



Cultuur+Educatie

Cultureel bewustzijn –
verbeelding voor het voetlicht

56

jaargang 19 | 2020

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur
op school en in de vrije tijd

56

jaargang 19 | 2020

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 6 **Het leven verbeeld: kunst, cultuur en cognitie**
 Barend van Heusden
- 22 **Eén van hen**
 Emiel Copini
- 39 **Verbeelding in beeld**
 Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz
- 58 **Het verbeeldend woordklankgebruik van kinderen**
 Welmoed Ekster
- 79 **Verbeelding en zorg**
 Eelco van Es
- 94 **De lijn vasthouden: leerplankundig nadenken over
verbeelden in de basisschool**
 Fianne Konings
- 108 **Leerplan voor kunstvakken: ‘Waar gaat het eigenlijk over?’**
 Astrid Rass
- 120 **Dans in de Spiegel Vlaanderen**
 Maud Tielemans

Redactioneel

In januari 2009 startte *Cultuur in de Spiegel*. Doel van dit onderzoeksproject was het ontwikkelen van een theoretisch kader en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuureducatie. '[Deze] moeten het onderwijs (PO en VO) in staat stellen het onderwijs in cultuureducatie, rekening houdend met de kerndoelen en eindtermen zoals die door de overheid zijn geformuleerd, op een voor de betrokkenen bevredigende wijze vorm en inhoud te geven.' (*Onderzoeksvoorstel 'Cultuur in de Spiegel'*, 2008, p. 1).

Met zijn onderzoeksproject wilde Barend van Heusden, destijds universitair hoofddocent Kunsten, Cultuur en Media aan de Rijksuniversiteit Groningen, voorzien in een toentertijd veel en vaak gehoorde behoefte aan duidelijkheid over wat cultuureducatie nu precies inhoudt. Onderzoek van Anne Bamford – in opdracht van het ministerie van OCW – naar cultuureducatie in Nederland bevestigde deze behoefte van scholen, culturele instellingen én overheden (*Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands, 2007*), evenals de door Van Heusden geconstateerde behoefte aan fundamentele onderbouwing van cultuureducatie. Een andere aanleiding voor *Cultuur in de Spiegel* was de kennishiaat over een doorlopende leerlijn cultuureducatie (in binnen- en buitenland). Scholen en culturele instellingen werden geacht te werken aan een leerlijn zonder te weten wat zo'n lijn zou moeten inhouden.

Gedurende zes jaar werkte Van Heusden met een team van onderzoekers en promovendi, SLO-medewerkers en twaalf scholen voor primair en voortgezet onderwijs aan het theoretisch kader en het hierop gebaseerde leerplan. In vele presentaties en (onderzoeks)publicaties deelden ze resultaten. Met het verschijnen van *Cultuur in de Spiegel in de praktijk* (2014) kwam het project formeel tot een einde. Maar onderzoek naar en met de theorie van cultuur en kunst als vorm van cultureel bewustzijn stopt niet. De onderzoekers werken onvermoeibaar door aan de ontwikkeling van cultuuronderwijs vanuit het theoretisch kader en brengen met veel energie en enthousiasme de ontwikkelde uitgangspunten voor het voetlicht. De theorie is daarbij geen recept, maar wil laten zien hoe cultuur in elkaar zit en waarom dat zo is.

We zijn dan ook verheugd om – meer dan tien jaar na de start van dit belangrijke en belangwekkende onderzoeksproject voor cultuureducatie - een podium te kunnen bieden aan de onderzoeksgroep van *Cultuur in de Spiegel* met dit nummer van *Cultuur+Educatie*.

Marie-José Kommers
redacteur *Cultuur+Educatie*

Het leven verbeeld: kunst, cultuur en cognitie

Barend van Heusden

Dit themanummer gaat over cultureel bewustzijn en verbeelding. Het komt voort uit het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* en vervolgonderzoeken daarvan en verkent de verschillende vormen van kunst als vorm van cultureel bewustzijn. In dit inleidende artikel beschrijft Barend van Heusden nog eens de basiselementen van zijn theorie en introduceert hij de verschillende bijdragen in dit nummer.

Dit themanummer van *Cultuur+Educatie* is gewijd aan cultureel bewustzijn, meer specifiek aan de reflectieve verbeelding. De artikelen doen verslag van onderzoek dat voortbouwt op de theorie van cultuur en van kunst als vorm van cultureel bewustzijn, zoals ontwikkeld in het project *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (2009-2014). Sinds de formele afronding van het project is er veel gebeurd. De uitgangspunten, voor het eerst geformuleerd in 'het zwarte boekje' (Van Heusden, 2010; inmiddels online beschikbaar als 'witte pdf'), zijn uitgewerkt in drie proefschriften en een vierde is in de maak.

Theisje van Dorsten onderzocht in haar proefschrift (2015) de belangrijke rol die de verbeelding speelt in de ontwikkeling van kinderen (4-10 jaar) en wat dit betekent voor het cultuuronderwijs. Emiel Copini's proefschrift (2019) gaat over het cultuuronderwijs voor en het cultureel bewustzijn van adolescenten (14-18 jaar). Dat cultureel bewustzijn wordt gekenmerkt door de – vaak allesbehalve vanzelfsprekende – overgang van conceptueel en talig naar meer rationeel en logisch denken. In een derde proefschrift heeft Fianne Konings (2020) de samenwerking tussen culturele instellingen en basisscholen onder de loep genomen. Ze beschrijft wat er van deze samenwerking wordt verwacht en waarom, en hoe een theorie van cultuur en cultureel bewustzijn de samenwerking ten goede kan komen. In Vlaanderen begeleidde en onderzocht Lode Vermeersch voor het Vlaamse Ministerie van Onderwijs de introductie van *Cultuur in de Spiegel*. In zijn proefschrift (2017) doet hij hier verslag van.

Er is in de afgelopen jaren niet alleen promotieonderzoek gedaan. Het gedachtegoed van *Cultuur in de Spiegel* is in talloos veel vormen verspreid en onder de aandacht van het veld gebracht, zowel in Nederland als in Vlaanderen. In presentaties, lezingen, artikelen, brochures en cursussen is de theorie van cultuur en cultureel bewustzijn voor het voetlicht gebracht en met betrokkenen in scholen en ondersteunende instellingen besproken. Er is veel aandacht besteed aan de praktische toepassing van de theorie in het onderwijs, onder meer via *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs* (Van Heusden, Rass, & Tans, 2016) en *Cultuur2. Cultuuronderwijs voor het VO* (Van Heusden, Rass, & Tans, 2019). Ook Vlaanderen heeft zich in dezen niet onbetuigd gelaten. Het Vlaamse Ministerie van Onderwijs heeft in de afgelopen jaren verschillende boeken, brochures en filmpjes gepubliceerd waarin zichtbaar wordt hoe vanuit het theoretisch kader cultuuronderwijs ontwikkeld kan worden.¹

De introductie van een theoretisch kader, dat ons uitdaagt om op een andere manier naar kunst en cultuur te gaan kijken, vereist een lange adem. Cultuur benaderen als een cognitief proces en kunst beschouwen als een van de manieren waarop mensen op cultuur reflecteren (als een vorm van cultureel

1 Beschikbaar op de websites cultuurkuur.be en meemoo.be (bij publicaties).

bewustzijn) was verre van vanzelfsprekend. Bovendien is een theorie niet iets waarin je wel of niet gelooft, ze moet mensen overtuigen met haar verklarende en voorspellende kracht, en dat kost tijd. De theorie verklaart al veel. Bijvoorbeeld waarom kunst verandert juist omdat de functie (de verbeelding van de ervaring) dezelfde blijft, waarom we het zelden met elkaar eens worden over de waarde van een bepaald (kunst)werk of waarom kunst niet per se mooi hoeft te zijn. Of de theorie ook kan voorspellen, moet nog blijken. Daar wordt nu aan gewerkt, want inmiddels zijn we wel zo ver dat we op de theorie kunnen voortbouwen. Dit themanummer biedt daarvan een staalkaart.

Van werk naar proces

Een belangrijke bijdrage van de cognitiewetenschappen aan de studie van kunst en cultuur is het inzicht dat cultuur, en kunst als vorm van cultuur, geen waarneembare eigenschap is van de dingen om ons heen, maar van de manier waarop mensen die dingen gebruiken, of het nu natuurlijke objecten zijn of door mensen gemaakte (artefacten). Dingen hebben geen empirisch vast te stellen eigenschappen die ze tot cultuur, laat staan tot kunst maken. Hoewel eigenschappen als omvang, kleur of vorm wel een esthetische, dat wil zeggen een zintuiglijke ervaring kunnen veroorzaken, veroorzaken ze niet op een vergelijkbare manier ook een artistieke ervaring. De artistieke ervaring is een dimensie van wat mensen met artefacten doen. Cultuur, en kunst, wordt gemaakt, niet veroorzaakt. Vandaar dat kunst, of enig ander cultureel artefact, pas bestaat in het gebruik.

In de kunstfilosofie was dit inzicht aanleiding voor een ernstige crisis, door Danto met veel gevoel voor dramatiek omschreven als 'het einde van de kunst' (Danto, 1964, 1981, 1997, 1998). Wat gebeurt er als het artistieke geen eigenschap blijkt te zijn van een kunstwerk, maar van het cognitieve proces waar het werk bij is betrokken? Wat kunnen we dan nog zeggen over kunstwerken, de kunstgeschiedenis of de canon? Sinds Dada hebben kunstenaars zich al reken-schap gegeven van de afwezigheid van een artistieke 'essentie' in het werk – in readymades, collages, performances, enzovoort. Het werkelijke 'schandaal' betrof de canonieke kunstwerken: als het artistieke een dimensie is van de receptie, wat betekent dit dan voor onze meesterwerken uit het verleden? De canon van 'klassieke' kunstwerken blijkt geen vast gegeven, maar wordt keer op keer opnieuw gemaakt en bevestigd door een veranderend publiek.

Betekent dit nu dat we de kunst kwijt zijn? Zo zou het kunnen lijken. Wat we zeker kwijt zijn, is de kunst als een min of meer stabiele verzameling artefacten met empirisch verifieerbare artistieke eigenschap(pen) die te bewonderen zijn in concertzalen, musea, theaters en bibliotheken. Toch zijn we daarmee de kunst niet kwijt. Integendeel, want het kunstwerk – het ding –

heeft plaatsgemaakt voor 'kunst als werk', voor een activiteit. Niet het werk is kunst, maar kunst is werk. Om hier inzicht in te krijgen moeten we een stapje achteruit zetten en cultuur als proces in plaats van als product beschouwen.

Culturele cognitie

Ruim zestig jaar geleden opperde taalwetenschapper Chomsky (1957) dat mensen over een aangeboren taalvermogen beschikken. Recenter onderzoek naar de evolutie van de menselijke soort (Donald, 1991, 2001, 2006) geeft aanleiding om te vermoeden dat dit aangeboren taalvermogen een dimensie is van een onderliggend vermogen voor cultuur: ons vermogen om *over* dingen te denken. Met andere dieren delen we het vermogen om de wereld waar te nemen en erop te reageren, maar als mensen kunnen we ook een zekere afstand nemen van die wereld. In de filosofie heet dit vermogen om dingen 'op afstand' te beschouwen intentionaliteit – (niet te verwarren met het psychologische begrip intentionaliteit, dat verwijst naar de aanwezigheid van een intentie en de doelgerichtheid van het handelen). Wat houdt dit vermogen tot 'denken over' precies in?

Net als andere levende organismen hebben mensen een geheugen dat ze in staat stelt om zich in een bepaalde omgeving te handhaven. Dat geheugen bestaat uit deels aangeboren, deels aangeleerde, en deels geconstrueerde patronen van neurofysiologische, elektrochemische hersenactiviteit. Deze patronen sturen ons handelen. Zo stuurt, terwijl u dit leest, uw geheugen voor onderzoek naar kunstonderwijs en de Nederlandse taal uw verwachtingen en reacties. Een groot deel van dit geheugen delen we met anderen, omdat we het in de interactie met die anderen hebben opgebouwd.

Een opmerkelijke eigenschap van de menselijke ervaring is dat wij weten dat we *met* en niet *in* ons geheugen leven. We zijn ons ervan bewust dat ons geheugen niet samenvalt met het hier-en-nu. Er is altijd iets dat zich onttrekt aan ons geheugen, iets dat anders is, 'a difference that makes a difference' in de woorden van Bateson (1972, p. 448). Dit alomtegenwoordige en ongrijpbare verschil tussen geheugen en het hier-en-nu is wat we 'werkelijkheid' noemen. Het maakt ons geheugen tot een reservoir van tekens die nooit helemaal met de werkelijkheid samenvallen, maar die we gebruiken om die werkelijkheid te herkennen en er vorm en betekenis aan te geven. Onze culturele natuur is dus het gevolg van een specifieke organisatie van ons cognitieve systeem, waarin het geheugen losgekoppeld is van de waarneming. De wereld waarin we leven wordt als het ware verdubbeld: we herkennen, maar ervaren tegelijkertijd een verschil. De tekens die we gebruiken zijn 'ontkoppelde herinneringen' en cultuur is het proces waarbij we ons geheugen en de veranderende werkelijkheid met elkaar verbinden.

Vanuit dit cognitieve perspectief is culturele cognitie dan ook een door en door dialectisch proces, waarbij we steeds weer worden geconfronteerd en moeten omgaan met het verschil dat de werkelijkheid ons voorschotelt ten opzichte van ons geheugen. Meestal is dat verschil gering en merken we het nauwelijks op. Maar soms wordt het zo overweldigend dat het ons wereldbeeld – ons geheugen – op losse schroeven dreigt te zetten, en dan moeten we actie ondernemen.

Eerder heb ik vier strategieën of vaardigheden onderscheiden die mensen gebruiken bij omgaan met verschil (Van Heusden, 2009, 2010, 2015). Deze strategieën zijn systematisch verbonden in een eenvoudig schema dat gebaseerd is op Piagets theorie van cognitie als een adaptatieproces met twee ‘richtingen’, accommodatie en assimilatie (Piaget, 1954). Bij accommodatie beweegt onze cognitie mee met de externe omgeving; bij assimilatie laten we de omgeving met onze cognitie meebewegen (we zetten haar naar onze hand). Dit onderscheid hangt samen met de twee vermogens waar ieder organisme met een zenuwstelsel over beschikt: het vermogen om waar te nemen (*sensorisch*) en het vermogen om te reageren (*motorisch*).

Dit Piagetiaanse model heb ik aangevuld met het onderscheid tussen twee typen geheugen: *concreet* (ons geheugen voor mensen, voorwerpen, situaties) en *abstract* (ons geheugen voor taal en algemene kennis).² Zo ontstaat een assenstelsel met vier cognitieve vaardigheden (zie figuur 1).

Figuur 1. De vier cognitieve vaardigheden

Culturele cognitie	Accommodatie	Assimilatie
Concreet geheugen	Waarneming (schemata)	Verbeelding (artefacten)
Abstract geheugen	Analyse (theorie)	Conceptualisering (taal)

Het waargenomene (*sensorisch, accommoderend*) wordt vergeleken met beschikbare schemata in het geheugen. In de verbeelding manipuleren we het geheugen (*motorisch, assimilerend*), wat resulteert in nieuwe mogelijkheden. Conceptualisering stelt ons in staat de werkelijkheid met abstracte begrippen te categoriseren en waarderen (*motorisch, assimilerend*). In de analyse ten slotte buigen we het abstracte geheugen als het ware terug naar de waarneming (*sensorisch, accommoderend*) en ontdekken we de structuur achter of onder de waarneembare werkelijkheid. De pijl in de figuur geeft aan dat er sprake is van een cumulatieve ontwikkeling: de verschillende

2 Voor een meer uitgewerkte argumentatie zie Van Heusden, 2009.

vormen van cultuur bouwen op elkaar voort. Deze ‘culturele logica’ is vaker opgemerkt, zowel in de geschiedenis (Vico, 1744/1977; Foucault, 1966; White, 1973; Bentele 1984; Donald, 1991) als in de ontwikkelingspsychologie (Piaget, 1954; Egan, 1997; Nelson, 2000, 2005).

Deze cognitieve processen liggen ten grondslag aan ons bewuste handelen. Dat wil niet zeggen dat we ons er altijd bewust van zijn. Maar we handelen op basis van de vorm en betekenis die we aan de werkelijkheid toekennen. Om kunnen gaan met het verschil waar de werkelijkheid ons mee confronteert, is van levensbelang, aangezien de onzekerheid die het verschil met zich meebrengt, handelen in de weg staat.

Cultuur is geen ongrijpbaar ‘geestelijk’ proces dat zich afspeelt in een vacuüm. Het is door en door materieel. In eerste instantie speelt het zich af in ons lichaam (ons brein en onze zintuigen), maar het maakt ook gebruik van voorwerpen, gesproken taal en grafische vormen. Zonder deze materiële basis kan cultuur niet bestaan. Of zoals schrijver Victor Hugo (1827/2006) opmerkte in zijn *Voorwoord tot Cromwell*: ‘La société, en effet, commence par chanter ce qu’elle rêve, puis raconte ce qu’elle fait, et enfin se met à peindre ce qu’elle pense’ (‘De samenleving begint dus met zingen wat ze droomt, daarna vertelt ze wat ze doet, en uiteindelijk schildert ze wat ze denkt’).

Cultureel bewustzijn

Cultuur is een *recursief* proces: het kan ook betrekking hebben op zichzelf (Corballis, 2011). Het culturele proces is immers zelf ook onderdeel van de steeds veranderende werkelijkheid die om vorm en betekenis vraagt. Dit is het cultureel bewustzijn en aansluitend bij het eerste schema onderscheid ik ook hierin vier basisvormen (zie figuur 2): zelfwaarneming (bijvoorbeeld via het nieuws of in de geschiedschrijving); zelfverbeelding (door de kunsten en entertainment), zelfconceptualisering (in religie en politiek), en zelfanalyse (in de filosofie en de cultuurwetenschap).

Figuur 2. De vier dimensies van cultureel bewustzijn

Cultureel bewustzijn	Accommodatie	Assimilatie
Concreet geheugen	Zelfwaarneming (nieuws, geschiedenis)	Zelfverbeelding (kunsten, entertainment)
Abstract geheugen	Zelfanalyse (filosofie, cultuurwetenschap)	Zelfconceptualisering (mythe, religie, ideologie)

De wetenschappelijke bestudering van cultuur is dus een van de dimensies (accomoderend, observerend en analytisch) van cultureel bewustzijn (*distributed meta-cognition*, Donald, 2006).

Wat is precies het belang van het cultureel bewustzijn? Cultuur is de basis van ons bewuste handelen. Via het cultureel bewustzijn geven we vorm en betekenis aan dat handelen door het te observeren, nieuwe mogelijkheden te verbeelden, het te beoordelen en te waarderen en er patronen in te herkennen. Het beeld dat we van onszelf hebben en de manier waarop we onszelf graag zouden willen zien, beïnvloedt ons handelen in de wereld. Dit is volgens mij de reden dat we zoveel tijd en energie steken in het ontwikkelen van en communiceren over ons cultureel bewustzijn.

Kunst, opgevat als reflectie door verbeelding, is dus een vorm van cultureel bewustzijn. Dit houdt geen waardeoordeel in. We kunnen de reflectie heel goed, minder goed of niet geslaagd vinden. Naast kunst is ook amusement een vorm van cultureel bewustzijn, met dit verschil dat in amusement de nadruk op de verbeelding van een *handeling* ligt (wordt de moordenaar ontmaskerd?), meer dan van het *bewustzijn* (wat doet het met de detective dat zij haar beste vriend verliest?).³ Ook in dit geval is er geen sprake van een waardeoordeel: we kunnen amusement geweldig of juist minder geslaagd vinden. Kunst en amusement zijn twee dimensies van verbeeldende reflectie.

Samenvattend: cultuur is een cognitief proces, geen eigenschap van dingen. Bij dit proces maken we gebruik van ons geheugen en de vier cognitieve vaardigheden om aan een steeds veranderende werkelijkheid vorm en betekenis te geven. Dit proces speelt zich af in vier typen media: van het lichaam, via voorwerpen en taal tot het platte (grafische) vlak. De herinneringen die we in stelling brengen, delen we grotendeels met elkaar. Het debat over cultureel erfgoed, geschiedenis en canonieke werken gaat over de waarde die we aan die gedeelde herinneringen hechten. Die waarde is niet aanwezig *in* de dingen. Ze hangt samen met de manier waarop iets gebruikt wordt, of kan worden. We kunnen ook op cultuur reflecteren: cultuur kan over cultuur gaan. Kunst is een van de vaardigheden die wij daarvoor gebruiken: het is een vorm van cultureel bewustzijn waarin de verbeelding dominant is.

3 Bruner (1986, pp. 29-30) onderscheidt het 'handelingsperspectief' (*perspective of action*) van het 'bewustzijnspectief' (*perspective of consciousness*).

Kunst

Kunst is een heel gewoon aspect van menselijke cultuur. We vinden kunst in alle tijdperken, overal ter wereld, in iedere samenleving, en in de meest uiteenlopende vormen, van relatief eenvoudig tot extreem complex. Kunst vervult een belangrijke – misschien moeten we wel zeggen noodzakelijke – functie: ze biedt houvast, omdat ze mensen in de gelegenheid stelt vorm en betekenis te geven aan hun ervaring. Kunst verbeeldt het leven: ons persoonlijke leven, maar ook het samen leven en leven ‘in het algemeen’. Zingen of naar muziek luisteren, verhalen vertellen of poëzie lezen, foto’s maken of naar de film gaan – het zijn allemaal manieren om een ervaring vorm te geven. Kunst is productief (‘maken’) of receptief (‘meemaken’). ‘Een ervaring’, want kunst kan werkelijk overal over gaan. Er is geen aspect van het bestaan, van het meest verhevene tot het meest banale, dat niet is verbeeld. Van geboorte en dood tot alledaagse ervaringen – kunst kan overal over gaan. Niets is kunst vreemd, omdat niets het leven vreemd is.

Toch is ‘vorm en betekenis geven aan het leven’ niet voldoende om kunst als vorm van cultuur te karakteriseren. Kunst is tegelijk meer en minder dan dat. Wat kunst onderscheidt van andere vormen van cultureel bewustzijn, zoals filosofie, geschiedenis of politiek, is dat ze de ervaring verbeeldt: kunst stelt de ervaring voor door deze te herscheppen, haar als het ware opnieuw aanwezig te stellen. Kunst spiegelt, niet de wereld, maar onze ervaring van de wereld, door er een tastbare vorm aan te geven. Met beweging, klank, voorwerpen, woorden en beelden krijgt de ervaring vorm. Die vorm kan figuratief of non-figuratief (‘abstract’, ‘conceptueel’) zijn. Dankzij die vormen kunnen we de ervaring (her)beleven en, alleen of samen met anderen, beschouwen en bewaren. Dit is de kern van kunst als reflectieve verbeelding. Kunst brengt het leven tot leven – in dans, muziek, theater en literatuur, beeldende kunst. We gebruiken kunst om op het bestaan te reflecteren en er greep op te krijgen. Dat laatste verklaart de waarde die kunst altijd voor mensen heeft gehad. Kunst is meer dan vrijblijvend tijdverdrijf. Ze helpt ons inzicht te krijgen in onszelf, in anderen en in wat het inhoudt mens te zijn. Ze draagt bij aan ons zelfbewustzijn en daarmee aan ons zelfbeeld en onze identiteit. Wanneer we handelen, doen we dat mede op basis van dit zelfbeeld en het beeld dat we van anderen hebben. Niet op een abstracte, conceptuele manier, maar door de verbeeldende beleving van een ervaring. Het is een cultureel bewustzijn dat ons, juist als ervaring, heel direct kan raken.

Andere vormen van cultureel bewustzijn, die minder een beroep op de verbeelding doen, zijn journalistiek, orale en geschreven geschiedenis, filosofie, religie, politieke ideologie en de cultuurwetenschap. Kunstonderwijs zou dan ook ingebed moeten zijn in cultuuronderwijs in de breedste zin

van het woord: onderwijs dat alle vormen van cultureel bewustzijn omvat en deze aanbiedt als een complex, maar coherent geheel. Journalistiek en de kunsten, geschiedenis, ideologie en politiek, en filosofie zijn verschillende dimensies van een en hetzelfde – collectieve en deels ook persoonlijke – cultureel bewustzijn.

Inzicht in de functie van kunst maakt ook duidelijk waarom het juist in de hedendaagse cultuur zo moeilijk is om het eens te worden over welke werken en performances als kunst (mogen) gelden. Niet meer dan enkele decennia geleden lag dit allemaal een stuk makkelijker. Een kleine elite bepaalde wat wel en wat niet de moeite waard was en dus ook wat in het onderwijscurriculum thuishoorde. Vandaag de dag leven we vaak meer dan één leven en hebben we heel verschillende typen ervaringen. De werkelijkheid is complexer geworden, gefragmenteerd en diffuus en onze voorkeuren lopen sterker uiteen. Wanneer we die wel delen, dan is dat omdat we dezelfde ervaringen hebben, een gemeenschappelijke geschiedenis of vergelijkbare persoonlijkheden. Maar veel vaker verschillen we van smaak en mening, en onenigheid over kunst ligt altijd gevoelig, juist omdat we met kunst ons zelfbeeld en onze identiteit op het spel zetten. De ervaring dat mensen een verschillend cultureel bewustzijn kunnen hebben en een andere kijk op het leven, is voor een democratie van levensbelang. En dat is een ander belangrijk argument voor kunstonderwijs als onderdeel van cultuuronderwijs. Leerlingen leren dat je het leven via de verbeelding kunt beschouwen, dat dit veelvuldig is gedaan en dat je er zo greep op kunt krijgen. Bovendien leren ze dat je soms iets niet begrijpt en dat dit geen ramp is, omdat je niet altijd alles hoeft te begrijpen. Dat doet niet af aan een ieders recht op een eigen – verbeeld – cultureel bewustzijn. Erkennen dat je iets of iemand niet begrijpt en leren dat dit geen reden is tot paniek, is een belangrijk doel van kunst- en cultuuronderwijs.

Kunstonderwijs

Wat betekent dit cognitieve perspectief nu voor het kunstonderwijs op school? Hoe ziet dit eruit en hoe kan zou het eruit kunnen zien na Danto's 'einde van de kunst' (Van Heusden, 2015)? Kunstonderwijs dat die naam verdient, ontwikkelt bij leerlingen drie vaardigheden: het vermogen om te reflecteren (cultureel bewustzijn), het vermogen om te verbeelden en de productieve dan wel receptieve beheersing van één of meer media. De nadruk kan verschillen, maar samen vormen deze drie vaardigheden de kern van een curriculum kunstonderwijs dat de functie (reflectie op de ervaring), de vaardigheid (verbeelding) en de middelen (het medium) verbindt (cf. Harland, 2008). In het muziekonderwijs wordt in dit verband soms gesproken over de drieslag *betekenis, vorm, en materiaal* (*meaning, form, and matter*).

We kunnen nu ook vrij precies zeggen wat we verwachten van een curriculum kunst-in-cultuuronderwijs. Ten eerste ontwikkelen leerlingen een bewustzijn van hun eigen cultuur, van de cultuur van anderen en van cultuur als een proces dat altijd doorgaat. Dit is wat we het onderwerp van cultuuronderwijs hebben genoemd (zie de bijdragen van Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz, Fianne Konings en Astrid Rass in dit themanummer). Leerlingen ontwikkelen dit bewustzijn niet alleen in het kunstonderwijs, maar in het cultuuronderwijs als geheel, zoals mediawijsheid, geschiedenis, burgerschap, talen en filosofie. De verschillende perspectieven vullen elkaar aan en versterken elkaar, en dragen samen bij aan een rijk, veelzijdig, genuanceerd en kritisch cultureel bewustzijn, dat leerlingen een stevige basis in het leven verschaft.⁴

We moeten ons wel realiseren dat het beschikken over een cultureel bewustzijn als zodanig geen kwaliteit is. Het cultureel bewustzijn is een gegeven en het is er in alle soorten en maten. Of we het cultureel bewustzijn willen ontwikkelen, en in welke richting, is uiteindelijk een maatschappelijke en politieke keuze. Kunstonderwijs, en cultuuronderwijs, zijn van oudsher een middel geweest om het cultureel bewustzijn te plooiën. Dat is geen wonder, aangezien samenlevingen en individuen via dit bewustzijn op het bestaan reflecteren. Grofweg zijn er twee opties: we geven leerlingen vis of we leren ze vissen. Met andere woorden: we bieden ze een gegeven zelfbeeld en zelfbegrip aan – zoals we tot nu toe gewend zijn geweest te doen – of we leren ze hoe ze een zelfbeeld en zelfbegrip kunnen ontwikkelen (ontwerpen, maken, ontdekken). In de meeste culturen hebben leerlingen geen keuze: ze worden geacht het aangeboden collectieve zelfbeeld en -begrip over te nemen en zich eraan aan te passen. In een democratische, open en snel veranderende samenleving als de onze lijkt dat niet langer een werkbare optie. Om adequaat te kunnen functioneren in een democratie moet je in staat zijn één of meer culturele identiteiten te kiezen, en er eventueel zelf één te maken (zie ook Copini, 2019). Wij verwachten van kunstonderwijs dat het leerlingen helpt hun identiteit te vinden dan wel deze vorm te geven als lid van een of meer gemeenschappen. De nadruk ligt daarbij minder op de ‘juiste’ of canonieke kunst – en het ‘juiste’ bewustzijn! – en meer op de vrijheid en de verantwoordelijkheid die de verbeeldende reflectie met zich meebrengt.

We verwachten ook van het kunstonderwijs dat het de verbeeldingskracht van leerlingen ontwikkelt – hun *Möglichkeitssinn*.⁵ Je kunnen inleven in anderen is één aspect van dit vermogen tot verbeelding, net als het kunnen

4 Van Dorsten, Van Klaveren en Van Heusden doen in opdracht van Openbaar Onderwijs Groningen, K&C Drenthe en Groningen, en het Vlaamse Ministerie voor Onderwijs onderzoek naar de effecten van cultuuronderwijs op het cultureel bewustzijn van leerlingen in de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het project is gestart in 2019 en wordt afgerond in 2022.

5 Robert Musil in het vierde hoofdstuk van *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930-1943).

beschouwen van objecten, situaties of vraagstukken vanuit verschillende standpunten, of het op nieuwe manieren combineren van bekende elementen. Wie over verbeeldingskracht beschikt, is wellicht minder beducht voor het nieuwe en veranderlijke, en loopt misschien minder snel vast in gewoontes en patronen. Het kunstonderwijs deelt de aandacht voor de verbeelding met andere vakken die inlevingsvermogen dan wel creativiteit stimuleren, zoals zorg en technologie. We verwachten dat deze vakken elkaar dan ook aanvullen en versterken.

Hoewel de verbeelding de cognitieve vaardigheid is die in het kunstonderwijs de boventoon voert, staat deze nooit op zichzelf. Het vermogen om goed en zorgvuldig waar te nemen, met oog en oor voor detail, is cruciaal in alle kunstdisciplines (voelen en luisteren in dans en muziek, of stemmingen peilen in literatuur). De verbeelding gaat vaak vergezeld van taal: we geven (met) kunstwerken betekenis en kunst wordt ons – in taal – uitgelegd, bijvoorbeeld door kunstwerken in een historische context te plaatsen of door te verwijzen naar opvattingen van de maker. We schrijven recensies en essays over kunst, we nemen deel aan debatten en discussiëren over kunst en kunstwerken. De verbeelding is dus omgeven door een netwerk van taal. En ten slotte kan kunst niet los gezien worden van theoretisch en empirisch onderzoek. De materialen en het gereedschap dat kunstenaars gebruiken en hun manier van werken zijn vaak het resultaat van langdurig en intensief wetenschappelijk onderzoek.

De derde dimensie van het kunstonderwijs zijn de ambachtelijke of mediavaardigheden. Wie een ervaring wil vastleggen in een medium, moet dat medium tot op zekere hoogte beheersen. Hierboven hebben we vier basistypen media onderscheiden: het lichaam, voorwerpen, taal en grafische vormen. Kunstonderwijs laat leerlingen met de vier typen media kennismaken en leert ze deze te waarderen en te gebruiken. Basis- en voortgezet onderwijs bieden een eerste kennismaking en een basis voor kunstreceptie, terwijl productieve vaardigheden het domein zijn van buitenschools kunstonderwijs en kunstvakonderwijs.

Net als bij het cultureel bewustzijn en de verbeelding zijn de ambachtelijke vaardigheden evenmin uitsluitend het domein van het kunstonderwijs. Beheersing van het lichaam vinden we ook terug in spel, sport en gymnastiek, en de vaardigheden om iets te maken deelt het kunstonderwijs met het techniekonderwijs. De talige vaardigheden die literatuur veronderstelt horen ook thuis in het taalonderwijs en het beheersen van allerlei typen grafische tekens deelt de kunst met onderwijs in biologie, natuurkunde, aardrijkskunde en geometrie. We verwachten daarom dat deze onderwijsgebieden elkaar aanvullen en versterken, en samen bijdragen aan de mediavaardigheden van de leerlingen.

Legitimiteit van kunst

Kunst, beschouwd vanuit een cognitief perspectief, is niet één ding. Het is een combinatie van drie vaardigheden: reflectie (op cultuur), verbeelding en de beheersing van media. Geen van deze drie vaardigheden is uniek voor kunst; ze komen allemaal ook in andere culturele domeinen voor. Maar in combinatie bepalen ze een vorm van cognitie die in West-Europa sinds de achttiende eeuw kunst wordt genoemd en waar eigen instituties (opleidingen, musea en concertzalen, journalistieke kritiek, onderzoeksinstituten) voor zijn opgericht.

Deze neiging om het domein van de kunsten strikt te onderscheiden van andere domeinen hangt direct samen met de aandacht voor het kunstwerk als object. Beide zijn het gevolg van het analytische en essentialistische perspectief van de Verlichting. Kunst moest duidelijk onderscheiden worden van andere vormen van cultuur en de essentie van kunst werd gezocht in de eigenschappen van het kunstwerk. De beweging die we nu meemaken, van object naar proces, en van kunst als autonoom domein naar een complexer en meer geïntegreerd perspectief op cultuur maakt deel uit van een veel bredere beweging (Toulmin, 2001). De autonomie van kunst wordt niet langer gezocht in veronderstelde eigenschappen van het kunstwerk, maar in de eigen, autonome functie die gerealiseerd wordt door de combinatie van reflectie ('kunst gaat over het bestaan') en verbeelding ('kunst wordt gemaakt en meegemaakt') in een medium ('het kunstwerk is een instrument', cf. Noë, 2015).

Kunst, het artistieke, kan dus ook een eigenschap zijn van vormen van cultuur die weliswaar niet primair op reflectie of verbeelding gericht zijn, maar waarbij deze dimensie wel aanwezig kan zijn, zoals in design, mode, reclame, politiek of wetenschap. Dit brengt de kunst helemaal niet in gevaar, maar bevestigt juist haar autonome functie: de reflectie door verbeelding is haar domein, ook als dat verbonden wordt met andere culturele domeinen. Dat biedt mogelijkheden voor allerlei interessante vormen van samenwerking.

Kunstonderwijs ontleent zijn legitimiteit niet aan het koesteren van onvindbare intrinsieke eigenschappen van kunstwerken, maar aan het belang dat we hechten aan die unieke combinatie van drie cognitieve vaardigheden: bewustzijn of reflectie, verbeelding en ambacht. Kunstonderwijs als cultuuronderwijs zou zich compromisloos moeten richten op de ontwikkeling van die reflectieve verbeelding (Van Heusden et al., 2016, 2019).

De bijdragen

Wat kunt u in dit themanummer verwachten?

Emiel Copini laat in zijn bijdrage zien waarom het cultureel bewustzijn van jongeren alles te maken heeft met actuele vraagstukken rond inclusie. De tendens om in sociaal geëngageerde artistieke en kunsteducatieve praktijken op zoek te gaan naar manieren om ons te verplaatsen in 'de ander', legt namelijk bloot hoe moeilijk, maar ook nastrevenswaardig het is om ons 'mythische' cultureel bewustzijn te doorbreken, te doorgronden en ermee te spelen. Copini gaat in op de vraag wat voor kunst- en cultuuronderwijs we nodig hebben om dit verder te verkennen.

Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz onderzochten in het project *Speciaal Verbeeld* (2018-2019) of kunstonderwijs de ontwikkeling van verbeelding van leerlingen in het speciaal onderwijs, waaronder kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS), kan stimuleren. Hiervoor was het noodzakelijk het concept verbeelding eenduidig te definiëren en operationaliseren, zodat ze het bij de leerlingen konden herkennen en onderzoeken. In hun artikel zetten de auteurs uiteen hoe zij verbeelding, zoals onderscheiden in de theorie van cultuur als cognitie (Van Heusden, 2010) verder hebben uitgewerkt. Vervolgens illustreren zij met drie leerlingen met ASS hoe deze operationalisering hielp zicht te krijgen op de ontwikkeling van hun verbeeldende vermogens en wat beperkingen daarbij zijn. Zij constateren dat de definitie van verbeelding in belangrijke mate bepaalt hoe deze vorm van cognitie bij leerlingen met ASS in onderzoek wordt beoordeeld.

In haar bijdrage betoogt Welmoed Ekster dat de opvatting dat kinderen van jongs af aan in staat zijn tot talig conceptualiseren wel degelijk te verenigen valt met de kennis dat het daarvoor benodigde vermogen tot abstract denken pas in de vroege adolescentie tot ontwikkeling komt. Zij legt uit hoe kinderen voor hun elfde jaar woordklanken die ze horen of spreken verbeeldend representeren. Vervolgens licht ze toe waarin een conceptuele woordklank-representatie verschilt van een verbeeldende.

Eelco van Es beschrijft hoe een cognitief perspectief op cultuur de basis kan vormen voor onderzoek in de ouderenzorg en de sociale zekerheid. Met een antropologische methode, waarbij de onderzoeker ook deelnemer is, verbindt hij theorie en praktijk. Theorie wordt daarbij in de eerste plaats gekenmerkt door een kritische en analytische houding, en is dus een vorm van gedrag, net als kunst. De resultaten van dit onderzoek zijn ook relevant voor de culturele sector.

In haar bijdrage verbindt Fianne Konings observaties over verbeelding ten tijde van corona met verbeelding als 'linking pin' voor samenhang in het basisonderwijs. Ze laat zien hoe je leerplannen kunstzinnige oriëntatie gericht op verbeelding voor basisscholen kunt ontwerpen. Ze gaat eerst dieper in op de cognitieve vaardigheid van het verbeelden, die ze illustreert met voorbeelden uit de eerste lockdown (maart-mei 2020). Vervolgens verkent ze hoe deze vaardigheid een sleutel kan zijn tot meer samenhang in het onderwijs.

Astrid Rass bespreekt de onderwerpen die aan de orde komen in leerplannen voor de kunstvakken, op landelijk en op schoolniveau. Ze richt zich specifiek op onderwerpen die aanzetten tot verbeeldende reflectie en die blijken vaak moeilijk te vinden. Dit belangrijke element van de drie-eenheid onderwerp, vaardigheden en media lijkt in de leerplannen kunstvakken weinig gewicht in de schaal te leggen en dat leidt tot een onevenwichtige basis voor de kunstvakken.

Maud Tielemans vergelijkt in haar bijdrage het theoretisch kader van *Cultuur in de Spiegel* met de mogelijkheden voor kwaliteitsverbetering van het dansonderwijs in de Vlaamse lagere school. Dans onderscheidt zich van dagelijkse bewegingen vanwege zijn reflectieve karakter, waarbij ideeën en gevoelens geuit worden. Zij komt tot een advies ter verbetering van het Vlaamse formele onderwijs en dans. Bovendien beschrijft ze hoe ze de theorie via een interactieve website heeft vertaald naar concreet dansmateriaal in begrijpelijke taal voor leerkrachten.

Samen geven de bijdragen een goed beeld van de uiteenlopende richtingen die het onderzoek naar reflectieve verbeelding kan nemen. Een gedeelde theoretische basis maakt onderlinge samenwerking en uitwisseling van resultaten mogelijk en vruchtbaar. Dit themanummer wil daarvan het overtuigende bewijs zijn.

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Tussen 2009 en 2014 leidde hij het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*.
b.p.van.heusden@rug.nl

Literatuur

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York, NY: Ballantine Books.

Bentele, G. (1984). *Zeichen und Entwicklung. Vorüberlegungen zu einer genetischen Semiotik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Den Haag: Mouton.

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

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

Danto, A. (1964). The art world. *Journal of Philosophy*, 61(19), 571-584.

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

Danto, A. (1997). *After the end of art. Contemporary art and the pale of history*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

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

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Donald, M. (2001). *A mind so rare. The evolution of human consciousness*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Donald, M. (2006). Art and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.

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

Egan, K. (1997). *The educated mind: how cognitive tools shape our understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In M. van Hoorn (red.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 12-53). (Cultuur+Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

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/ Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/ SLO.

Heusden, B. van. (2015). Arts education 'after the end of art'. In P. Gielen, & B. van Heusden (Eds.), *Arts education beyond art. Teaching art in times of change* (pp. 153-166). Amsterdam: Valiz.

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

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2019). *Cultuur2. Cultuuronderwijs voor het VO*. Groningen: University of Groningen Press.

Hugo, V. (1827/2006). *Préface de Cromwell*. Paris: Larousse.

Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-196.

Nelson, K. (2005). Emerging levels of consciousness in early human development. In H. S. Terrace & J. Metcalfe (Eds.), *The missing link in cognition. Origins of self-reflective consciousness* (pp. 116-141). Oxford: Oxford University Press.

Noë, A. (2015). *Strange tools. Art and human nature*. New York, NY: Hill and Wang.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vermeersch, L. (2017). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture, and the arts*. PhD-thesis KU Leuven.

Vico, G. (1744/1977). *La Scienza Nuova*. Milano: Rizzoli Editore.

White, H. (1973). *Metahistory. The historical imagination in 19th-century Europe*. Baltimore, MD/London: Johns Hopkins University Press.

Eén van hen

Emiel Copini

Mensen geven betekenis aan de wereld om hen heen. Daarbij neigen ze ernaar de eigen groep als universele norm te beschouwen. Dat bemoeilijkt echte verbinding met anderen. In dit artikel gaat Emiel Copini in op deze cognitieve mechanismen van in- en uitsluiting en verbindt hij ze aan de vraag naar de rol van kunst- en cultuuronderwijs, in het bijzonder in de fase van adolescentie.

Tijdens de LKCA-onderzoeksconferentie op 10 februari 2020 bleek weer eens hoe kunstdocenten, onderzoekers en beleidsmakers in de cultuursector verenigd zijn in hun zoeken naar de maatschappelijke rol die kunsteducatie heeft of zou moeten hebben. We wisten nog niet dat ons een lockdown en *social distancing* boven het hoofd hing en hevig activisme rondom *Black Lives Matter*. Wel waren we ons al bewust van de urgentie en complexiteit van het inclusievraagstuk. Waarom is het toch zo ontzettend lastig om ons daadwerkelijk te verplaatsen in de ander? Wat mogen we van kunst- en cultuureducatie verwachten als het gaat om het begrijpen en doorbreken van sociale ongelijkheid, uitsluiting en stigmatisering? In februari spraken we over wat maatschappelijk geëngageerde kunsteducatoren, *artist educators*, tijdens de opleiding zouden moeten leren wanneer zij met gemarginaliseerde groepen werken. We stelden de vraag vanuit ArteZ hogeschool voor de kunsten, waar dit vraagstuk en mogelijke antwoorden erop volop in ontwikkeling zijn, maar ook de andere instituten herkenden het als relevant.

In dit artikel verbind ik vraagstukken rond inclusie binnen kunstvakdocentopleidingen met de wijze waarop het cultureel bewustzijn van jongeren zich ontwikkelt. Mijn stelling is dat cultuuronderwijs een belangrijke rol kan spelen om jongeren ervan bewust te maken dat hun eigen blik gekleurd is en daarmee tevens alles wat ze beschouwen, maken, uitdragen en onderzoeken.

De ander zien

Ons algemeen menselijk denken vanuit en over groepen maakt ons sociaal, maar heeft als keerzijde dat ons denken over de ander, zeker wanneer we die als deel van een andere groep beschouwen, bevooroordeeld is. Dit gebeurt ook wanneer we de beste intenties hebben. Goede bedoelingen kunnen een totaal andere uitwerking of impact hebben dan we beoogden.

Iedere groep waarvoor we ons inzetten of waarover we ons uitspreken, plaatsen we met die speciale aandacht altijd enigszins buiten ons zelf. Zo is er ook óver pubers en adolescenten veel gesproken en geschreven, meestal door volwassenen. Vaak vanuit zorgen, of vanuit een poging tot begrip: wat moeten we toch met die jeugd van tegenwoordig? Volwassenen hebben vaak levendige en belangrijke herinneringen aan hun eigen jeugd, die bepalend zijn voor het verdere verloop van hun leven. En toch is het niet eenvoudig om terug te keren en om ons vanuit de herinnering aan de jongeren die we ooit waren, daadwerkelijk in jongeren van nu te verplaatsen. Dat is wat neuro-psycholoog Jelle Jolles bedoelt als hij oproept om de tiener vooral als ‘rups’ en niet als ‘kleine vlinder’ te zien (Sahadat, 2020): dat het na de metamorfose erg lastig is voor vlinders om zich nog echt in rupsen te verplaatsen. Misschien staan ook de verschillende tijden en contexten waarin vlinders rupsen waren, een vergelijking of herkenning in de weg.

Toch is dit wel wat we dagelijks van docenten verwachten. Ze worden geacht te zoeken naar ruimte voor verbinding, naar ingangen, raakvlakken en interessegebieden. Ze verhouden zich tot de belevingswereld en ontwikkelingsbehoeften van hun leerling. Docenten in kunst- en cultuurvakken hebben in dat opzicht misschien wel een bijzondere rol. In hun vakken gaat het immers, via beleven, maken, waarderen en onderzoeken, om betekenisgeving aan wie we zijn, kunnen zijn of waren, als individu of als deel van een groep. Wat de docent ook aanbiedt of beoogt, op de een of andere manier zal hij een verbinding moeten maken met hoe de leerling zichzelf en de wereld beziet. Dit cultureel bewustzijn, zoals we die reflectie noemen, raakt direct aan burgerschap en identiteitsontwikkeling. Kunst- en cultuuronderwijs gaan niet alleen over jezelf, maar ook over de ander.

In die zin toont de docent wat hij van de leerling vraagt, namelijk om zich al makend en beschouwend, opiniërend en onderzoekend, te verhouden tot zichzelf, de ander en de wereld. Dit heeft een interessante parallel met hoe kunstvakdocentopleidingen zoeken naar nieuwe verbindingen tussen het sociale en het artistieke, kunsteducatieve domein. Kunstenaars, docenten, en adolescenten lijken veel van elkaar te kunnen leren in de wijze waarop zij zich verhouden tot 'de ander'. Om dat te verhelderen kijk ik eerst vanuit de cultuurtheorie die in dit themanummer centraal staat, naar hoe mensen zich sociaal verbinden en onderscheiden. Vervolgens bespreek ik wat sociaal geëngageerde artistieke praktijken ons leren over de kansen en uitdagingen van kunsteducatie om 'de ander' iets te bieden en tot slot laat ik zien waarom juist de levensfase van de adolescentie in dit opzicht zo belangrijk is.

We zijn onbewust selectief sociaal

In hoeverre mensen sociaal georiënteerd zijn en hoe ze zich daarbij verhouden tot groepen, kan belicht worden vanuit de cultuurtheorie. Van Heusden beschrijft het mechanisme dat ten grondslag ligt aan onze typisch menselijke, semiotische of culturele cognitie, als een 'verdubbeling van het representatieproces' (2007, p. 3) en als 'decoupling' (2012; zie ook Tooby & Cosmides, 2001): dit mechanisme houdt in dat we in veel situaties herinnering en actualiteit loskoppelen, waardoor we een verschil ervaren tussen wat we al kennen en het hier-en-nu. Het verschil overbruggen we door betekenisgeving via vier vaardigheden: we leven in een wereld die we kunnen waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Zo ontstaan kunst en cultuur. We betrekken deze vaardigheden niet alleen op onze omgeving, maar ook op onszelf (metacognitie). Dat maakt dat ons cultureel bewustzijn een logisch deel is van cultuur. We geven betekenis aan veranderingen in en aan onszelf, maar ook aan de ander, de stad, en het landschap. Dit maakt dat we ons flexibel kunnen aanpassen aan allerlei omgevingen en ons staande te kunnen houden.

Ons vermogen om te leren van anderen speelt een essentiële rol in culturele overdracht (Tomasello, 2016; Boyd, Richerson, & Henrich, 2011). We geven onze kennis en vaardigheden van generatie op generatie heel nauwkeurig door. Tomasello (1999) onderscheidt twee vormen van cultureel leren die ook te typeren zijn als intergenerationele ‘samenwerking’. De eerste vorm is (onbewuste) nabootsing. We nemen functionele kennis en vaardigheden over, maar conformeren ons ook aan de normatieve verwachtingen van de groep. Dit conformistisch gedrag draagt ertoe bij dat iemand deel gaat of blijft uitmaken van een bepaalde groep (Copini, 2019, p. 99). De tweede vorm betreft gerichte kennisoverdracht, zoals in onderwijs. De nauwkeurigheid van beide vormen heeft een conserverende werking, het bestendigt hoe groepen mensen handelen, denken en oordelen, dus de groepsidentiteit. De boodschap die met deze overdracht van generatie op generatie meekomt, is niet ‘zo zou het kunnen’, maar vooral ‘zo zou het moeten’.

We zijn sociale wezens, stelt ook Donald (2002) met zijn begrip ‘mythische cultuur’. Hij beschrijft een aantal stadia en transitie in de wording van de moderne mens. Ik vestig nu graag de aandacht op de fase waarin de ‘orale semiotische cultuur’ opkwam, ongeveer 125.000 jaar geleden. In deze cultuur functioneren mythen als conceptuele modellen die de mens houvast en sturing geven. Gesproken taal staat in dienst van de overdracht van verhalen en daarmee behoud van de mythe. Verhalen hebben in een gemeenschap een integratieve, verbindende functie. Mythen maken leden van de gemeenschap veelal impliciet duidelijk wat betekenisvol en waardevol handelen is en hebben daarmee een voorbeeldfunctie (Copini, 2019, p. 134). Dat gold niet alleen 125.000 jaar geleden, maar nog steeds. Of het nu om een vereniging gaat, een gezin, een bedrijf, school of buurt, mythen maken in allerlei contexten het normatieve schijnbaar normaal en laten het culturele natuurlijk lijken: ‘[Myths] 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”’ (Chandler, 2017, p. 9). Organisaties waar gezegd wordt dat we toch eerst dezelfde taal moeten spreken, elkaar gaan begrijpen, de neuzen dezelfde kant op, op één lijn zitten, zijn misschien wel op weg naar het vormen van een gemeenschap waarbinnen het ideologische niet meer benoemd hoeft te worden, terwijl het ondertussen voelbaar en hoorbaar is in alle communicatie. Ook evolutiebioloog Robin Dunbar (1997) beschrijft hoe ons gebabbel en geroddel met en over elkaar, onze taal en rituelen, een collectieve identiteit in stand houden.

We verbinden ons offline en online rond ons-kent-ons kampvuurtjes, waar we verhalen vertellen die onze gedeelde identiteit in stand houden. Hoe sociaal en verbonden dit ook klinkt, het heeft een keerzijde. Zoals Richard Sennett (2012) uitlegt in zijn pleidooi voor samenwerking: ‘Tribalisme paart solidariteit met de mensen die op je lijken aan agressie jegens degenen die

van je verschillen.' Ook Joshua Greene (2013, p. 69) beschrijft 'in-group favoritism' en ethnocentrisme als universele menselijke tribale neigingen. 'People readily favor in-group members over out-group members', zelfs wanneer de groep willekeurig is samengesteld en slechts kort bestaat. Mensen hebben vooral het beste voor met leden van de eigen groep. Moraliteit is geëvolueerd om samenwerking mogelijk te maken, maar in praktijk niet met iedereen: 'Our moral brains evolved for cooperation within groups' (Greene, 2013, p. 23).

Juist ons sociale vermogen lijkt ons dus voor uitdagingen te stellen als het gaat om daadwerkelijke verbinding met en begrip voor de ander. Ook het werk van filosoof Appiah is verhelderend als het gaat om deze beide kanten van de medaille van sociale identiteiten. Of het nu om gender, geloof, land, klasse of cultuur gaat, telkens maken we een denkfout: '[we veronderstellen] dat elke identiteit in de kern een diepe overeenkomst vertoont die mensen met die identiteit verbindt' (Appiah, 2018, p. 17). Die misvatting leidt tot oorlogen, uitsluiting, zelfs genocide, terwijl deze ons tegelijk ook kan verenigen en verbinden. Zoals Appiah zegt: het zijn 'de leugens die ons binden'. De vraag is om welke 'ons' het gaat en ook hoe veelomvattend en inclusief die 'ons' kan zijn. Ook de kunstvakdocentopleidingen houden zich steeds meer bezig met die vraag. Ze zien kunsteducatie steeds meer als bron voor reflectie op maatschappelijke ontwikkelingen en bovendien als middel om daadwerkelijk te werken aan verbinding en iets in beweging te zetten.

Artistieke praktijken als instrument voor verbinding

Engagement is in de culturele sector hot. De congressen en conferenties, publicaties, vakbladen, onderwijsvisies en ook de lessen zijn vol van maatschappelijke relevantie. Kunstenaars, kunstdocenten en studenten, zeker aan kunstacademies, dienen hun urgentie te benoemen. Ze worden uitgenodigd zich ergens druk om te maken en aan de slag te gaan met wat via kunsteducatie mogelijkwerijs op te lossen of te verbeteren is. Zoals ArtEZ het in haar visie op onderwijs verwoordt: 'Arts provide the space for a critical framework that enables sustainable change. We recognize artists to be the drivers of that change' (ArtEZ, 2019, p. 2).

Kunst als middel is zeker geen taboe meer. Een enkele schreeuw om autonomie en kwaliteit hier en daar verstomt door de stem van een veel grotere groep wereldverbeteraars, veranderaars en bewustmakers. Het sociale en het artistiek-educatieve domein raken meer en meer verbonden. Het is bijvoorbeeld ook zichtbaar in de beweging naar 'culturele democratie' die we in het Verenigd Koninkrijk zien. Culturele organisaties en creatieve burgers hebben een sleutelrol om veel meer mensen in staat te stellen vele versies van cultuur te creëren. Nick Wilson volgt hierin Martha Nussbaum

die eveneens stelt dat vrijheid in de receptie en productie van cultuur mensen pas echt zeggenschap kan bieden over hun culturele leven (Wilson, Gross, & Bull, 2017). Een enkele student, zo merk ik tijdens mijn colleges, beklagt zich erover voortdurend politiek te moeten bedrijven, zeker wanneer de politieke inkleuring voelt als opgedrongen. Sommigen vragen zich af of ze ook nog gewoon iets mogen maken en kunnen onderzoeken, zonder al te weten waarom of waartoe, of ze zelf ook nog iets mogen vinden of ondervinden.

Tijdens de onderzoeksconferentie afgelopen februari, toen we ons nog onbekommerd offline mochten verenigen rond een gemeenschappelijk urgent vraagstuk, ging ik hierover in beraad met zo'n veertig docenten, studenten, beleidsmakers en onderzoekers. Iedereen sprak zich uit over de vraag wat er momenteel gaande is in 'onze sector'. Is de rol en functie van kunsteducatie aan het veranderen? Is kunsteducatie een sociaal instrument geworden? 'Kunst is in wezen altijd een sociaal instrument', merkte iemand op. 'Zijn we een instrument geworden? Van en voor wie dan? En van wie is de vraag?' Er kwamen allerlei kansen, maar ook risico's voorbij. Een aantal vertegenwoordigers van kunstopleidingen en instituten kiest momenteel expliciet voor of schuift op naar een socialer profiel. 'Kijk dan om je heen', zei iemand, 'hier zitten we weer, vrouwen en veertigers in de meerderheid, allemaal blank, te praten over inclusie en diversiteit.' Mijn collega Elsbeth Veldpape en ik brachten als casus het onderzoek in van ArteZ hogeschool voor de kunsten naar manieren om binnen de kunstvakdocentopleidingen meer ruimte te geven aan sociaal geëngageerde artistieke praktijken. Wat vraagt het van studenten en docenten als we kunsteducatie vanuit een maatschappelijke urgentie meer gaan inzetten als een sociaal instrument? Het instituut keek zichzelf in de spiegel. In hoeverre maken we waar we voor staan werkelijk waar? Doen we wat we zeggen als het gaat om inclusie?

Als we dat zoeken vanuit instituten en opleidingen naar waar 'we' voor staan bekijken vanuit onze tribale neigingen, dan blijkt dat we het onszelf niet gemakkelijk maken. Wat ons bindt, lijkt te zijn dat we het beste met 'anderen' voor hebben en dat we geloven in de mythe van kunsteducatie als oplossing voor allerlei maatschappelijke problemen. Maar vragen we daarmee niet enorm veel van onszelf, laat staan van de ander? Ingewikkeld is het zeker. De casus vanuit ArteZ was deel van het onderzoeksproject *Cracking the Code* (februari 2019-februari 2020), waarin docenten van de verschillende opleidingen werden samengebracht met makers op het terrein van sociaal geëngageerde artistieke praktijken. Inspirerende kunstenaars en sprekers kwamen langs, er werd gemaakt, gediscussieerd, geobserveerd en geëxperimenteerd (Copini, 2020). Hieronder presenteer ik een aantal inzichten uit gesprekken met hen, juist omdat zij dat spanningsveld tussen werken vóór en mét 'de ander' zo goed kennen. Misschien is de kunstenaar wel in staat om door mythen heen te breken, door een taal te scheppen die over grenzen heen gaat.

Er zijn vele tradities en methodes aan te wijzen die raakvlak hebben met sociaal geëngageerde artistieke praktijken, zoals *collaborative art*, *social practice*, en *community-based art* (Bishop, 2012). Gigliotti (2019) en Johnston (2018) richten zich, in de lijn van wat Bourriaud (1998) *relational art* noemt, expliciet op conflictgebieden waar kunst de systematiek achter het conflict bloot kan leggen en ook veranderen. Een hoopvol perspectief, ook als we denken aan cultuuronderwijs voor jongeren. Kunst als middel om sociale verandering teweeg te brengen. De taal die verdeeldheid creëert, bevestigt en in stand houdt, kan ook een instrument zijn om die taal van wij-zij te doorbreken, en via beeldtaal ook het conflictdenken te transformeren.

Kunst is niet per se de oplossing en hoeft niet te leiden tot een betere wereld, maar ze kan wel bewustmaken, blootleggen, iets in beweging zetten, juist ook door te confronteren, vervreemden en vragen op te roepen. Of zoals kunstenaar Eric van Hove het formuleert: 'Art is not about solving problems, it's about enhancing them' (Van Hove, 2019, persoonlijke communicatie). De makers die ik sprak, naast Van Hove ook Jeanne van Heeswijk en Saskia Janssen, benadrukken allen het belang van tijd, aandacht en een duurzame verbintenis. Meestal zijn hun projecten meerjarig. 'This time thing is all about allowing humanity as a growing tree. It's a biotope. A biotope needs time to establish itself, otherwise it's just very artificial. There's barely any kind of human problem you can solve quickly', aldus Van Hove, die inmiddels al jaren in Marokko woont en werkt en in zijn atelier een hechte club ambachtslieden om zich heen heeft verzameld.

Met alle drie besprak ik ook het lastige fenomeen dat de positie van 'helper' allerlei nadelen en valkuilen met zich meebrengt, juist door het wij-zij-denken (wij de helpers, zij de mensen die hulp nodig hebben). De kunst is om verschillen juist niet te ontkennen: 'It's not about the utopia of stopping that from being. The differences are there, you can't just pretend they don't exist. It's actually about affirming them, but reassure the fact that there is richness in these differences' (Van Hove, 2019, persoonlijke communicatie). Van Heeswijk heeft allerlei werkwijzen waarmee ze vanuit een open houding aandacht heeft voor het individu, zonder iemand meteen als deel van een groep te typeren. Haar 'schetsen' draaien in haar *Public Faculty* om de verbinding met een plek, waarbij ze zonder voorselectie gesprekken aangaat met mensen. 'Hoe verleid je iemand daartoe, hoe houd je met diegene het gesprek gaande, hoe ga je om met allerlei mensen?' (Van Heeswijk, 2019, persoonlijke communicatie). John Johnston, hoofd van de master Kunsteducatie, voert als onderdeel van het artistieke proces altijd veel gesprekken met mensen, en duidt die aan als zijn 'sketchbook'. Wat de noodzakelijke oprechtheid betreft legt Johnston uit dat je als kunstenaar vooral niet moet proberen één van hen te zijn. 'You're never going to be part of, forget it. You can make contributions, you can stimulate thought. But I'm not from Zambia, I'm not from Rwanda.'

Participatie veinzen of afdwingen, zal zelfs averechts werken (Johnston, 2019, persoonlijke communicatie).

Het kenmerk van mythisch denken, dat het normatieve karakter van de mythe niet opvalt, maar schijnbaar normaal is, speelt op verschillende manieren ook mee in het werk van de sociaal geëngageerde kunstenaar of educator. De algemeen menselijke neiging om het, mede door de sociaal-culturele achtergrond gekleurde eigen perspectief als normaal te beschouwen, staat invoelen in of begrijpen van de ander in de weg. Bovendien merken we dominante culturele categorieën of posities, en eventueel bijbehorende ‘privileges’, niet op. We zien ze in elk geval niet als cultureel geconstrueerde categorieën. Zo legt filmrecensent Richard Dyer (1997) uit hoe ingewikkeld het is om wit als een kleur te zien. Iets wat ook Layla Saad in haar verklaring van ‘white supremacy’ duidelijk maakt door te benadrukken dat ‘witheid’ onzichtbaar is, onbesproken, en vaak ongedefinieerd blijft (2020). Dit moeten we ook in acht nemen wanneer we ons vanuit een inclusiegedachte richten op een groep of plek die ‘aandacht vraagt’. Specifieke aandacht kan de ‘afwijking’ versterken, een ‘koloniaal perspectief’ suggereren, de diversiteit binnen die groep veronachtzamen en daarmee stereotypering bevestigen. Het kan bovendien verbloemen dat de norm ook een constructie is.

De ervaringen en werkwijzen van sociaal geëngageerde kunstenaars zijn leerzaam en waardevol voor de kunstvakdocenten van de toekomst. Kun je oprechtheid aanleren? Mag je eerstejaars studenten een flat insturen op zoek naar urgentie, en ze op artistieke wijze laten werken aan de sociale cohesie onder flatbewoners? Dat is nog niet zo eenvoudig en roept bovendien ethische vragen op. Tijdens de onderzoeksconferentie zei een deelnemer hierover: ‘Denkend vanuit de *commons* als een grondstof die je samen beheert, lijkt me de opdracht hier om te bedenken wat je moet doen om van de flatbewoners niet de grondstof te maken.’ Ook een andere deelnemer wijst erop hoe zorgvuldig je hier als opleiding mee dient om te gaan: ‘De ene mens voelt haarscherp aan wanneer die een oefening wordt voor de andere mens.’ Vooral de wijze waarop je binnenkomt, waar je ook werkt, en je nazorg of exit-strategie zijn cruciaal, stelt bijvoorbeeld Johnston. Als je echt iets in gang wilt zetten en je wilt je verbinden, op wat voor termijn kun je dan weer weggaan? (Johnston, 2019, persoonlijke communicatie). Ook vertelt iemand tijdens het beraad dat hij juist dit bij veel community art en participatieve projecten fout ziet gaan: een belabberd vooronderzoek en weinig visie op een exit-strategie. De vraag is dan ook of je iemand anders kunt emanciperen of dat je hooguit iets kunt aanreiken. Hoe zorg je ervoor dat het eigenaarschap en mandaat bij die persoon zelf komt te liggen? (zie ook het artikel van Eelco van Es in dit themanummer). Dat lijkt uiteindelijk voor veel docenten toch het ultieme doel te zijn: een artistiek proces inzetten, niet voor, maar mét de ander, waarbij het eigenaarschap bij beide partijen ligt en er sprake

is van wederkerigheid. Of dat werkelijk kan in een onderwijscontext en op projectbasis, daarover verschillen de meningen. Een andere deelnemer ziet de mogelijkheden wel: 'Is niet het ervaren, kortdurend, intensief, ook een optie? Is dat ervaren van sociale cohesie, ook al is het niet verduurzaamd, niet net zo waardevol? Misschien zit het wel meer in de kwaliteit waarmee je dat doet en de intentie.'

Het bestuderen van en werken met sociaal geëngageerde kunstenaars en educatoren is bijzonder leerzaam voor kunstvakdocentopleidingen die open staan voor meer verbinding tussen het sociale en het artistieke domein. Het gezamenlijk zoeken naar hoe kunsteducatie, ook buitenschools, in te zetten is vanuit een maatschappelijk engagement, helpt ons ook om te ontdekken en bepalen wat kunst en kunsteducatie onderscheidt van hulpverlening. Gesprekken over de autonomie, kwaliteit en werking van kunst en kunsteducatie, en het eventuele spanningsveld tussen intentie en impact, zijn hierbij essentieel.

De *Black Lives Matter*-beweging heeft instituten en opleidingen nog meer gedwongen om kleur te bekennen en ook duidelijk te maken wat kunsteducatie wellicht kan betekenen voor antiracisme. De statements vliegen ons om de oren, maar er kwam ook besef dat er meer moet gebeuren dan mooie woorden om institutioneel racisme daadwerkelijk tegen te gaan. Kennis en bewustzijn zijn slechts een deel van de oplossing, zo legt ook Appiah uit. Het besef dat wij mensen één soort zijn, dat rassenverschillen biologisch gezien onzin zijn, heeft niet 'het geloof in een essentieel verschil tussen Ons en Hen' opgelost (Appiah, 2018, p. 178). Identiteiten, van wat voor aard dan ook, brengen allereerst benamingen met zich mee en ideeën over waarom en aan wie ze zouden moeten worden toegekend. Daar horen ideeën bij over hoe je je zou moeten gedragen vanuit die identiteit en over hoe je identiteit, toebedeeld of toegeëigend, de manier beïnvloedt waarop mensen je bejegenen. Zo vat Appiah (2018, p. 32) de drie dimensies van identiteit samen. In de documentaireserie *Why we hate* (2019) schetst neurowetenschapper Emile Bruneau, door groepsgedrag en conflict te bestuderen, hoe de meest verschrikkelijke misdaden tegen de menselijkheid voortkomen uit een algemeen menselijke neiging tot groepsdenken. Zijn droom is om met gerichte interventies het wij-zij-denken en alle bijbehorende vooroordelen over 'de ander' te transformeren (aflevering 6 Hope).

We lijken ertoe gedoemd, of ten minste geneigd, om individuen van andere groepen te reduceren tot een categorie of groepsidentiteit en te redeneren en handelen vanuit een beperkte blik die is gekleurd door vooroordelen en waardeoordelen. Wellicht kunnen voorbeelden en ervaringen van hoe sociaal geëngageerde kunstenaars streven naar cocreatie en een gedeelde urgentie, gidsend zijn. Een belangrijke vraag daarbij is waar in de ontwikkeling die

morele tunnelvisie ontstaat. In dit opzicht is het interessant om te kijken naar wat er in de adolescentie gebeurt, naar het cultureel bewustzijn van jongeren. Wat is 'onze' taak, rol en verantwoordelijkheid binnen kunst- en cultuuronderwijs? Kunnen we hen behoeden voor deze sociale handicap? Of kunnen zij (adolescenten) ons (volwassenen) juist leren hoe inclusie zou kunnen werken?

Onze jongeren

Aan de basis van de cultuurtheorie van Van Heusden ligt ons vermogen om verschil te overbruggen. Dit helpt ons om ons staande te kunnen houden in een telkens wisselende omgeving. In hectische tijden, zoals we die nu meemaken door de coronacrisis, zou ons cultureel bewustzijn, meer specifiek kunst, een reddingsboei moeten zijn. Maar in het oog van de storm valt het niet mee te reflecteren en uit te zoomen.

Hoe zit dat eigenlijk met jongeren die het afgelopen voorjaar zonder het onderwijs zoals ze dat kenden, moesten stellen? Als gedachte-experiment bestond dit scenario al. De afgelopen jaren legde ik kunstdocenten in het voortgezet onderwijs vaak vragen voor: wat als we de scholen zouden sluiten, of los konden denken van de soms beklemmende schoolstructuur? Wat zou er dan gebeuren met het cultureel bewustzijn van jongeren? Het zijn prachtige gesprekken om met docenten en docententeams te voeren: Wanneer is onderwijs volgens jou, voor jouw leerling, betekenisvol? Wat kenmerkt het cultureel bewustzijn van jullie leerlingen? Hoe zit het met je visie en idealen? En wat zou er kunnen gebeuren wanneer we gezamenlijk bouwen aan meer geïntegreerd kunst- en cultuuronderwijs? Hoe zouden we vakken inhoudelijk sterker kunnen verbinden door meer samen te werken, zowel binnen school als met de samenleving? Het zijn de kunst- en cultuurvakken waar we ons mogen afvragen wie we zijn, waar we staan, waar we naartoe gaan en waar we proberen te begrijpen wat ons overkomt. Essentieel, juist in een tijd waarin die vragen ingewikkelder zijn, verschillen groter lijken en met stevige maatschappelijke discussies gepaard gaan.

Om meer zicht te krijgen op hoe jongeren in deze tijd reflecteren op zichzelf in de wereld, is het zinvol om ook te kijken naar wat er vanuit onderzoek bekend is over hoe hun cultureel bewustzijn zich ontvouwt. Wat ik in mijn proefschrift duidelijk heb willen maken, is dat veel van dat onderzoek geen rekening houdt met de cultuurhistorische context. Toch is die medebepalend voor hoe jongeren zich ontwikkelen. Welke competenties binnen een bepaalde (sub)cultuur of periode gewaardeerd worden, beïnvloedt nu eenmaal opvoeding en onderwijs. De mythische neiging om culturele factoren te beschouwen als universele, tijdloze verschijnselen, heeft veel

invloed gehad op de ontwikkelingspsychologie en dus op wat 'wij' verwachten van de identiteitsontwikkeling van jongeren. Gedurende het leven raken we, dankzij onze cognitieve adaptatie om anderen te imiteren en van hen te leren, afgestemd op de (sub)cultuur waarin we opgroeien (Copini, 2019, pp. 108-110).

Uit literatuuronderzoek naar hoe jongeren betekenis leren geven aan zichzelf in de wereld via de vier vaardigheden, komen twee belangrijke inzichten naar voren. Het eerste is dat mensen de vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren gedurende hun ontwikkeling in deze volgorde aanleren. Ze combineren vaardigheden, maar we zien dominantieverschuivingen: gedurende de ontwikkeling verandert de vaardigheid die iemand het meest toepast (zie ook Van Dorsten, 2015 en het artikel van Welmoed Ekster in dit themanummer). Het tweede inzicht is dat de vaardigheid analyseren in tegenstelling tot de andere drie niet vanzelf tot stand komt. Dat betekent dat een eventuele nadruk op analyse als vaardigheid in een samenleving en in (cultuur)onderwijs, cultureel bepaald is (Copini, 2019, p. 119). Dit laat zien dat het onderbouwen van beleidsmatige of onderwijskundige keuzes vanuit het cultureel bewustzijn om visie vraagt op wat we willen en op wat we weten.

Zoals gezegd is er een directe parallel te trekken tussen een mythische cultuur en conceptueel denken. Een mythische cultuur deelt concepten die (gesproken) verhalen en rituelen voortdurend bevestigen, versterken en bestendigen. De onderlinge verbondenheid van mensen is waarneembaar in gedeelde gewoontes, gebruiken en waarden: geloof, normen, ideeën, idealen en een perspectief op de wereld. Zoals gezegd verklaart dit waarom we zo sociaal zijn jegens groepsgenoten en waarom het zo moeilijk is om ons te verplaatsen in de ander buiten de groep, dus waarom we selectief sociaal zijn. Juist de adolescentie is de levensfase waarin we dit gedrag zien ontstaan.

De coronacrisis laat ons juist door het wegvallen van fundamentele vanzelfsprekendheden zoals contact, familiebezoek, reizen, onderwijs, uitgaan, vergaderen en concerten, meer nadenken over wat van waarde is. De keerzijde van het leven in bubbels, de sociale segregatie en de bijbehorende ethische tunnelvisie drong ook voor de coronacrisis al door in het maatschappelijk debat. Maar door corona lijkt de tijd echt rijp te zijn om in actie te komen. Het besef dat onze blik gekleurd en vertroebeld is door de omgeving waarin we zijn opgegroeid en daardoor ons perspectief op onszelf en 'de ander' bepaalt, vraagt om contemplatie en om consequenties voor ons gedrag. Welke verantwoordelijkheid heeft cultuuronderwijs in dit opzicht? Wat kunnen adolescent en volwassene van elkaar leren?

De vroege adolescentie (10-14 jaar) zou daarvoor wel eens de meest hoopvolle periode kunnen zijn. Jongeren krijgen in deze fase een meer open blik en oriënteren zich op van alles. De omgang met leeftijdsgenoten en de steeds wisselende samenstelling in hun sociale netwerk geeft de tiener de

mogelijkheid om nieuwe visies, routes en mogelijkheden te verkennen en te ontdekken (Jolles, 2016, p. 187). Het is een creatieve periode, met veel openheid voor het nieuwe, het andere en het onbekende. Tegelijkertijd relativiseren jongeren het eigen normen- en waardensysteem nog niet en speelt dit op de achtergrond in alles mee. Er is sprake van een gedifferentieerd en gefragmenteerd zelfbeeld: de wijze waarop de jongere zichzelf beschrijft, kan sterk variëren al naargelang de sociale context waarin hij of zij zich begeeft (Copini, 2019, p. 137). Ontwikkelingspsychologen Harter (1999) en Fischer (1980) hebben beschreven hoe deze verschillende zelfbeelden sterk variabel kunnen zijn in uitingvormen, zoals in kleding, taalgebruik en denkbeelden, maar dat ze ook tamelijk geïsoleerd van elkaar blijven en nog weinig geïntegreerd raken. Deze ontwikkelingsfase is hoopvol in die zin dat jonge adolescenten de ruimte krijgen en het vermogen hebben om zich breed te oriënteren en daarbij, ook al is het vaak vanuit een illusie van autonomie, in verschillende sociale omgevingen op te gaan zonder in een identiteitscrisis te geraken en zonder direct over de ander te oordelen. Hier kunnen volwassenen wellicht iets van leren.

Dit beeld van de vroege adolescentie als oefenruimte voor rollen, waarden, ideeën en idealen sluit aan bij het pleidooi van Egan (2005) voor meer verbeelding in het onderwijs. Verbeelding en conceptualisering spelen een belangrijke rol en beïnvloeden elkaar. De fascinatie onder jongeren voor de meest vreemde en afwijkende kenmerken van nieuwe verhaalwerelden gaat hand in hand met de eis dat deze werelden wel coherent en kloppend moeten zijn. In de helden die ze idealiseren, zien we de eigenschappen die ze zelf nastreven uitvergroot terug. Terwijl jongeren in een westerse samenleving vele rollen uitproberen, kunnen zij zich er ook hevig tegen verzetten en zich aangetrokken voelen tot verhalen waarin het bereiken van een ideaal wordt belemmerd door bestaande conventies. Het cultureel bewustzijn is in de vroege adolescentie overwegend conceptueel van aard, gericht op de integratie en sociale cohesie in de gemeenschap, waarin ze niet alleen een jargon, maar ook een wereld van ideeën, idealen, normen en waarden delen. Dat juist jonge adolescenten zo nieuwsgierig zijn en van alles willen ontdekken, biedt kansen om ze in kunst- en cultuuronderwijs ook met andere, onbekende werkelijkheden, waarheden en mogelijkheden in contact te brengen. De grootste uitdaging, bijvoorbeeld ook voor de geschiedenisdocent, is om jongeren te leren zich te verplaatsen in de geest en omstandigheden van een specifieke sociaalhistorische context. Juist omdat die kennis en opvattingen van het hier-en-nu in de weg zitten, zo beschrijft historicus Wilschut (2011), gaat het eigen referentiekader vrijwel onvermijdelijk als norm fungeren wanneer je met leerlingen reflecteert op een verleden. Desondanks is de vroege adolescentie zeer kansrijk om jongeren vanuit filosofie, kunstvakken, geschiedenis, talen en maatschappijleer mee te nemen naar andere fictieve en bestaande werelden en perspectieven. Daarbij verdient de eigen gekleurde blik, van jongeren én volwassenen, aandacht, want die zienswijze wordt geprojecteerd op alles wat we maken en beschouwen.

In de middenadolescentie (14-16 jaar) is de tiener, net als overigens in de vroege adolescentie, sterk gericht op wat anderen, met name de *significant others*, denken en vinden. Maar de verschillende sociale contexten en daarmee de conceptuele systemen, kunnen meer botsen en in conflict raken, juist doordat de jongere nu op zoek is naar een geïntegreerd en coherent zelfbeeld. Een voornamelijk conceptueel bewustzijn conserveert en beschermt het gedeelde repertoire. Conceptuele mechanismen zijn bijvoorbeeld sterk aanwezig in contexten waarin jongeren maatschappelijke, religieuze of politieke overtuigingen aanvallen of verdedigen. Het lijkt vanzelfsprekend dat een conceptueel georiënteerde adolescent die in aanraking komt met andere ideeën, overtuigingen en levensvisies, de strijd aangaat met 'het andere' buiten of in zichzelf (Copini, 2019, p. 171). De aandacht vanuit westers perspectief voor de identiteitscrisis roept twee interessante vragen op. Zou een meer pluriforme samenleving de kans op potentieel tegenstrijdige perspectieven vergroten? En zou misschien het westerse analytisch ideaal kunnen verklaren dat tegenstrijdige elementen opgelost dienen te worden of een logische plek horen te krijgen? Harter (1999) stelt dat die wens of verwachting er inderdaad is in (de omgeving van) westerse jongeren, maar dat zij in de fase van de middenadolescentie cognitief nog niet in staat zijn om de tegenstellingen op te lossen.

In de late adolescentie (16-18 jaar) neemt de bezorgdheid om wat anderen denken af en ontstaat een meer eigen toekomstvisie en perspectief op identiteit. De adolescent ontwikkelt constructies of redeneringen die de mogelijke tegenstellingen overbruggen en daarmee omvatten. Dit analytisch denken is universeel en noodzakelijk, maar ontstaat niet vanzelf noch is het de enige manier om dergelijke conflicten op te lossen. Wel krijgt het in een westerse samenleving veel aandacht. Waar het mythisch denken, zo kenmerkend voor de vroege adolescentie, vooral vraagt om eenheid, is analyse meer in staat tot nuancering en verbinding in een systeem waarin verschillen eerder als gradueel dan als absoluut worden ervaren. Analyse biedt jongeren oog voor hoe verschijnselen zich tot elkaar verhouden en hoe zij zelf onderdeel uitmaken van processen en systemen. Dit zou betekenen dat oudere jongeren, met de juiste training, in staat zijn hun eigen conventionele ideeën en overtuigingen te relativiseren. Cultuuronderwijs waarin analytische reflectie op cultuur aan bod komt, zou kunnen draaien om precies die combinatie van betrokkenheid en afstand. Het inzetten van reflectie op een conceptueel systeem kan ertoe leiden dat je je 'ertoe verhoudt' vanuit een persoonlijke of maatschappelijke betrokkenheid zonder noodzakelijkerwijs vanuit dat waardensysteem te redeneren (Copini, 2019, p. 178). Waarschijnlijk zien we hierin een bepaalde mate van wensdenken terug. Als we jongeren dit vermogen met cultuuronderwijs echt kunnen aanleren, dan zouden zij immers gaan inzien hoe hun eigen context van invloed is geweest op hun denken en kijken naar 'de ander'. Ze zouden zich hierin

bewust worden van privileges en normatieve mechanismen in de samenleving, en vanuit een juiste mix van kennis en empathie, de ander niet reduceren tot een groep of categorie.

Terug naar de kunsten

Cultuuronderwijs is in te zetten om jongeren te laten zien en inzien hoe hun eigen blik, en daarmee alles wat ze beschouwen, maken, uitdragen en onderzoeken, gekleurd is. Eenvoudig is het niet, omdat we nu eenmaal conceptuele wezens zijn die vooral begrip en medeleven hebben voor groepsgenoten. De vroege adolescentie biedt voor kunst- en cultuuronderwijs veel aanknopingspunten om de belevingswereld van jongeren te verrijken en te verbreden. De vraag is wat kunstonderwijs kan betekenen, in de fases van de midden- en late adolescentie.

Juist omdat de westerse eis van een geïntegreerd en coherent zelfbeeld ook veel gevraagd en misschien zelfs niet realistisch en niet altijd wenselijk is in een pluriforme, multiculturele samenleving, is het interessant om te kijken wat de verbeelding kan doen in aanvulling op of in plaats van conceptueel en analytisch denken. Een belangrijk kenmerk is dat kunst een gematerialiseerde praktijk biedt, zodat we niet alleen nadenken over en praten over bijvoorbeeld racisme, maar dat we door iets te maken of het gefilmde, geschrevene of gedanst te beleven wellicht een belichaamd begrip van antiracisme kunnen ervaren. Dat gaat verder dan samen meningen uitwisselen en iets begrijpen door distantie na te streven. Met dialogen en analyses kunnen we van alles bereiken, maar onderscheidend voor het artistieke proces is dat we er andere werelden, perspectieven en ervaringen invoelbaar mee maken. Wilson schetst de utopie: 'Stel je eens voor: een wereld waarin alle jongeren de mogelijkheid hebben om verschillende culturele en creatieve activiteiten uit te proberen. [...] En stel je voor dat er binnen elke wijk mogelijkheden voor jonge mensen zijn om hun eigen cultuur te maken' (Wilson, Gross, & Bull, 2017, p. 3). Volwassenen en jongeren zijn sterk conceptueel georiënteerd en dat leidt tot conformistisch gedrag binnen de eigen groep. Ook leidt het ertoe dat ze andere groepen moeilijker begrijpen en dat goede intenties niet altijd goed overkomen of de gewenste impact hebben.

Zowel verbeelding als analyse kunnen hierin iets betekenen. De verbeelding biedt eenieder de mogelijkheid het eigen cultureel bewustzijn vorm te geven en erfahrbaar te maken voor anderen. Analyse kan jongeren doen inzien dat hun perspectief relatief is. Het kan ze ervan bewust maken dat hun manier van in de wereld staan en kijken naar zichzelf en de ander slechts een mogelijkheid is; dat het moeite kost én de moeite waard is om in de wereld van die ander te stappen. De vier vaardigheden zijn ook toe te passen als rollen die we

kunnen spelen en combineren. De waarnemer, de kunstenaar, de activist en de onderzoeker hebben elkaar veel te bieden. We kunnen diverse strategieën inzetten omwille van begrip van onszelf en de ander, zicht op denkfouten en de maatschappelijke consequenties die dat heeft en de actie die dat vraagt. Laten we zoeken naar en werken aan praktijken waarin mensen die rollen kunnen afwisselen en er een kruisbestuiving plaatsvindt: waarbij we vanuit beleving begrijpen, vanuit het maken onze visies ontwikkelen en vanuit analyse weer tot nieuwe inzichten komen.

Emiel Copini is docent-onderzoeker aan ArteZ hogeschool voor de kunsten.

Hij promoveerde in 2019 op onderzoek naar cultuuronderwijs en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie.

E.Copini@ArteZ.nl

Literatuur

- Appiah, K. (2018). *De leugens die ons binden. Een nieuwe kijk op identiteit*. Amsterdam: Uitgeverij Pluim.
- ArTEZ, University of the Arts. (2019). *Education vision. Adopted by the Executive Board on 18 November 2019. Public version*.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso Books.
- Bourriaud, N. (1998). *Relational aesthetics*. Dijon: Les Presse Du Reel.
- 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.
- Chandler, D. (2017). *Semiotics: The basics*. London: Routledge.
- Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Copini, E. (2020, 3 december). Hoe is het eigenlijk om mens te zijn? *APRIA*. <https://apria.artez.nl/hoe-is-het-eigenlijk-om-mens-te-zijn/>
- Donald, M. (2002). *A mind so rare: The evolution of human consciousness*. New York, NY: W. W. Norton.
- Donald, M. (2012). Evolutionary origins of autobiographical memory: a retrieval hypothesis. In D. Berntsen, & D. Rubin (Eds.), *Understanding autobiographical memory: Theories and approaches* (pp. 269-289). Cambridge: 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)*. PhD-thesis University of Groningen.
- Dunbar, R. (1997). *Grooming, gossip, and the evolution of language*. London: Faber and Faber.
- Dyer, R. (1997). *White: Essays on race and culture*. London: Routledge.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- Gigliotti, A. (2019). *Creating a critical pedagogy of place with marginalized youth in Barrio Logan*. Doctoral thesis Goldsmiths, University of London.
- Greene, J. (2013). *Moral tribes. Emotion, reason, and the gap between us and them*. London: Atlantic Books.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Heusden, B. van. (2007). Het leven nagebootst in taal: een cognitieve benadering van de literaire mimesis. *Neerlandistiek.nl*, 07.08c.
- Heusden, B. van. (2012). *Teaching art today. Theory and art of teaching art and theory*.
- Johnston, J. (2018). *'Critical visual arts education': A pedagogy of conflict transformation in search of the 'moral imagination'*. Doctoral thesis University of Sunderland.
- Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: AUP.

Saad, L. (2020). *Me and white supremacy*. London: Quercus Publishing.

Sahadat, I. (2020, 17 juli). Expert Jelle Jolles beantwoordt vragen over adolescenten: 'Tiener is werk in uitvoering'. *De Volkskrant*.

Sennett, R. (2012). *Samen. Een pleidooi voor samenwerken en solidariteit*. Amsterdam: Meulenhoff.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: 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.

Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Wilson, N., Gross, J., & Bull, A. (2017). *Op weg naar culturele democratie. Culturele mogelijkheden bevorderen voor iedereen. Samenvatting*.

Verbeelding in beeld

Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz

Kinderen met autisme zouden een beperkt verbeeldend vermogen hebben. Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz laten in dit artikel zien dat het er maar net aan ligt welke definitie van verbeelding je hanteert. Ze presenteren een model om dit vermogen en de ontwikkeling daarin bij leerlingen in het speciaal onderwijs te herkennen en te duiden.

Voor de 10-jarige Luuk zijn er weinig dingen zo belangrijk als Ajax. Geef hem stiften en hij tekent zonder aarzelen het Ajax-logo. Kai heeft de wildste ideeën – een muesli-paradijs in het park, een brandweerhond – maar wil ze maar op één manier vormgeven: met potlood en papier. Voor leerkrachten in het speciaal onderwijs zijn deze voorbeelden ongetwijfeld herkenbaar: veel leerlingen, en met name die met een autismespectrumstoornis (ASS), hebben een sterke voorkeur voor een bepaald onderwerp of materiaal. Een diep geworteld patroon of ‘groef’, waar ze weinig in variëren. Verbeelden – breed opgevat als het verzinnen van nieuwe ideeën, flexibel omgaan met materialen en alternatieven bedenken – kan dan ook lastig voor ze zijn.

Onderzoek bevestigt deze ervaring. In diverse studies is aangetoond dat kinderen met ASS een beperkt verbeeldend vermogen hebben (Wing & Gould, 1979; Craig & Baron-Cohen, 1999; Craig, Baron-Cohen, & Scott, 2001; Wolfberg, Bottema-Beutel, & DeWitt, 2012; Davis, Simon, Meins, & Robins, 2018). Tegelijkertijd zou juist voor deze leerlingen de verbeelding extra van belang kunnen zijn, bijvoorbeeld om hen flexibeler te maken in hun denken, effectiever te leren omgaan met anderen en beter te leren plannen. Verschillende onderzoeken bevestigen immers het verband tussen verbeelding en bijvoorbeeld open staan voor nieuwe ervaringen (Karwowski, 2008), kunnen nadenken over de toekomst (Akkerman, 2017) en sociale vaardigheden en empathie (Goldstein, Lerner, & Winner, 2017; Goldstein & Winner, 2012; Harris, 2005).

Kunsteducatie wordt wel gezien als de aangewezen manier om verbeelding in het onderwijs te stimuleren: in kunst kan de vrije verbeelding letterlijk vorm krijgen. In het onderzoeksproject *Speciaal Verbeeld* (2018-2019) verkenden we daarom of kunsteducatie de ontwikkeling van verbeeldende vermogens van leerlingen met speciale leerbehoeften, waaronder kinderen met ASS, kan stimuleren. Er is nog weinig wetenschappelijke kennis over hoe de verbeelding precies herkend en onderzocht kan worden, en of kunsteducatie effect heeft op de ontwikkeling ervan.

Om deze vragen te verkennen ontwierpen we een onderzoeksopzet waarin vier klassen, verdeeld over twee cluster 3-scholen voor speciaal onderwijs, een schooljaar lang (2018-2019) één keer per week kunstonderwijs kregen van een vakdocent. De leerlingen van CSO De Zonnehoek in Apeldoorn kregen beeldende lessen, die van SO Olivijn in Almere drama. We volgden negen leerlingen intensief, waarvan drie met de classificatie ASS: Luuk en Marek bij de beeldende lessen en Kai bij de dramalessen.¹ We gebruikten

1 De namen zijn gefingeerd. Op verzoek van praktijkpartners bij het onderzoek hebben we naast leerlingen met ASS ook leerlingen met een licht verstandelijke beperking gevolgd, zodat de resultaten breder bruikbaar zouden zijn in het speciaal onderwijs. In dit artikel beperken we ons tot de drie leerlingen met ASS, omdat deze casussen vanuit theoretisch perspectief het meest interessant zijn: juist door een (veronderstelde) beperking van de verbeelding te onderzoeken, zouden we beter inzicht kunnen krijgen in wat verbeelding eigenlijk is en hoe je het zou kunnen herkennen en stimuleren.

videoregistraties, observaties, lesverslagen en interviews met de leerlingen, groepsleerkrachten en vakdocenten om de ontwikkeling van verbeeldende vermogens van deze leerlingen in kaart te brengen. Hiervoor moesten we een observatie-instrument met coderingsschema ontwikkelen. We veronderstelden dat er veel factoren zijn die het verbeeldende proces van de leerling beïnvloeden, zoals de opdracht, de leerling-leerkracht-interactie, de interactie met andere leerlingen en simpelweg ook of de leerling een goede dag heeft, of niet. Vanwege de beperkte omvang van het onderzoek, en het verkennende karakter ervan, hebben we een aantal aspecten gekozen en andere buiten beschouwing gelaten. Ons instrument had betrekking op het verbeeldende proces en product van de leerling, de inhoud en structuur van de les-opdracht en de mate van zelfstandigheid die van de leerlingen werd vereist.

Om dit instrument te ontwikkelen was het noodzakelijk het verschijnsel ‘verbeelding’ in al zijn dimensies te begrijpen, het concept eenduidig te definiëren en te operationaliseren, zodat we het bij de leerlingen konden herkennen en onderzoeken. De theorie van cultuur als cognitie van Van Heusden (2009), die een van de vertrekpunten vormde van het onderzoek, bood hiervoor wel enkele belangrijke aanknopingspunten, maar onvoldoende om een eventuele ontwikkeling te kunnen onderzoeken. In dit artikel zetten we uiteen hoe we zijn theorie over verbeelding verder hebben uitgewerkt en geoperationaliseerd. Vervolgens illustreren we aan de hand van drie leerlingen met ASS hoe deze operationalisatie hielp zicht te krijgen op de ontwikkeling van hun verbeeldende vermogens en wat de beperkingen ervan zijn. Voor een uitgebreide beschrijving van de onderzoeksresultaten verwijzen we naar de publicatie *Speciaal Verbeeld* (van Dorsten & Zernitz, 2020).

Definities van verbeelding in eerder onderzoek

Er is al veelvuldig onderzoek gedaan naar verbeelding, waaruit diverse definities en onderzoeksinstrumenten zijn voortgekomen. Een van de bekendste theorieën werd in de jaren dertig ontwikkeld door Vygotsky. Hij onderscheidt twee soorten gedrag: reproductief gedrag dat bestaande patronen in het geheugen reproduceert (geschikt voor stabiele omstandigheden) en creatief gedrag dat eerdere ervaringen omvormt tot nieuwe handelingen en beelden (Vygotsky, 2004). Deze laatste vorm van gedrag stelt ons bijvoorbeeld in staat om ons op de (onbekende) toekomst te oriënteren. Vygotsky liet zich inspireren door de psycholoog Ribot die de verbeelding definieerde als een proces van associatie en dissociatie. Dissociatie is de opdeling en verspreiding van representaties die gebaseerd zijn op eerdere ervaringen, terwijl associatie ons in staat stelt om beelden in het hoofd met elkaar te verbinden (1906). Ribot benadrukt dat inventie niet zou kunnen bestaan zonder de verbeelding van individuen en groepen mensen. Vygotsky verwerkte Ribots inzichten in zijn theorie en legt uit hoe het mechanisme van ‘creatieve verbeelding’ ons in

staat stelt iets nieuws te genereren uit bestaande elementen. 'All the objects used in everyday life, including the simplest and most ordinary ones, are, so to speak, crystallized imagination' (Vygotsky, 2004, p. 10).

Terwijl Vygotsky spreekt van creatieve verbeelding, kiezen de meeste wetenschappers voor ofwel 'creativiteit' ofwel 'verbeelding'. Dit is verwarrend, vooral omdat beide termen in onderzoek en in de praktijk regelmatig door elkaar lopen. Sommige onderzoekers maken wel een onderscheid: verbeelding is dan het *proces* waarbij mensen nieuwe (mentale) beelden kunnen genereren en creativiteit de *externalisering* van die beelden. Soms stelt men hierbij nog een extra, sociaal criterium, namelijk dat dit creatieve product maatschappelijk nuttig moet zijn (zie bijvoorbeeld Sawyer, 2012; Glăveanu, Karwowski, Jankowska, & De Saint-Laurent, 2017).

Glăveanu en collega's (2017) laten zien dat verbeelding als concept een veel langere geschiedenis heeft dan 'creativiteit'. De afgelopen decennia heeft creativiteit veel belangstelling gekregen, onder andere door het onderzoek van Guilford (1950), die divergerend denken als een belangrijke component van creativiteit benoemde. Onderzoekers meten divergerend denken bijvoorbeeld door proefpersonen te vragen zoveel mogelijk manieren te bedenken om een baksteen te gebruiken. De uiteindelijke score bepalen ze niet alleen door de hoeveelheid ideeën die iemand heeft (*fluency*), maar ook door de originaliteit, de flexibiliteit (uit hoeveel categorieën bestaan de antwoorden, bijvoorbeeld baksteen als wapen is één categorie) en de mate van detail van de antwoorden (Runco, 2014).

Verbeelding in de theorie van Van Heusden

Hoewel bovengenoemde en andere onderzoeken een beeld geven van een aantal belangrijke componenten van het verbeeldend vermogen, zeggen ze vaak niet of nauwelijks iets over de plaats van dit vermogen in de menselijke cognitie. Verbeelding is immers niet de enige manier waarop we vorm en betekenis geven aan onszelf en de wereld om ons heen, maar onderdeel van een complex tekensysteem. Wanneer we de functie en werking van verbeelding holistischer willen benaderen, moeten we dus ook de andere vormen van cognitie, waarin de verbeelding is ingebed, erkennen en meenemen in ons onderzoek. Zo verkrijgen we een beter beeld van de cognitieve vermogens van leerlingen en de relatie tussen de verbeeldende processen en bijvoorbeeld talige of abstracte manieren van denken.

Van kinderen met ASS is bekend dat zij weliswaar vaak moeite hebben met verbeeldende vormen van betekenis geven, maar soms juist uitblinken in

andere vormen van cognitie (Meilleur, Jelenic, & Mottron, 2015). Door de verbeelding niet geïsoleerd te beschouwen, maar als onderdeel van een complexe dynamiek van vaardigheden, kunnen we de functie en werking ervan beter begrijpen. De theorie van cultuur als cognitie van Van Heusden (2009) biedt hiervoor diverse aanknopingspunten. Ten eerste doordat hij de verschillende cognitieve vaardigheden onderscheidt op basis van hun semiotische, evolutionair gevormde, eigenschappen. De verbeelding is concreet, zoals de waarneming, maar ook motorisch, zoals de conceptualisering. Zoals Van Heusden elders in dit themanummer beschrijft, wordt in verbeelding het geheugen gemanipuleerd, wat resulteert in nieuwe mogelijkheden. Verbeelding heeft nog wel een zintuigelijke basis. Dat betekent dat ze altijd vanuit iemands waarneming vertrekt en vervolgens van die waarnemingen (opgeslagen in het geheugen) nieuwe vormen maakt door ze bijvoorbeeld in nieuwe combinaties te plaatsen of te vervormen.

In ons onderzoek definiëren we de verbeelding daarom als volgt: ‘Het vermogen om je herinneringen (kennis, ervaringen, gevoelens) te manipuleren, combineren en te bewerken en deze uit te drukken in (voor jou) nieuwe, persoonlijke en concrete (fysiek waarneembare) vormen’ (Van Dorsten, 2015). We gebruiken de term verbeelding, omdat we ons baseren op de theorie van cultuur als cognitie van Van Heusden en de bijbehorende concepten. De externalisering van de verbeelding, ofwel het medium waarin het verbeeldende idee gestalte krijgt, is in deze definitie een integraal onderdeel van het proces. Onze definitie van verbeelding overlapt dus deels met wat andere onderzoekers ‘creativiteit’ zouden noemen. De component ‘maatschappelijke relevantie’, die sommige onderzoekers meenemen in hun definitie van creativiteit, is voor ons niet van belang. We beschouwen de verbeelding als een persoonlijk proces dat in de eerste plaats betekenis heeft voor de maker zelf.

De theorie van cultuur als cognitie beschrijft hoe een vaardigheid, medium en onderwerp verbonden zijn. De verbeelding kan dus op veel verschillende manieren vorm krijgen (in een dans, toneelstuk, lied of schilderij) en over diverse onderwerpen gaan (de liefde, de zee, familie, een cactus). Veel onderzoek naar verbeelding richt zich op één bepaald medium, bijvoorbeeld tekenen of muziek, zonder een vergelijking te maken met andere uitdrukingsvormen. Hierdoor wordt niet altijd duidelijk of de gemeten effecten de verbeeldende of mediale vermogens van mensen betreffen. Ook is het aannemelijk dat het onderwerp van de opdracht een bepalende factor kan zijn in hoe verbeeldend iemand werkt. Bepaalde onderwerpen nodigen mogelijk meer uit tot fantasie dan andere. Ook dit aspect van verbeelding wordt in onderzoek tot dusver weinig geïnterpreteerd.

Kennishiaten

Hoewel Van Heusdens theorie een bruikbare definitie geeft van verbeelding en bovendien laat zien welke plek deze inneemt in de menselijke cognitie, ontbreekt een aantal essentiële elementen om de verbeelding van leerlingen te kunnen onderzoeken. Ten eerste is de verbeelding nog onvoldoende geoperationaliseerd voor empirisch onderzoek, want hoe kun je haar in een onderzoeks- of onderwijspraktijk herkennen of duiden? Daarnaast wordt de verbeelding als één domein gedefinieerd volgens bovengenoemde parameters (concreet, motorisch), maar is daarmee nog steeds een zeer ruim concept. Juist omdat de theorie van Van Heusden veronderstelt dat de ontwikkeling van culturele cognitie een cumulatief en cyclisch proces is, is het aannemelijk dat er binnen de vaardigheid verbeelding verschillende stadia of subcategorieën te onderscheiden zijn die meer of minder verwantschap vertonen met de voorafgaande (waarneming) of opvolgende vaardigheid (conceptualisering).

Ook beschrijft de theorie wel de dynamiek van onderwerp, vaardigheid en medium, maar is er nog weinig empirische kennis beschikbaar over hoe die drie elkaar in de praktijk beïnvloeden. In dit geval: welk effect een bepaald medium of onderwerp heeft op de mate van verbeelding. Kan een leerling bijvoorbeeld makkelijker verbeelden als het onderwerp ver van het eigen referentiekader, het bekende, af staat of juist niet? En verbeelden leerlingen misschien makkelijker via fotografie dan in dans? Ten slotte is er al wel onderzocht hoe een algemene ontwikkeling in cultureel bewustzijn verloopt bij kinderen en jongeren (Van Dorsten, 2015; Copini, 2019), waardoor we weten welke vaardigheden gemiddeld genomen passen bij een bepaalde leeftijdsfase, maar nog niet hoe een ontwikkeling binnen één bepaalde vaardigheid bij een individu eruit zou kunnen zien. Om de verbeelding van leerlingen met ASS te kunnen herkennen en een eventuele ontwikkeling daarin te kunnen constateren, moeten we de theorie van cultuur als cognitie dus zowel theoretisch als praktisch verder uitwerken.

Theoretische uitwerking en operationalisatie van verbeelding in ons onderzoek

Voor een verdere theoretische uitwerking van de verbeelding bleek het werk van Craig en collega's (2001) waardevol. Met tekentests onderzochten zij de verbeeldende vermogens van kinderen met ASS in vergelijking tot zich normaal ontwikkelende kinderen en leeftijdgenoten met een licht verstandelijke beperking (LVB). De onderzoekers definieerden verbeelding als het vermogen om onrealistische entiteiten te tekenen of afbeeldingen op een onrealistische manier te transformeren. Hierin vinden ze een autismespecifieke beperking. Hun tests zijn theoretisch interessant, omdat ze volgens de onderzoekers

verschillen in moeilijkheidsgraad. De vraag is: wat maakte de ene opdracht moeilijker qua verbeelding dan de andere? Craig en collega's geven hier zelf geen (theoretische) verklaring voor, waardoor het onduidelijk blijft waarom sommige groepen leerlingen beter of minder presteren. Onze analyse van de tests bleek echter zeer waardevol om de vaardigheid 'verbeelden' in verschillende stadia of subcategorieën in te kunnen delen. Daarnaast stelt het onderzoek van Craig en collega's, aangevuld met en begrepen vanuit de theorie van cultuur als cognitie ons ook in staat om theoretisch subcategorieën te onderscheiden voor de aspecten onderwerp (datgene wat verbeeld wordt) en medium (de vorm waarin het verbeelde gestalte krijgt).

Vaardigheid verbeelden

In het onderzoek van Craig en collega's vinden we aanwijzingen dat de vaardigheid verbeelden verschillende gradaties heeft. De onderzoekers gebruikten onder andere de 'draw an impossible man'-test (DAIM-test), waarbij kinderen een mens met twee hoofden moesten tekenen; een mixtest, waarbij kinderen realistische en onrealistische objecten moesten vermengen; en een transformatietest, waarbij ze bestaande afbeeldingen moesten transformeren tot een realistische, onrealistische, antropomorfe² en een spontane/vrije representatie. Deze tests werden na elkaar afgenomen en zouden steeds iets uitdagender zijn. Op een eerste, relatief eenvoudige test verschilden de scores van kinderen met ASS niet significant van die van kinderen met een LVB, maar hoe moeilijker de test, hoe slechter kinderen met ASS scoren ten opzichte van de twee controlegroepen.

Dat de tests steeds iets uitdagender waren, valt te begrijpen als we de verbeelding zien als vorm van cognitie op een schaal tussen concreet en sensorisch (waarneming) aan de ene, en abstract en motorisch (conceptualiseren) aan de andere kant. Taken waarbij een kind zichtbare of tastbare elementen moet combineren of aan een representatie moet toevoegen – zoals ze in de test eerst een huis, vervolgens een boot en tot slot een woonboot moesten tekenen – zijn 'eenvoudigere' vormen van verbeelding, omdat ze grotendeels steunen op concreet sensorische input. De verbeelding trekt als het ware elementen van de waarneming (het voorgaande stadium) naar zich toe. Er wordt een nieuwe representatie gemaakt, maar op basis van elementen die volledig waarneembaar zijn: het huis en de boot. Ingewikkelder wordt het wanneer een kind een bestaande afbeelding moet transformeren tot iets anders: maak van de kom een soeppan. Er is een waarneembaar element – in dit geval de kom – maar het kind moet ook iets toevoegen of manipuleren wat op dat moment niet zintuiglijk en concreet waarneembaar is in de werkelijkheid. Nog lastiger wordt het wanneer een kind een leeg vel papier krijgt en vrij is

2 Met antropomorf bedoelen de onderzoekers dat de representatie menselijke kenmerken heeft, zoals een huilende lamp.

elke representatie te maken die hij wil: in dat geval moet hij mentale beelden (eerder opgedane waarnemingen) externaliseren in een nieuwe, concrete representatie. De leerling maakt een representatie 'los' van de directe waarneming. In dat geval is de verbeelding nauwelijks gebaseerd op rechtstreekse sensorische input en wordt een groter motorisch vermogen vereist.

Wij veronderstellen dus dat het feit dat verbeelden makkelijker of moeilijker kan zijn, (deels) te verklaren is doordat sommige vormen van verbeelden sterker elementen van de waarneming naar zich toe trekken dan andere.

Overigens zou deze theorie ook de 'taxonomie van creatief ontwerp' van Nilsson (2011) kunnen onderbouwen. Dit model, dat een opbouw beschrijft van imitatie naar creatief ontwerp via de stappen variatie, combinatie en transformatie, komt sterk overeen met de opbouw in de tests van Craig en collega's. Het kan eveneens vanuit de theorie van cultuur als cognitie van Van Heusden verklaard worden als opbouw van vormen van creatie die minder motorisch zijn (imitaties) naar vormen die volledig 'creatief' zijn, in de definitie van Nilsson: 'with a result so novel that the influence of previous works is unrecognizable' (Nilsson, 2011, p. 60).

Het verbeelde onderwerp

Uit het onderzoek van Craig en collega's blijkt dat niet alleen de vereiste cognitieve vaardigheid, maar ook het onderwerp van de tekentest van invloed is op het gemak waarmee kinderen met ASS verbeelden. Zij bleken namelijk geen moeite te hebben met de DAIM-test, het combineren van twee realistische objecten of het transformeren van een afbeelding tot een realistische representatie. Ze scoorden echter significant lager dan de beide controlegroepen op tests waarbij ze onrealistische objecten moesten vermengen en bestaande afbeeldingen moesten transformeren tot een onrealistische representatie. De onderzoekers concluderen dat kinderen met ASS moeite hebben met niet-waarheidsgetrouwe representaties. Op basis hiervan vermoeden we dat er ook in het aspect 'onderwerp' gradaties aan te brengen zijn van sensorisch naar motorisch: van realistisch – iets wat het kind gezien kan hebben en wat in de werkelijkheid bestaat – tot onrealistisch, waarbij het kind iets moet verzinnen wat het niet gezien kan hebben en wat in de werkelijkheid ook niet bestaat.

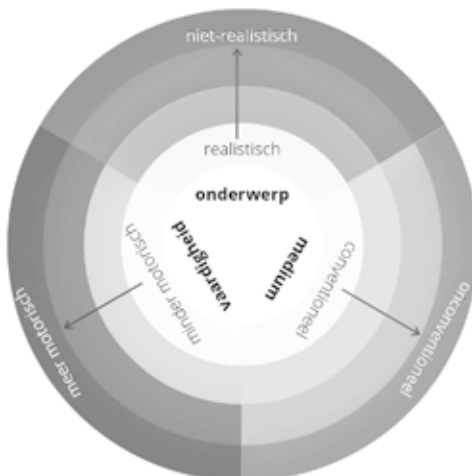
Daarbij geeft ons eigen onderzoek aanwijzingen dat verbeelden rond concrete onderwerpen (een fiets, een politieman) makkelijker zou kunnen zijn dan verbeelden rond abstracte onderwerpen (emoties, de toekomst). Niet alleen in waarheidsgetrouwheid, maar ook in abstractieniveau lijken we voor het aspect 'onderwerp' verschillende stadia te kunnen onderscheiden. Dit werken we later in dit artikel verder uit.

Het medium waarin het verbeelde vorm krijgt

Het derde aspect van verbeelding is het medium: de materie waarin het verbeelde gestalte krijgt. Van Heusden onderscheidt vier soorten media die een opbouw laten zien van concreet, sensorisch (het lichaam waarmee men waarneemt), naar concreet, motorisch (artefacten of het lichaam wanneer men bijvoorbeeld danst, zingt of toneel speelt), naar abstract, motorisch (taal; het denken in en gebruiken van arbitraire, dat wil zeggen collectief gedeelde abstracte concepten) en abstract, sensorisch (grafische symbolen). Een verbeelding kan in al deze typen media vorm krijgen. De kunstvakken onderscheiden zich van elkaar door de gebruikte media en de manier waarop deze gebruikt worden. Bij beeldende vorming zijn veelgebruikte media potloden, verf en klei; bij muziek een muziekinstrument of het lichaam als instrument; bij drama het lichaam, taal, kostuums en attributen, et cetera.

Naast deze gradering in soorten media veronderstelden we dat ook de conventionaliteit van en bekendheid met een medium van invloed zouden kunnen zijn op het proces van verbeelden. Dit is vergelijkbaar met de factor 'realisme' bij het onderwerp. Zoals het bij het onderwerp van belang kan zijn of men het al eens heeft kunnen waarnemen – of het 'reëel' is – zou het bij het medium van belang kunnen zijn of dit een bekende, conventionele manier is om het medium te gebruiken, of niet. Met conventioneel bedoelen we de gebruikelijke manier, zoals verven met kwasten. Verven met broccoli beschouwen we als onconventioneel mediumgebruik.

Figuur 1. Het spectrum van verbeelding met de parameters vaardigheid, onderwerp en medium



Operationalisatie: het spectrum van verbeelding

Qua vaardigheid, onderwerp en medium veronderstellen we dus dat er vormen van verbeelding zijn die meer of minder verwantschap vertonen met de waarneming dan wel met de conceptualisering. Zo ontstaat een spectrum (zie figuur 1): per aspect kan de verbeelding concrete, sensorische elementen naar zich toetrekken of abstracte, meer motorische. Door verbeelding in drie aspecten te ontleden en vervolgens gradaties te benoemen op een schaal van minder naar meer motorisch, krijgen we aanknopingspunten om verbeelding in de praktijk te herkennen.

Het hieruit volgende model beschrijft waarneembare kenmerken van verbeelding – de variabelen – die vervolgens, op basis van de hierboven onderscheiden subcategorieën of stadia, gescoord kunnen worden op een schaal (zie tabel 1). Deze scoring zou ook kunnen helpen om ontwikkeling van verbeeldende vermogens te onderzoeken: verandert het verbeeldende werk van een leerling op een schaal van concreet naar abstract, van sensorisch naar motorisch? Op welke aspecten (vaardigheid, onderwerp, medium)? En hoe verhouden die aspecten zich onderling, wat is de dynamiek ertussen?

Tabel 1. Coderingsschema voor de verbeelding met de aspecten onderwerp, vaardigheid en medium

Aspect	Schalen	Operationalisatie en scoring/labeling
Onderwerp	Realistisch - Onrealistisch	Een onderwerp dat de leerling gezien kan hebben en dat in de werkelijkheid bestaat (1) / Een onderwerp dat de leerling niet gezien kan hebben, maar in de werkelijkheid bestaat (bijvoorbeeld planeten) (2)
	Waarneembaar - Niet waarneembaar	/ Een onderwerp dat de leerling gezien kan hebben, maar niet in de werkelijkheid bestaat (bijvoorbeeld een stripfiguur) (3) / Een onderwerp dat de leerling niet gezien kan hebben en dat in de werkelijkheid ook niet bestaat (bijvoorbeeld een brandweerpaashaas) (4)
	Concreet - Abstract	Een onderwerp dat concreet waarneembaar is (bijvoorbeeld een appeltaart) (C) of dat niet concreet waarneembaar, dus abstract is (bijvoorbeeld 'toekomst') (A)
Medium	Conventioneel – Onconventioneel	De leerling gebruikt een medium dat hij kent op de gebruikelijke manier (tekenen met potlood) (1) / De leerling gebruikt een nieuw medium, maar op een conventionele manier (voor de eerste keer werken met houtskool) (2) / De leerling gebruikt een bekend medium op een ongebruikelijke manier (iets bouwen met potloden) (3) / De leerling gebruikt een onbekend medium op een ongebruikelijke manier (verven met broccoli) (4)
	Bekend - Onbekend	
Vaardigheid	Minder motorisch - Meer motorisch	Koppelen: de leerling verbindt twee elementen (1) / Toevoegen: de leerling krijgt een waarneembaar element en voegt daar iets aan toe. De toevoeging is niet gegeven (2) / Manipuleren: de leerling krijgt een waarneembaar element en maakt daar iets anders van (3) / Los van de directe waarneming: de leerling maakt iets zonder dat hij daarvoor direct waarneembare elementen heeft gekregen (4).

Grip op verbeelding: het model in de praktijk

Bovenstaand model en coderingsschema gebruikten we om (ontwikkeling van) verbeelding te herkennen bij de leerlingen die we in het onderzoeksproject volgden. De leerlingen uit vier klassen van twee cluster 3-scholen hebben gedurende het schooljaar 2018-2019 elke week ofwel dramales ofwel beeldende les gekregen. Elke vierde les hebben we geobserveerd, gefilmd en met bovenstaand model gecodeerd. We scoorden het proces en product van de leerling en de gegeven opdracht.³ Bij de beeldende lessen konden we ook het werk dat leerlingen maakten in de weken dat wij niet observeerden, coderen. Daarnaast schreef de dramadocent haar lessen uit en verkregen we daarmee ook extra informatie over de ontwikkeling van de leerlingen.

Al snel bleek dat de drie onderscheiden aspecten van verbeelding (onderwerp, vaardigheid en medium) onvoldoende waren om een goed beeld te vormen van de verbeelding van de leerling. Het was namelijk nodig om deze aspecten niet alleen te beschouwen op het moment zelf, maar ook te zien als onderdeel van eerdere uitingen van verbeelding van die leerling. Verbeelding is namelijk niet alleen kwalitatief op te vatten (hoe afwijkend is iets van de werkelijkheid zoals we die kennen en de herinneringen die we hebben), maar ook kwantitatief (de hoeveelheid *verschillende* manieren waarop iemand kan vormgeven aan die werkelijkheid). Het is niet voor niets dat veel onderzoekers divergerend vermogen als een belangrijke component van verbeelding beschouwen. Daarom is het noodzakelijk om een leerling gedurende een langere periode te observeren om te bepalen of hij in staat is tot variëren. Het operationaliseren van de verbeelding resulteerde daarom in het ontleden van de drie aspecten met hun individuele gradaties en een vergelijking van hoe deze aspecten zich tot elkaar verhouden op een bepaald moment én in de tijd. Deze laatste component noemden we ‘originaliteit’, waarbij we scoorden in hoeverre het onderwerp en het mediumgebruik van de leerling afweken van (1) eerder werk van de leerling en (2) werk van andere leerlingen uit de klas (die immers dezelfde opdracht hadden gekregen).

We plaatsten het model dus op een tijdslijn, wat een rijker en genuanceerder beeld opleverde van de verbeelding van de leerlingen. Hoe het model werkte en welk beeld dit opleverde, illustreren we hieronder met Marek, Kai en

- 3 Naast het proces en product van de leerling en de opdracht (die we codeerden met het schema uit tabel 1) codeerden we ook de mate van structuur door de leerkracht (met aan de ene kant van het spectrum een opdracht waarbij de leerling een voorbeeld van de leerkracht na moet maken of na moet doen en aan de andere kant een opdracht zonder sturing). Dit omdat we veronderstelden dat die structuur een belangrijke rol zou kunnen spelen in de mate van verbeelding van de leerling. Ook codeerden we de zelfstandigheid waarmee de leerling de opdracht uitvoert: alleen, met een klasgenoot of met de leerkracht. Deze aspecten komen in dit artikel niet aan bod, omdat ze geen direct verband houden met de definitie en operationalisatie van verbeelding (zie Van Dorsten & Zernitz, 2020).

Luuk. We gaan hier niet uitgebreid in op de ontwikkeling die we bij deze leerlingen zagen (zie daarvoor Van Dorsten & Zernitz, 2020), maar laten zien hoe het model hielp te begrijpen hoe verbeelding zich bij hen uitte.

De verbeelding van Marek, Kai en Luuk

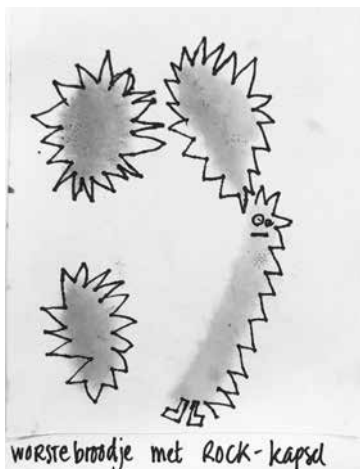
Originaliteit

Dat het van belang is om originaliteit als dimensie te onderscheiden, bleek uit de analyse van het werk van Marek. Wanneer we zijn werk van één les zouden analyseren, zou hij op veel punten hoog op verbeelding scoren: zijn onderwerpen en mediumgebruik wijken sterk af van wat zijn klasgenoten doen en wat in meer algemene zin gangbaar is. Maar wanneer we het werk van meer lessen analyseren, zien we dat thema's (robots, ruimtewezens, geweren en kanonnen) vaak terugkomen en hij meestal dezelfde tekenstijl gebruikt (symmetrische, vierkante of rechthoekige vormen met vaak zwart en groen). Bij andere leerlingen zien we meer variatie op deze vlakken. Dit betekent dat Mareks werk wel onconventioneel te noemen valt, maar wellicht niet origineel wanneer we uitgaan van verbeelding als het vermogen om nieuwe vormen te creëren.

Vaardigheid

Door een onderscheid te maken tussen meer en minder motorische vormen van verbeelden konden we achterhalen hoe verbeelding als vaardigheid zich bij de verschillende leerlingen uitte en ontwikkelde. Zo ontdekten we dat Luuks verbeelding goed tot uiting komt bij opdrachten waarbij hij een gegeven element moet manipuleren. Een voorbeeld is de lessenserie over waterverftechnieken.

Afbeelding 1. Tekening van Luuk bij de waterverfopdracht



De leerlingen mogen eerst vlekken maken met waterverf op wit papier. De volgende les moeten ze met een zwarte stift van deze vlekken iets maken. Luuk maakt van gele vlekken een ‘worstebroodje met rock-kapsel’ (zie afbeelding 1) en van een rode vlek een ‘huilende vulkaan’. Luuk is de enige leerling bij wie we een verband zien tussen vormen van verbeelding en originaliteit. Bij manipulerende vormen van verbeelding (tabel 1, vaardigheid score 3) is zijn werk het meest origineel. Zo laat hij in deze opdrachten met waterverf zijn sterke voorkeur voor bepaalde onderwerpen (bijvoorbeeld het Ajax-logo) los; en is zijn werk origineel ten opzichte van zowel zijn eigen eerdere werk als dat van klasgenoten. Bij andere vormen van verbeelding, zoals koppeling of toevoeging, is Luuks werk minder origineel.

Kais verbeelding daarentegen is vaak een vorm van koppeling (tabel 1, vaardigheid score 1): hij verbindt twee elementen. Terwijl de meeste medeleerlingen met conventionele ideeën komen (ze willen boef, politieman of koningin spelen), verzint Kai het rekenmonster, de brandweershond of de clownpaashaas als personages. Soms komt hij op deze ideeën doordat hij twee kostuums ziet liggen en die aan elkaar verbindt: het paashaaspak en de clownsneus. Kais ideeën zijn qua onderwerp origineel, maar hij varieert nauwelijks in vorm van verbeelding – de koppeling blijft gedurende het jaar dominant.

Onderwerp

De ideeën van Kai – het rekenmonster of de clownpaashaas – scoren we qua onderwerp als ‘niet realistisch: iets wat het kind niet gezien kan hebben en in de werkelijkheid ook niet bestaat’ (tabel 1, onderwerp score 4). Hij blijkt dan ook geen moeite te hebben met niet-waarheidsgetrouwe onderwerpen in een opdracht, zoals we op basis van het onderzoek van Craig en collega’s zouden verwachten. Toch ontdekten we dat het onderwerp wel van invloed is op Kais verbeelding, maar op een andere manier. Niet zozeer het realisme, maar het abstractieniveau van de onderwerpen speelt een rol. Kai verbeeldt moeilijker rond abstracte onderwerpen, zoals ‘emoties’. Bij concrete onderwerpen, zoals ‘in de winkel’, blijkt zijn verbeelding beter tot uiting te komen. Onderwerp en medium interacteren hierbij ook: wanneer het abstracte onderwerp (emoties) gekoppeld wordt aan een concreet medium (een kostuum of voorwerp, of aan smileys) is het makkelijker voor Kai om iets te verbeelden dan wanneer het abstracte onderwerp ook in een abstract medium vorm moet krijgen (zoals een rietje dat een mens voor moet stellen).

Dit inzicht leverde een belangrijke aanvulling voor de operationalisatie van de verbeelding in ons model. Niet alleen waarheidsgetrouwheid, maar ook abstractieniveau bleek een relevante schaal voor het aspect onderwerp. Vanuit de achterliggende theorie valt dit goed te verklaren: we zien verbeelding op een spectrum van concrete cognitie (waarneming) naar een abstracte vorm (conceptualisering). Door deze schaal toe te voegen konden

we herkennen dat Kais verbeeldingen vaak origineel zijn qua onderwerp, dat hij onrealistische onderwerpen kan verzinnen en dat hij het makkelijkst verbeeldt rond concrete, in plaats van abstracte, onderwerpen.

Medium

Bij Marek en Kai konden we een duidelijker beeld krijgen van hun verbeeldende vermogens door de dimensie medium apart te onderscheiden. Beide leerlingen hebben op het eerste gezicht veel verbeelding. Uit de data blijkt dat ze heel onconventionele onderwerpen kiezen, zowel in algemene zin als ten opzichte van hun klasgenoten. Marek kan bij veel uiteenlopende opdrachten heel makkelijk iets verzinnen wat niemand anders bedenkt. Als hij de opdracht krijgt om een bladzijde te maken uit het verhaal van poes en konijn die op reis gaan, bedenkt hij een robotlama die in het leger zit en daarna verliefd wordt. Uit de data blijkt dan ook geen beperking in verbeelding op het gebied van vaardigheid of onderwerp. Bij het medium daarentegen zien we een ander patroon. Marek heeft een duidelijke voorkeur voor media waarmee hij precies kan werken zoals stift of potlood, en kan gefrustreerd en boos worden wanneer hij een opdracht krijgt met media waarmee dat niet kan, zoals grote kwasten. Waar sommige leerlingen hoog scoren op de dimensie medium en heel flexibel zijn in hoe ze de materialen gebruiken, lijkt bij Marek juist het medium de beperkende factor te zijn.

Bij Kai, die drama's krijgt, zien we iets vergelijkbaars. Kai springt er net als Marek uit als het gaat om het bedenken van fantasievolle ideeën. Maar ook hij heeft moeite om deze ideeën op verschillende manieren vorm te geven. Het lichaam dat in drama zo centraal staat, is duidelijk niet zijn voorkeursmedium. Liever gebruikt hij grafische media zoals potloden. Soms tekent hij zijn idee, wat hem de rust geeft om ook aan de eigenlijke opdracht mee te willen en kunnen doen. Een interessante ontdekking in dit onderzoek was dat Kai heel erg geholpen is bij het gebruik van voorwerpen wanneer hij moet verbeelden met zijn lichaam. De relatie tussen verbeelding en voorwerpen hebben verschillende onderzoekers (zoals Vygotsky) al eens opgemerkt. Ook vanuit evolutionair perspectief lijken er aanwijzingen te zijn dat het maken en gebruiken van voorwerpen en verbeelding samenhangen (Donald, 1991). Bij Kai lijken de voorwerpen (bijvoorbeeld een kostuum of gebruiksvoorwerp) een duidelijk waarneembaar ankerpunt te zijn voor het kunnen 'doen alsof'.

Conclusie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Bovenstaande voorbeelden illustreren dat de operationalisatie van het begrip verbeelding in ons onderzoek het mogelijk maakte dit vermogen bij leerlingen te herkennen en duiden. Ten eerste door verbeelding te ontleden in de aspecten vaardigheid, onderwerp en medium en daarvoor schalen of

subcategorieën te onderscheiden van meer concreet, sensorisch tot abstract, motorisch. Daarnaast door originaliteit als variabele toe te voegen, zodat een vergelijking van verbeeldingen van verschillende leerlingen door de tijd mogelijk werd. Op deze manier lukt het om verbeelding beter te begrijpen als complexe dynamiek tussen vaardigheid, medium en onderwerp en te onderzoeken hoe de ontwikkeling van dit vermogen bij een individu verloopt. Deze aanpak lijkt meer recht te doen aan de veelzijdigheid en complexiteit van verbeelding dan eerdere methoden in – onder andere – onderzoek naar verbeelding bij kinderen met ASS.

Het onderzoek van Craig en collega's (2001) bood aanknopingspunten voor het ontleden van stadia van verbeelding. Tegelijkertijd was dit onderzoek te beperkt, omdat het de rol van het medium grotendeels negeert. Ook mist het theoretische onderbouwing, waardoor het niet kan verklaren waarom een bepaalde vorm van verbeelding makkelijker zou zijn dan een andere. Vanuit hun definitie – verbeelding als vermogen om onrealistische entiteiten te kunnen representeren – concluderen de onderzoekers dat kinderen met ASS een beperkt verbeeldend vermogen hebben. Onderbelicht bij hen is de rol van het medium (in dit geval potlood en papier) en mogelijk konden de onderzochte kinderen een realistisch onderwerp wél op een heel originele en verbeeldende manier vormgeven. Dit laatste zouden Craig en collega's niet als verbeeldend aanmerken. Door hun indeling te plaatsen in en aan te vullen met de theorie van cultuur als cognitie van Van Heusden ontstond een gelaagder en veelzijdiger model.

Met dit model onderzochten we kinderen met ASS en kwamen we tot een conclusie die haaks staat op die van Craig en collega's. Een van onze belangrijkste bevindingen is dat we duidelijk vormen van verbeelding en ontwikkeling daarin herkennen bij leerlingen met ASS. We zien geen beperking in de verbeelding *an sich*, maar konden wel achterhalen welke aspecten ze moeilijker vinden en welke makkelijker. Overigens verschilden de leerlingen met ASS onderling ook in de aspecten van verbeelding die ze lastiger vonden, en vinden we in onze data geen aanwijzingen voor een generieke autisme-specifieke beperking.

Ons onderzoek levert dan ook het inzicht op dat leerlingen verschillende voorkeuren hebben voor media waarin ze hun verbeelding uiten. De data van Marek en Kai tonen aan dat spreken over verbeelding alsof die slechts uit één component bestaat, weinig zinvol is. Over beide leerlingen kun je zeggen dat ze heel veel verbeelding hebben (wat het verzinnen van onderwerpen betreft) en tegelijkertijd dat ze een beperking in hun verbeelding hebben (ze zijn immers weinig flexibel in het uitdrukken van hun ideeën). Zo kwam Kais verbeelding veel beter tot zijn recht wanneer hij mocht tekenen dan wanneer hij toneel moest spelen. Dit betekent dat onderzoek naar verbeelding aan zou

moeten sluiten bij het medium waarin deze vorm van cognitie bij een bepaalde leerling het beste zichtbaar wordt.

Ons model kent ook een aantal beperkingen. Eerder noemden we al dat een aantal zaken, zoals de interactie tussen leerling en leerkracht en leerlingen onderling, er geen plek in heeft. Het model omvat dus niet alle aspecten die van invloed kunnen zijn op het verbeeldende gedrag en werk van een leerling. De interactie tussen leerlingen lijkt wel een belangrijke factor: bij de dramalessen ontwikkelden veel leerlingen in groepjes ideeën. Verbeelding krijgt dan vorm in een complexe sociale interactie. Het model helpt (nog) niet om de relatie tussen die interactie en de verbeelding te herkennen en duiden. Dit raakt aan een tweede beperking: het model is ontwikkeld voor beeldende en dramalessen. Het zou voor andere disciplines een eigen vertaling moeten krijgen. Tot slot is een nadeel dat we het model slechts op zeer kleine schaal hebben kunnen testen. Er is uitgebreider vervolgonderzoek nodig om het verder te ontwikkelen en verbeteren.

Daarnaast is er ook op andere terreinen verder onderzoek nodig, bijvoorbeeld naar de verbeelding als domeinspecifieke of domeingenerieke vaardigheid. Uit ons onderzoek blijkt dat het medium bepalend kan zijn voor de mate van verbeelding van een leerling. Het is zinvol dit verder te onderzoeken, zeker omdat de hoop op transfer van verbeeldende vermogens die binnen een kunstvak worden aangeleerd vaak een belangrijke motivatie is om deze vermogens te stimuleren. Een andere bevinding die om nadere studie vraagt, is de rol van het voorwerp in de verbeelding van kinderen met en zonder ASS. Na de kleuterklassen onderwijzen scholen vaak relatief weinig met voorwerpen, terwijl deze wellicht ondersteunend zouden kunnen zijn bij de ontwikkeling van verbeeldende vermogens en mogelijk de overgang van concrete naar abstracte vaardigheden faciliteren.

Tot slot

Uit ons onderzoek blijkt dat de definitie van verbeelding in belangrijke mate bepaalt hoe je deze vorm van cognitie beoordeelt. Een 'beperkte' definitie kan ten onrechte leiden tot het vaststellen van een beperkte verbeelding bij kinderen met ASS. Omdat zowel het mediumgebruik als onderwerpkeuze, originaliteit, divergerend denken en flexibiliteit van de leerling tot de verbeelding gerekend kunnen worden, en zich op al deze terreinen meer of minder sterk ontwikkelde vermogens kunnen aftekenen, is het van groot belang om de verbeelding in haar volledigheid te onderzoeken en te beoordelen.

Opvallend genoeg wordt de verbeelding in een onderwijscontext vaak ingezet om de flexibiliteit en het divergerend vermogen van leerlingen te ontwikkelen, waarbij kunstenaars dikwijls als belangrijke partner worden gezien. Maar veel professionele kunstenaars zijn juist door hun duidelijke eigen stijl en onderwerpen – hun oeuvre – zo succesvol en bekend geworden. In ons onderzoek zouden enkele leerlingen met ASS hoog scoren op verbeelding wanneer een onconventionele en eigen stijl als criteria zouden gelden, maar laag als divergerend vermogen en het denken in alternatieven het uitgangspunt zouden zijn. Het zou goed zijn om deze relaties in onderzoek verder te bestuderen en de implicaties van deze verschillende benaderingen te expliciteren. ‘Verbeelding’ is dus geen eenduidig begrip en verschillende invullingen ervan bepalen de manier waarop deze vorm van culturele cognitie bij een leerling wordt beoordeeld.

Theisje van Dorsten is postdoc onderzoeker en docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en werkt daarnaast als zelfstandig onderzoeker en adviseur op het gebied van cultuureducatie.
theisje@theisjevandorsten.com

Zoë Zernitz is specialist onderzoek bij LKCA.
ZoëZernitz@lkca.nl

Literatuur

Akkerman, S. (2017). Imagination in and beyond education. In T. Zittoun, & V. P. Glăveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture*. Oxford: Oxford University Press.

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

Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 319-326.

Craig, J., Baron-Cohen, S., & Scott, F. (2001). Drawing ability in autism: a window into the imagination. *Israel Journal of Psychiatry*, 38(3-4), 242-253.

Davis, P. E., Simon, H., Meins, E., & Robins, D. (2018). Imaginary companions in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(8), 2790-2799.

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Dorsten, T. van, & Zernitz, Z. (2020). *Speciaal Verbeeld. Hoe kunstonderwijs de ontwikkeling van de verbeeldende vermogens van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kan stimuleren*. Utrecht: LKCA.

Glăveanu, V. P., Karwowski, M., Jankowska, D. M., & Saint-Laurent, C. de. (2017). Creative imagination. In T. Zittoun, & V. P. Glăveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.

Goldstein, T. R., Lerner, M. D., & Winner, E. (2017). The arts as a venue for developmental science: Realizing a latent opportunity. *Child Development*, 88(5), 1505-1512.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Harris, P. L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). Oxford: Oxford University Press.

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

Karwowski, M. (2008). Measuring creativity using the test of creative imagination (TCI). Part 2. On Validity of the TCI. *New Educational Review*, 15(2), 216-232.

Meilleur, A. S., Jelenic, P., & Motttron, L. (2015). Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1354-1367.

Nilsson, P. (2011). The challenge of innovation. In *Critical thinking and creativity: Learning outside the box. Proceedings of the 9th International Conference of the Bilkent University Graduate School of Education* (pp. 54-62). Ankara: Bilkent University.

Ribot, T. (1906). *Essay on the creative imagination*. Chicago, IL: Open Court Pub.

Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes. Research, development, and practice* (2nd ed.). Burlington: Elsevier Science.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.

Wolfberg, P. J., Bottema-Beutel, K., & DeWitt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated play groups model. *American Journal of Play*, 5(1), 55-80.

Het verbeeldend woordklankgebruik van kinderen

Welmoed Ekster

De vaardigheid conceptualiseren is onmiskenbaar talig. Conceptualiseren vereist bovendien abstract denken en dat ontwikkelt zich pas rond elf, twaalf jaar. Hoe is dit te rijmen met het gegeven dat jonge kinderen al taal lijken te gebruiken en weet lijken te hebben van concepten? In dit artikel legt Welmoed Ekster uit dat er geen tegenstelling is als je de zaak vanuit een ander theoretisch uitgangspunt bekijkt. Het woordklankgebruik van kinderen (5-7 jaar) is niet zozeer conceptueel, maar eerder verbeeldend.

Taalonderzoekers zijn het erover eens dat taal is gekoppeld aan conceptvorming, het vermogen om algemene, collectief gedragen categorieën te vormen zoals ‘hond’, ‘eerlijk’, ‘gebouw’ en ‘universum’ (zie bijvoorbeeld Bruner, 1966, p. 31, 39; Clark, 2001; De Saussure, 1974, p. 9, 66; Vygotsky, 1962, p. 139). Er is eveneens brede consensus dat iedere relatie tussen een woordklank (zoals /gebouw/¹) en het bijbehorende lexicale concept (‘gebouw’) berust op een collectieve afspraak (zie bijvoorbeeld De Saussure, 1974, p. 9, 66; Fitch, 2010, p. 503). De klassieke filosofie gaat ervan uit dat zo’n lexicaal concept vaak het abstracte karakter heeft van een definitie of van een lijst met overkoepelende eigenschappen (zie onder meer Plato, Locke, in Laurence & Margolis, 2000, pp. 9-10; Aristoteles, in Murphy, 2002, p. 11). Zo is de definitie van vogel ‘een met veren bekleed warmbloedig gewerveld dier dat vleugels heeft en zich door eieren voortplant’.


De theorie van cultuur als cognitie (kortweg cultuurtheorie; Van Heusden 2009, 2010, 2015) vertrekt ook vanuit deze principes. Het bijbehorende ontwikkelingsmodel stelt dat de vaardigheid conceptualisering en het medium taal samenvallen met abstract denken (zie figuur 1). Veel onderzoeken binnen de ontwikkelingspsychologie laten zien dat abstract denken zo ergens rond het elfde of twaalfde levensjaar tot ontwikkeling komt (zie bijvoorbeeld Marini & Case, 1994, p. 148, 157; Inhelder & Piaget, 1958). Tegelijkertijd gaan ontwikkelingspsychologen er juist vanuit dat kinderen van jongs af aan al taal gebruiken en in staat zijn tot conceptualisering en categorisering. Hoewel ze van mening verschillen over de basis waarop kinderen deze categorieën vormen, benadrukken ze allen dat kinderen hierbij *concrete* representaties inzetten (Clark, 2001; Gelman & Coley, 1991; Nelson, 1996; Rosch, 1974).

Het basisprincipe dat taal en conceptvorming abstract denken veronderstellen lijkt dus in tegenspraak met de interpretaties van ontwikkelingspsychologen die onderzoek doen naar taalgebruik bij kinderen. In dit artikel leg ik uit hoe beide ideeën – het taalgebruik van kinderen is concreet versus taal en conceptualisering zijn abstract – te verenigen zijn. De omslag in denken die hiervoor nodig is, vergt van velen waarschijnlijk (net als in eerste instantie bij mijzelf) heel wat accommoderend vermogen, dus de vaardigheid om je cognitieve structuren te heroverwegen en eventueel aan te passen. Ik hoop duidelijk te maken hoe je op basis van de theorie van cultuur als cognitie anders naar het taalgebruik van kinderen kunt kijken. Uit deze andere manier van kijken vloeit een these voort. Ik doe een aanzet om deze these te onderbouwen met data uit onderzoek naar de taalontwikkeling van kinderen. Hoewel dat onderzoek dus gestoeld is op de aanname dat het taalgebruik van kinderen basaal conceptualiserend is, valt er, mits je er anders naar wilt en kunt kijken, ook een alternatieve verklaring aan te dragen.

1 Deze schuine strepen gebruiken taalonderzoekers om duidelijk te maken dat het om de klank gaat (en niet om het concept). Ik gebruik ze ook in dit artikel op die manier.

Figuur 1. De vier dimensies van culturele cognitie

Culturele cognitie	Accommodatie	Assimilatie
Concreet geheugen	Waarneming (schemata)	Verbeelding (artefacten)
Abstract geheugen	Analyse (theorie)	Conceptualisering (taal)



In zijn boek *Thought and language* wees ontwikkelingspsycholoog Lev Vygotsky (1962, p. 66) er al op dat het denken van een kind bij het gebruik van woordklanken vaak van een andere aard is dan dat van een adolescent of volwassene bij dezelfde woordklanken. Ook als een kind bijvoorbeeld drie afbeeldingen van katten bij elkaar plaatst, moet je als volwassene, zo was zijn waarschuwing, er niet vanzelfsprekend vanuit gaan dat het kind de algemene categorie 'kat' ook vat. Vygotsky's waarschuwing ter harte nemend is het dus raadzaam ervoor te waken het woordklankgebruik van kinderen te veel te interpreteren als vergelijkbaar met een ouder iemand die al in staat is tot abstracte conceptvorming.

In dit artikel gebruik ik meestal het begrip 'woordklank' in plaats van 'woord', omdat strikt gesproken niemand woorden hoort, maar enkel een combinatie van klanken. Deze klanken herkent iemand vervolgens intern als een woord. Een interne representatie van een woordklank bestaat minimaal uit 'de impressie die de [linguïstische] klank maakt op onze zintuigen' (De Saussure, 1974, p. 66). Gaandeweg in het artikel zal duidelijker worden wat hier precies onder wordt verstaan. Voor nu is het vooral belangrijk om te weten dat de externe woordklank hetzelfde kan blijven, terwijl de interne representatie daarvan gedurende de ontwikkeling verandert (Vygotsky, 1962, p. 66).

Het verbeelden in concrete woordklankartefacten

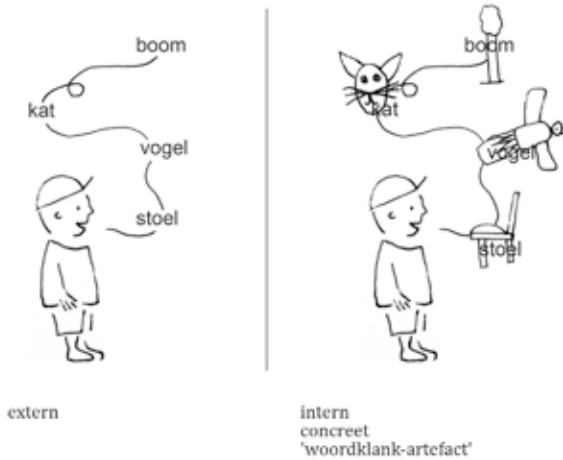
Op grond van het ontwikkelingsmodel van de cultuurtheorie (zie figuur 1) en het gegeven dat kinderen pas rond hun elfde of twaalfde abstract kunnen denken, kun je veronderstellen dat kinderen voor die periode de woordklanken die ze horen of spreken vooral verbeeldend representeren en dat ze dat doen in zogenaamde *woordklankartefacten*. Hieronder licht ik dit stap voor stap toe.²

- Deze uitleg is het resultaat van eigen denkwerk, overleg met mijn promotor Barend van Heusden en uitvoerige analyses. De analyses maakten onderdeel uit van een zoektocht naar hoe die woordklankrepresentaties er bij kinderen en volwassenen uit zien op het moment dat je alle basisprincipes van de cultuurtheorie en de observaties van ontwikkelingspsychologen in zijn geheel in ogenschouw neemt.

Wat zijn woordklankartefacten?

Het verbeelden in woordklankartefacten bij kinderen houdt in dat ze woordklanken die ze horen of zelf produceren, intern representeren – ‘verbeelden’ – als concrete voorstellingen die voor hen vastzitten aan die woordklank. Zo’n interne, concrete en verbeeldende voorstelling bestaat uit een samensmelting van verschillende zintuiglijke waarnemingen door het kind van dingen of fenomenen die eerder eenzelfde woordklank hebben meekregen. Zo kan een kind de extern waargenomen woordklank /hond/ intern verbeelden als horend bij een concrete voorstelling van een witte hond met lange oren, die zacht voelt als je hem aanraakt, waar je blij van wordt, die bruine spikkels heeft, zwarte oren en een zwiepende staart. Zo’n concrete voorstelling zit voor het kind intern dus ook vast aan die woordklank (cf. Vygotsky, 1962, p. 222). Afbeelding 1 is een illustratie van hoe een dergelijke representatie eruit kan zien.

Afbeelding 1. ‘Woordklankartefact’ (illustratie Wouter Hilhorst)



De interne voorstelling hoeft niet per se visueel te zijn, maar kan net zo goed bestaan uit voorstellingen van bijvoorbeeld geuren, klanken, en gevoelens (we noemden hierboven al de zachte oren van een hond en het gevoel van blijdschap). Ook al ziet het kind intern bij woordklanken zoals /zuur/, /koud/, /blij/ of /krijsen/ misschien geen concrete, verbeeldende voorstellingen, hij proeft, voelt of hoort ze intern wel. Aan /koud/ kan bijvoorbeeld een gevoelsvoorstelling vastzitten bestaande uit een mengelmoes van zintuiglijke waarnemingen zoals rillingen, tintelingen op de huid of het gevoel van bevroren vingers.

Zo’n concrete, verbeeldende voorstelling die vastzit aan de woordklank noemen we in de cultuurtheorie een woordklankartefact. Hierin vormen de intern gerepresenteerde woordklank en de concrete, verbeeldende voorstelling samen één herinnering, eentje die het kind inzet wanneer het een

woordklank hoort of zelf produceert, als woordbeeld leest of iets met dezelfde woordklank waarneemt, en waar het ook nieuwe waarnemingen van objecten of fenomenen met dezelfde woordklank aan toevoegt.

In welk opzicht gaat het om een gemanipuleerde representatie?

Het woordklankartefact van een kind is een gemanipuleerde voorstelling. De voorstelling binnen bijvoorbeeld -hond-³ is immers niet die een van een specifieke, individuele hond in de werkelijkheid, maar bestaat uit een samengestelde, concrete voorstelling van *een* hond. Het bestaat uit een samenraapsel van de wezens waaraan in het verleden de woordklank /hond/ is meegegeven, een samengestelde voorstelling van de wezens die het kind tot nu toe heeft herkend op basis van het zich ontwikkelende woordklank-artefact -hond-. Zo'n interne verbeeldende voorstelling is dus een door het kind zelf gemaakte, nieuwe voorstelling.

Doordat deze verbeeldende voorstellingen vaak het karakter hebben van een 'ding', dat wil zeggen een driedimensionaal 'ding-achtig' iets, noemen sommige onderzoekers het verbeeldend denken van kinderen ook weleens 'denken in dingen' (Van Dorsten, 2015; cf. Pasztory, 2005). Maar dit betekent *niet* dat de woordklankartefacten van kinderen beperkt zijn tot concrete objecten. Kinderen kunnen ook woordklanken als /energie/, /eerlijk/ of /liefde/ representeren als een interne, concrete, verbeeldende voorstelling. Zo kan de woordklank /energie/ voor een kind bijvoorbeeld vastzitten aan een concrete, verbeeldende voorstelling van een stopcontact, /eerlijk/ aan een doormidden gesneden taart en /liefde/ aan zijn of haar moeder of een knuffelbeest. Het is al met al maar waar zijn omgeving (broertjes, ouders, leerkrachten, instituties) frequent en consistent dezelfde woordklank aan heeft gekoppeld.

Hoe komt zo'n woordklankartefact precies tot stand?

Kinderen komen ter wereld in een omgeving waarin al allerlei woordklanken via afspraken aan collectief gedragen concepten zijn gekoppeld. Kinderen hebben daarom anderen nodig om de namen van de dingen om hen heen te leren door die consistent en herhaaldelijk te koppelen aan dingen of fenomenen in de werkelijkheid. De woordklank /koud/ aan iets 'met een lage temperatuur, of de woordklank /kat/ aan 'een viervoetig zoogdier dat veelal puntige oren heeft, een roofdier is, dat muizen en vogels vangt en vaak als huisdier wordt gehouden'. Het liefst koppelen ouders en leerkrachten deze woordklank eerst aan concrete dingen in de dagelijkse werkelijkheid van het kind om het te helpen zich uiteindelijk ook de concepten eigen te maken.

3 Met deze liggende streepjes duid ik aan dat het om een artefact gaat.

Volwassenen denken zelf behalve in woordklankartefacten ook in concepten. Zij hebben al definities tot hun beschikking wanneer zij kinderen helpen de namen van dingen te leren en te onthouden. Door frequent en consistent koppelingen te maken tussen de woordklank en dingen of fenomenen sturen zij de richting waarin de woordklankartefacten van het kind zich ontwikkelen. Door deze hulp en de uitbreiding van het vocabulaire, raken de woordklankvoorstellingen van kinderen steeds meer toegespitst op datgene waarin deze ene woordklankvoorstelling zich onderscheidt van de andere: de interne voorstellingen raken daardoor meer gereduceerd. Dit proces noemen we ook wel standaardisatie. De woordklankvoorstellingen van kinderen gaan gedurende dit standaardisatieproces meer lijken op die van anderen in hun directe omgeving, op gemiddelden of prototypen (cf. Rosch, 2000, p. 197). Deze standaardisaties zijn cultuurbepaald. Zo zit voor de meeste Nederlanders aan de woordklank /vogel/ de gestandaardiseerde voorstelling van een merelachtige vast, terwijl voor Amerikanen aan /bird/ veelal een roodborstlijsterachtige vastzit (Laurence & Margolis, 2000, p. 28). In het algemeen zie je bij het kind een ontwikkeling plaatsvinden van woordklankverbeeldingen die vooral van eigenheid getuigen naar meer gestandaardiseerde ofwel prototypische woordklankverbeeldingen (zie bijvoorbeeld Anglin (1977) in Bjorklund, 2005, p. 311; Rosch, Mervis, Gray, Johnson, & Boyes-Braem, 1976, p. 420).

Ondanks dit standaardisatieproces, blijft de woordklankverbeelding van het kind altijd een eigen creatie, want deze verbeelding is gemaakt door het kind zelf. Het is geen collectief symbool zoals ☉, dat volgens collectieve afspraak 'staat voor' het concept 'vrede' (cf. Peirce, 1931, p. 172).

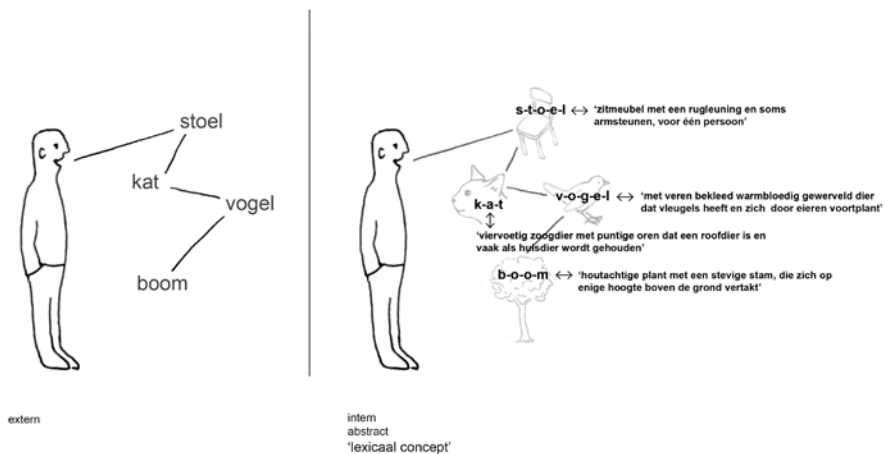
Het vormen van abstracte lexicale concepten

Zoals gezegd produceren niet alleen kinderen woordklankartefacten. Ook volwassenen en adolescenten creëren ze. Wanneer (Nederlandse) volwassenen bijvoorbeeld /vogel/ horen, plopt veelal een concrete verbeeldende voorstelling van een merelachtige op, maar anders dan kinderen, creëren zij zoals gezegd ook een lexicaal concept of categorie. Zij kunnen /vogel/ begrijpen als in principe een betekenisloze⁴ klankcombinatie /v-o-g-e-l/, die puur op basis van conventie en afspraak is gekoppeld aan een collectief gedragen concept of categorie ('een met veren bekleed warmbloedig gewerveld dier

4 Uitzonderingen hierop zijn onomatopoeën zoals /koekoek/ of /piepen/, want deze woordklanken hebben ook een concrete relatie met dat waar het concept naar verwijst (De Saussure, 1974, p. 69).

dat vleugels heeft en zich door eieren voortplant'). Het lexicaal concept is talig en niet verbeeldend: het wordt gerepresenteerd in woorden en niet in voorstellingen. Onder een woordklank zoals /v-o-g-e-l/ zit echter vaak nog wel een verbeelding verscholen (volwassenen blijven namelijk ook verbeeldend denken). Afbeelding 2 is een illustratie van hoe een dergelijke, gelaagde representatie eruit kan zien (het lexicaal concept in zwart weergegeven en de woordklankverbeelding in lichtgrijs).

Afbeelding 2. Lexicaal Concept (illustratie Wouter Hilhorst)



Hoewel conceptualisering binnen de cultuurtheorie uit zeven kenmerken bestaat, ga ik hieronder, passend bij het thema van dit artikel wat verder in op het abstracte karakter van lexicale concepten.

Op welke wijze is een lexicaal concept abstract?

Zoals hierboven al gezegd (en geïllustreerd in figuur 2) kennen concepten en categorieën een talige representatie en geen concrete, verbeeldende (cf. De Saussure, 1974, p. 65). Het concept is dus abstract, omdat het geen concrete verbeeldende voorstelling is. Wel is een lexicaal concept op basis van afspraak gekoppeld aan een concrete representatie, namelijk aan een concrete woordklank. Een lexicaal concept (of lexicale categorie) is een tweeledige representatie (De Saussure, 1974, p. 68): het bestaat uit (1) een concrete, in principe betekenisloze, woordklank (inclusief een eventuele woordklankverbeelding of andersoortige zintuigelijke klankimpressie) die op basis van afspraak is gekoppeld aan (2) een collectief gedragen concept (definitie).

Wat betekent dit voor het vraagstuk van dit artikel, namelijk hoe het idee van concreet taalgebruik van kinderen te verenigen is met abstracte taal en conceptualisering? Deze tegenstelling is niet op te lossen als je automatisch

ervan uitgaat dat 'alle woordklankgebruik per definitie conceptueel-talig gebruik is'. Maar het kiezen van een ander theoretisch ontwikkelingsmodel, dat van de cultuurtheorie, biedt aanknopingspunten om die (schijnbare) tegenstelling op te lossen en maakt het mogelijk om het denken dat achter het gebruik van externe woordklanken schuilgaat, net zo goed te herkennen als een concreet verbeeldend denken, een denken in woordklankartefacten.

Het onderscheid wat hierboven gemaakt werd tussen het verbeelden in concrete woordklankartefacten en het vormen van abstracte lexicale concepten strookt ook met het gedachtegoed van de ontwikkelingspsychologie dat kinderen voor hun elfde of twaalfde levensjaar nog niet fundamenteel abstract kunnen denken, met de klassiek-filosofische opvatting dat het talig concept het abstracte karakter heeft van een definitie, en met het werk van Ferdinand de Saussure, een van de belangrijke grondleggers van de linguïstiek, die stelt dat het talig teken bestaat uit een concrete 'sound-image' die arbitrair en op grond van conventies is gekoppeld aan een abstracter concept (De Saussure, 1974, p. 68).⁵

Uit deze andere manier van kijken, een manier die mede gestoeld is op de cultuurtheorie, vloeit ook een vraagstelling en een these voort over de ontwikkeling van woordklankgebruik van kinderen. Hieronder ga ik daar uitgebreider op in en analyseer ik in hoeverre data uit onderzoek naar de taalontwikkeling van kinderen deze these onderbouwen.

Literatuuronderzoek

Met de waarschuwing van Vygotsky in ons hoofd – dat de externe woordklank gedurende de ontwikkeling van kind naar volwassene hetzelfde kan blijven, terwijl de interne representatie ervan verandert – kunnen we op basis van het cultuurtheoretisch ontwikkelingsmodel een ontwikkelingslijn uitzetten.

Hoe ziet de algemene ontwikkelingslijn van culturele cognitie eruit?

Het ontwikkelingsmodel van de cultuurtheorie start met de vaardigheid waarnemen (met het lichaam), ofwel de totstandkoming van het basale (zelf) bewustzijn, zo rond drie of vier jaar. Daaruit ontwikkelt zich rond vijf jaar vervolgens de vaardigheid van het verbeelden, zoals het verbeelden in

5 Deze 'sound-image' omschrijft De Saussure (1974, p. 66) als 'de impressie die de [linguïstische] klank maakt op onze zintuigen' en kan vanuit de cultuurtheorie bestaan uit een specifieke waarnemingsherinnering aan de woordklank, een concrete woordklankverbeelding of een in principe betekenisloze klankcombinatie (die op basis van conventie of afspraak is gekoppeld aan een collectief gedragen concept of categorie).

klankartefacten (Van Dorsten, 2015). Het verbeelden in woordklankartefacten blijft een leven lang bestaan en van hieruit ontstaat op een gegeven moment het conceptualiseren in taal. Op basis van de onderzoeken van Piaget en de neo-Piagetanen lijkt het aannemelijk dat dit abstracte, conceptuele denken zo ergens rond het elfde of twaalfde levensjaar tot ontwikkeling komt. Ook deze vaardigheid en dit medium blijven een leven lang bestaan. Rond zestien jaar komt daar voor sommigen de vaardigheid bij van analyseren in grafische symbolen (Copini, 2019).

Deze algemene ontwikkelingslijn geldt niet alleen voor woordklankgebruik, maar is terug te zien binnen allerlei cultuurcognitieve vermogens van kinderen en adolescenten.

Afbakening

Omdat dit themanummer in het teken staat van de verbeelding, richt ik me nu vooral op literatuur over het woordklankgebruik van kinderen in leeftijd vijf tot en met zeven jaar. Ik kies voor deze leeftijdscategorie omdat Van Dorsten (2015) laat zien dat de verbeelding in deze periode tot ontwikkeling komt en de andere vaardigheden domineert. Bovendien is het idee van een verbeeldend gebruik van woordklanken door kinderen dermate nieuw binnen de ontwikkelingspsychologie dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan de periode waarin die verbeeldende vaardigheid ontstaat. Overigens dient deze leeftijdsrange eerder als een indicatie voor de beginfase in de ontwikkeling van het verbeelden in woordklankartefacten. Uiteraard zijn er tussen individuele kinderen verschillen mogelijk.

Hoofdvraag en hypothesen

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt als volgt: *Representeren kinderen tussen vijf en zeven jaar de woordklanken verbeeldend, oftewel in woordklankartefacten?*

Uit deze hoofdvraag vloeien de volgende drie, elkaar omvattende hypothesen voort:

- a. Kinderen tussen vijf en zeven jaar representeren de woordklanken die ze horen en spreken in concrete, verbeeldende voorstellingen, in zogenoemde *woordklankartefacten*.
- b. Kinderen tussen vijf en zeven jaar herkennen 'de dingen die voor hen een naam hebben meegekregen' in het echt eveneens op basis van dit zich ontwikkelende woordklankartefact.
- c. De interne concrete verbeeldingen van kinderen tussen vijf en zeven jaar hebben nog sterk het karakter van een eigen verbeelding; er is nog geen volledig gestandaardiseerde, prototypische voorstelling.

Methodologie

Om deze hoofdvraag te beantwoorden en de daaruit voortvloeiende hypothesen te toetsen is breed gezocht naar literatuur over het taalgebruik van kinderen in de leeftijd van vijf tot en met zeven jaar. Een belangrijke bron hierbij was het proefschrift van Van Dorsten (2015) dat ook inging op het woordklankgebruik van kinderen, maar waarin de vaardigheid van het verbeelden niet werd blootgelegd. Daarnaast is binnen de catalogi van universiteitsbibliotheken gezocht op zoektermen als ‘taal’, ‘kinderen’, ‘verbeelding’, ‘woorden’, ‘woordklank(en)’, ‘concepten’, ‘conceptvorming’, ‘taalontwikkeling’, ‘kinderen’, ‘leeftijd’, ‘vijf jaar’, ‘zes jaar’ en ‘zeven jaar’. Combinaties van ‘verbeelding’, ‘taalgebruik’, ‘woorden’ en ‘kinderen’ leverden geen bruikbare hits op.

Alle gevonden onderzoeken naar het woordklankgebruik van kinderen bleken er op enigerlei wijze altijd vanuit te gaan dat dit woordklankgebruik basaal-conceptueel of soms schematisch is. Geen enkel onderzoek naar de taalontwikkeling van kinderen in deze leeftijdsfase legde een directe relatie met de verbeelding. Onderzoeken die enkel gingen over conceptvorming zonder een relatie met taal- of woord(klank)gebruik (zoals Carey, 2009) zijn buiten beschouwing gelaten. Het overgrote deel van de literatuur benadrukte wel dat kinderen veelal concrete representaties inzetten bij hun taalgebruik (bijvoorbeeld Bowerman, 1978; Clark, 2001; Hulit, Howard, & Fahey, 2011; Nelson, 1996). Deze concrete representaties beschouwden deze onderzoekers vaak als basale concepten of preconcepten. In principe had ik heel veel onderzoeken opnieuw kunnen bekijken vanuit het nieuwe idee dat woordklankgebruik van kinderen tussen vijf en zeven jaar verbeeldend is, maar binnen het kader van dit artikel heb ik ervoor gekozen vooral aandacht te besteden aan een aantal onderzoeken die zeer frequent boven kwamen drijven en die de basis hebben gelegd voor veel van de huidige, gangbare ideeën over het taalgebruik van kinderen in deze leeftijdsgroep. Het eerste deel van mijn literatuuronderzoek is daarop gericht.

Omdat ontwikkelingspsychologen die de taalontwikkeling van kinderen onderzochten dit allen leken te doen vanuit het theoretisch uitgangspunt dat het woordklankgebruik van kinderen in deze leeftijdsgroep per definitie conceptueel-talig gebruik is, ben ik daarnaast op zoek gegaan naar onderzoek dat meer open zou staan voor het alternatieve idee van een verbeeldend woordklankgebruik. Alhoewel ik weinig dergelijke onderzoeken heb gevonden, kwam ik wel uit bij een aantal onderzoeken naar taalspel, zoals rijmpjes en versjes, klankspel, onomatopoeën en de creatie van een eigen spelling. Ook leken onderzoek naar onconventioneel of ‘foutief’ woordklankgebruik (zoals die naar dyslexie) een blik te gunnen op het mogelijk onderliggend verbeeldend denken van kinderen. In het tweede deel van dit literatuuronderzoek behandel ik enkele van deze studies.

Ik ben ik vrijwel geen onderzoek tegengekomen dat eenmaal gezien door de bril van de cultuurtheorie faliekant in tegenspraak was met deze theorie, met uitzondering van onderzoek dat ervan uitging dat je voor conceptvorming géén taal nodig hebt (zoals Carey, 2009).

Resultaten uit standaard taalonderzoek

Hieronder bespreek ik drie kernonderzoeken die nog steeds veel worden aangehaald in de hedendaagse onderzoeksliteratuur naar taalontwikkeling: van Jeremy Anglin (1977), Eleanor Rosch en collega's (1976) en David Bjorklund en collega's (Bjorklund, Thompson, & Ornstein, 1983).

Anglin: 'Een hond zegt waf en heeft fluffy oren'

Anglin deed onderzoek naar de mentale constructies die kinderen inzetten wanneer zij woordklanken gebruiken. Een van de beschrijvingen die volgens hem exemplarisch is voor de constructies die kinderen aan het einde van groep vier maken, is die van een hond door de vijfjarige Sharon. Gevraagd naar wat een hond is, beschrijft zij een /hond/ als 'iets dat fluffy oren heeft die naar beneden hangen', dat 'waf' zegt en 'dat achter katten aan zit' (Anglin, 1977, p. 205).

Anglin stelt dat deze uitspraak laat zien dat Sharon nog geen taxonomische concepten kan vormen, maar wel in staat is tot het vormen van basale categorieën of concepten. Hoewel je dit inderdaad zou kunnen denken wanneer je vertrekt vanuit het idee dat alle woordklankgebruik per definitie conceptueel-talig gebruik is, kun je op grond van de cultuurtheorie ook beargumenteren dat aan deze woordklank /hond/ voor Sharon een interne, concrete en verbeeldende voorstelling van een hond vastzit. Oftewel, het is mogelijk dat Sharon hier gewoonweg haar interne concrete en verbeeldende voorstelling van een hond beschrijft: eentje die waf zegt, fluffy oren heeft die naar beneden hangen en achter katten aanzit.

Volgens de cultuurtheorie laten deze interne, concrete woordklankvoorstellingen in het begin vaak meer eigenheid dan een gestandaardiseerde verbeelding zien. En dan is het niet zo verwonderlijk dat een kenmerk als 'fluffy oren' ook behoort tot een beschrijving van een vijfjarig kind. Dat slechts één van drie beschreven kenmerken, 'zegt waf', overeenkomt met het collectief gedragen concept – de definitie van een hond als 'een vleesetend zoogdier dat tot huisdier is getemd dat vaak een lange snuit heeft, een goed reukvermogen en blaffende of huilende klanken kan maken' – maakt tevens aannemelijk dat er hier in ieder geval nog geen sprake is van een achterliggend lexicaal concept. Het is vanuit de cultuurtheorie plausibeler dat Sharon de woordklank

/hond/ concreet en verbeeldend representeert en deze verbeelding voorts beschrijft in antwoord op de vraag wat een hond is, dan dat zij hierbij een woordelijke definitie of concept in haar hoofd heeft.

Rosch en collega's: groeperingen I

Eleanor Rosch en haar collega's vroegen kinderen van onder meer vijf tot en met zeven jaar (N=32) afbeeldingen met objecten en mensen erop in te delen in groepen die samen kunnen gaan ('that go together') of die dezelfde soort ('the same kind of thing'). Ieder kind kreeg elke keer twee verschillende afbeeldingen van stoelen, banken, hoeden, auto's, etc. en eentje van een trein, een handschoen, en een man te zien (Rosch et al., 1976, p. 420). Op één kind na bleek de hele groep in staat de afbeeldingen goed te groeperen.

Dit resultaat getuigt er volgens de onderzoekers van dat kinderen van deze leeftijd in staat zijn tot het vormen van basale categorieën of concepten. Vanuit de cultuurtheorie zou je echter kunnen opperen dat de kinderen uit dit onderzoek juist die afbeeldingen bij elkaar plaatsten die op elkaar leken en die in het verleden dezelfde naam hebben meegekregen en dat het hier nog niet zozeer om een vorm van conceptualisering gaat. Dat wij als volwassenen in deze gegroepede afbeeldingen algemene categorieën herkennen, betekent nog niet dat kinderen op dezelfde manier tot deze ordening zijn gekomen. Dat een kind de dingen op de afbeeldingen herkent (zoals de auto's) en vervolgens alle afbeeldingen met auto's bij elkaar plaatst, kan evengoed een selectie zijn die tot stand is gekomen op basis van een interne, concrete en verbeeldende voorstelling van een ding met vier wielen, dat een stuur heeft, een stuur waar papa of mama vaak achter zit, en waar het zelf ook in zit als ze bij opa en oma op bezoek gaan, en waar intern voor het kind de woordklank /auto/ aan vastzit. Zo'n interne, concrete en verbeeldende voorstelling bestaat immers uit een samensmelting van eerdere zintuiglijke waarnemingen waaraan de woordklank /auto/ toen werd gekoppeld. Het komen tot een groepering op basis van zo'n concrete woordklankvoorstelling hoeft daarmee nog geen groepering op basis van een (basaal) concept te zijn.

Op grond van de cultuurtheorie kun je dus betwijfelen of je het vermogen om afbeeldingen van auto's bij elkaar te plaatsen een vorm van algemene categorisering of conceptvorming moet noemen, aangezien het erop lijkt dat we eerder van doen hebben met denken in dingen, dus denken in concrete, verbeeldende voorstellingen dan met denken in concepten of definities.

Bjorklund en collega's: groeperingen II

Een vergelijkbaar onderzoek dat nog duidelijker maakt dat er geen denken in concepten schuilt achter de gemaakte groeperingen van kinderen, is dat van David Bjorklund en collega's (1983).

De onderzoekers laten zien dat kinderen rond het zesde levensjaar binnen een vergelijkbare taak als die in het onderzoek van Rosch en collega's, vaak enkel afbeeldingen met objecten groepeerden die sterk typerend waren voor deze voorwerpen. Zo groepeerden kinderen afbeeldingen van T-shirts en broeken vaak samen, maar voegden ze afbeeldingen van hoeden en handschoenen bijvoorbeeld niet toe aan dezelfde groep. Een verklaring vanuit de cultuurtheorie is dat deze kinderen de afbeeldingen eerder hebben gegroepeerd op basis van een conglomeraat van interne, concrete en verbeeldende voorstellingen van kledingstukken die intern vastzitten aan de woordklank /kleding/, dan op basis van een talig concept. Wanneer het kind het concept 'kleding' al tot zijn beschikking had gehad – de definitie 'textiel voor de bedekking van het lichaam' – had het de afbeeldingen van handschoenen en hoeden wel opgenomen in deze groepering.

Resultaten uit onderzoek naar taalspel en onconventioneel woordklankgebruik

Hier bespreek ik een aantal studies over het meer dagelijks taalgebruik van kinderen tussen vijf en zeven jaar. Binnen deze studies is de beperkende werking van een op afspraak gebaseerde koppeling tussen een conventionele woordklank en dingen met een (vaste) naam in de werkelijkheid minder groot. Hierdoor komen de eigenheid van de achterliggende representaties en de vrije verbeelding van woordklanken duidelijker naar voren en krijgt het associatieve woordklank-denken van kinderen meer vrij spel. De onderzoeken die aan bod zullen komen zijn die van Carol Chomsky (1976), Lynda Geller (1983) en Megan Terepocki en collega's (Terepocki, Kruk, & Willows, 2002).

Chomsky: 'Iwat2 gotothaden'

Een van de onderzoeken waarin het verbeeldend denken in woordklank-artefacten op de voorgrond komt is de overzichtsstudie van de taalkundige Carol Chomsky (1976). Zij maakt duidelijk dat kinderen van vijf en zes jaar, die wisten hoe zij de letters van het alfabet moesten schrijven en ook de uitspraak van de bijbehorende klanken kenden, toch eigen klankconstructies en eigen, onconventionele spellingen creëerden. Ze heeft zelf geen experimenteel onderzoek gedaan, maar baseerde zich onder meer op het onderzoek van Bissex (1980) die een aantal jaren de taalontwikkeling van een jongen, Paul genaamd, volgde. Bissex (p. 12) liet zien dat Paul rond zijn vijfde levensjaar een zin als 'I want to go to the garden' noteert als 'Iwat2 gotothaden'.

Het lijkt er sterk op dat Paul hier zijn eigen klankartefact heeft gecreëerd. Dat hij intern een concrete, verbeeldende voorstelling heeft gecreëerd van de klankdelen die hij extern hoorde, klanken die voor hem, zoals hij heeft geleerd door ervaring, samen woorden kunnen vormen. Deze eigen,

verbeeldende interne klanksamenstelling heeft hij vervolgens met pen op papier gezet. Chomsky (1976, p. 41) schrijft over constructies als die van Paul: ‘The inventive speller composes words according to their sounds, figuring out for himself what comes first, next, and so on’. Ze legt tevens een parallel met kindertekeningen van kinderen, maar uiteindelijk gaat het haar om de eigenheid van de spelling die jonge kinderen creëren: ‘The child who draws a person, for example, is not trying to match an arbitrary pattern, or to represent what someone will deem correct or accurate. He works from his own perceptions and chooses to put down on paper those features, which in some sense strike him as worthy of representation’ (Chomsky, 1976, p. 41).

Er lijkt aan dit soort grafische woordklankvoorstellingen inderdaad geen instructieproces door volwassenen ten grondslag te liggen, volwassenen sturen immers kinderen juist naar de conventionele spelling. De spelling of grafische klankvoorstellingen van kinderen zoals Paul vallen op door hun eigenheid, een eigenheid in de zin van niet standaard en onconventioneel.

Rond zijn zesde jaar lijkt Pauls spelling steeds meer de conventionele spelling: ‘the bangk was robd’ (Bissex, 1980, p. 46). Dit komt waarschijnlijk door de instructie op school: zo raken Pauls grafisch verbeelde klankvoorstellingen al wat meer gestandaardiseerd en lijken ze steeds meer op die van mensen in zijn omgeving.

Geller: Eenie meenie minie mo

Een van de onderzoekers die heeft aangetoond dat kinderen tussen vijf en zeven jaar een voorkeur hebben voor versjes en rijmpjes is psychologe Lynda Geller. Ze liet zien dat kinderen op deze leeftijd heel veel plezier beleven aan rijmpjes als ‘Eenie meenie minie mo/ Catch a tiger by the toe/ If he hollers let him go/ Eenie meenie minie mo’ (Geller, 1983, p. 190). Nederlandse equivalenten zijn bijvoorbeeld ‘Iene miene mutten/ tien pond grutten/ tien pond kaas/ Iene miene mutten is de baas’ of ‘Alle eendjes zwemmen in het water/ Falderalderiere, falderalderare’.

We zouden kunnen beargumenteren dat dit soort rijmpjes het kind in staat stelt om betekenisloze klankdelen te zien als bouwblokken waarmee je de concrete, verbeeldende voorstellingen kunt maken. De klankcombinatie ‘Eenie meenie’ lijkt te verwijzen naar ‘mini’, ‘iets dat klein is’.

Jonge kinderen lijken bij dit soort rijmpjes en liedjes meer bezig te zijn met voorstellingen, de dingen waaraan deze klanken hen doen denken (/Minie Mo/ aan iets kleins), de woordklankvoorstellingen zelf (‘eendjes zijn lief en hebben een waggelend kontje’) of de grappige klankcombinaties (/Falderalderiere, falderalderare/) dan dat zij bezig zijn met collectief gedragen concepten of abstracte definities. Juist omdat een klankcombinatie

zoals /Falderalderiere/ geen op conventies gebaseerde conceptuele betekenis heeft, geeft dit type klankcombinatie kinderen de vrijheid om grappige, nonsense klankcombinaties te vormen of via associatie eigen klankvoorstellingen te maken van dingen waar de klanken hen aan doen denken.

Op basis van de cultuurtheorie kunnen we stellen dat de verbeeldende mogelijkheid van dit soort klankspel past bij de verbeeldende manier van denken van kinderen tussen vijf en zeven jaar. Het is de beginfase en bloeitijd van het verbeeldend denken en dat verklaart waarom dit soort rijmpjes en versjes zo populair zijn in deze leeftijdsgroep.

Terepocki en collega's: lettervolgorde en letteromkeringen

Het idee van een verbeeldend gebruik van woordklanken zou ook een nieuw licht kunnen laten schijnen op het veelvoorkomende verschijnsel van het in de 'verkeerde' volgorde plaatsen en omkeren van letters bij het lezen en schrijven van kinderen tussen de vijf en zeven jaar, een fenomeen dat sommige onderzoekers vanaf een bepaalde leeftijd in verband brengen met dyslexie. Dat doen ook Megan Terepocki en collega's (2002, p. 226).

Het in de 'verkeerde' volgorde plaatsen van de letters van een woord, kan zeer goed het gevolg zijn van denken in dingen, van een denken in woordklankvoorstellingen. Wanneer kinderen woordklanken representeren als concrete en verbeeldende voorstellingen die intern ook vastzitten aan de bijbehorende klankcombinaties, dan is het misschien niet zo raar dat zij de letters op een andere plek schrijven of lezen. Bij het beschrijven of tekenen van de eigen, concrete en samengestelde voorstelling (waartoe ook de klanken van de woorden behoren) maakt het immers niet zoveel uit of je nu eerst begint met het hoofd of de staart, zoals het ook niet uitmaakt of je de interne voorstelling van een kat van voren of van opzij representeert: het blijft voor het kind immers intern altijd één en hetzelfde ding: een kat! Voor taal- en conceptdenkers is die vaste lettervolgorde wel degelijk van belang: het bepaalt immers de betekenis. Voor kinderen is het best wel ingewikkeld om te begrijpen dat je bij het neerschrijven van je interne klankvoorstelling bijvoorbeeld altijd eerst bij de beginletter ('bij het hoofd') moet beginnen en dat alles wat daarna volgt altijd in dezelfde volgorde opgeschreven of uitgesproken moet worden, omdat anders de betekenis verandert (zo leert het kind van de volwassene).

Hetzelfde lijkt te gelden bij de veel voorkomende omkering van de letters 'b' en 'd'. De -b- lijkt, wanneer je in dingachtige voorstellingen denkt, op de -d-, net zoals je een kat ook vanaf zijn achterkant herkent zonder dat deze wezenlijk is veranderd. De 'd' en 'b' kunnen bijvoorbeeld voor een kind horen bij de verbeeldende klankvoorstelling -bed-; of dat bed en de letters nu van

achteren of van voren worden aanschouwd, voor het kind blijft het een en hetzelfde ding: een bed. Voor taal- en conceptdenkers is dit vaste gezichtspunt zeker wel van belang.

Terepocki en haar collega's (2002, p. 214) beweren dat letteromkeringen en letterspiegelingen voortkomen uit 'fouten' in de waarneming (verwarring bij ruimtelijke spatiëring of richtingbepaling) of taalkundig zijn gebaseerd (verkeerde koppelingen van woordklanken aan de lettersymbolen) (Terepocki et al., 2002, p. 214).

Wanneer je er echter van uitgaat dat het woordklankdenken van kinderen verbeeldend is, dan zouden veel 'verwarringen' of 'omkeringen' eerder te duiden zijn als een symptoom van een fundamenteel (in dit geval visueel) verbeeldend denken. Het denken in artefacten is de voorloper van het conceptueel-talige denken. Daarom is het waarschijnlijk niet toevallig dat nagenoeg twintig van de vijftientig studies die Terepocki en collega's bespreken betrekking hadden op kinderen tussen zes en elf jaar, een fase waarin artefacten ontstaan en de standaardisatie van klankartefacten zich voltrekt. Pas vanaf elf jaar komt immers het conceptuele denken tot ontwikkeling en begint een sluimerend besef te ontstaan dat een concrete woordklankcombinatie zoals /v-o-g-e-l/ op basis van een door de groep en het collectief bepaald ('afgesproken') concept is gekoppeld. Vanaf die leeftijd beginnen letters en woorden voor hen dan ook stapsgewijs een conceptuele betekenis te dragen.

Kortom: dit type dyslexie zou weleens gewoonweg kunnen horen bij de natuurlijke manier van denken van veel kinderen onder de elf jaar (en bij hoofzakelijk 'visueel-verbeeldende denkers' houdt deze vorm van dyslexie misschien nog wel langer aan).

Discussie

In dit artikel heb ik uitgelegd hoe je op basis van het ontwikkelingsmodel van de cultuurtheorie het woordklankgebruik van kinderen kunt beschouwen als een denken in concrete, verbeeldende voorstellingen, als voorstellingen die intern ook vastzitten aan de woordklank, kortom: als woordklank-verbeeldingen. Eveneens is toegelicht in welk opzicht conceptualisering een fundamenteel abstract denken veronderstelt. Op basis daarvan heb ik een nieuw kader geschetst op grond waarvan je het woordklank- en taalgebruik van kinderen anders kunt interpreteren en analyseren dan gebruikelijk is binnen de ontwikkelingspsychologie. Daar gaan onderzoekers er tot op heden vaak vanuit dat het denken achter het woordklankgebruik per definitie conceptueel-talig is.

Het uit de cultuurtheorie voortvloeiende principe dat kinderen een aanzienlijk deel van hun kindertijd woordklanken concreet, verbeeldend representeren in zogeheten klankartefacten is nieuw, en volgt uit de meer algemene constatering dat het fundamentele denken van kinderen vanaf vijf jaar bestaat uit een verbeeldend denken in klankartefacten. Dit principe heb ik getoetst met een literatuuronderzoek waarbij de studies zijn geanalyseerd op grond van dit andere, theoretische uitgangspunt. De leidende vraag hierbij was of kinderen tussen vijf en zeven jaar de woordklanken verbeeldend, oftewel in klankartefacten representeren.

De focus in deze discussie zal vooral liggen op de analyse en interpretatie van de studies uit het eerste deel. Ik zal ingaan op hoe deze zich verhouden tot de interpretatiekaders van de onderzoekers die deze studies uitvoerden. De reden voor deze focus is dat het voornamelijk deze analyse en onderliggende interpretatie is die in eerste instantie *niet* overeen lijkt te komen met de gangbare interpretatie van woordklankgebruik van kinderen binnen de ontwikkelingspsychologie. De analyse van de resultaten uit het tweede deel komen meer overeen met het conventionele idee over hoe verbeelding eruitziet en binnen welke materiële vorm (spelgedrag, tekeningen, zang, sculpturen, et cetera) dit vermogen zich aftekent.

Uit de analyse van de onderzoeken van Anglin (1977), Rosch (1976) en Bjorklund (1983) bleek dat je ook anders naar het woordklankgebruik van kinderen tussen vijf en zeven jaar kan kijken dan vanuit het idee dat het denken achter dit woordklankgebruik per se conceptueel-talig is. Zo kan Sharons exemplarische beschrijving van een hond in Anglins onderzoek ook als bewijs dienen dat haar interne representatie bestaat uit een concrete en verbeeldende voorstelling van een hond. Ook aan het groeperen van afbeeldingen bij Rosch en Bjorklund, kunnen interne, concrete en verbeeldende voorstellingen ten grondslag liggen. Dat kinderen de afbeeldingen van T-shirts en broeken wel op de stapel /kleding/ leggen en handschoenen en hoeden niet, laat bijvoorbeeld zien dat ze nog niet in definities en voorstellingsloze concepten denken.

Alhoewel het dominante uitgangspunt dat kinderen al jong in staat zijn tot taal en een vorm van conceptualisering en het alternatieve theoretische uitgangspunt dat kinderen woordklanken die ze horen of spreken representeren in concrete, verbeeldende voorstellingen, in fundamenteel opzicht verschillen, blijken ze qua soort observaties ook weer niet zo heel verschillend. Ook Anglin, Rosch en Bjorklund stellen dat het hier nog om concrete representaties gaat en dat er nog geen sprake is van volledige concepten. Zij lijken het woordklankgebruik tussen vijf en zeven jaar dus ook te duiden als pre-conceptueel.

Je zou daaruit volgend bijvoorbeeld kunnen beargumenteren dat het hier vooral gaat om een verschil in labels – ‘woordklankverbeelding’ versus een ‘basaal concept’ – en dat beide labels uiteindelijk toch naar eenzelfde proces verwijzen. Het gaat hier echter om méér dan enkel om een verschil in labels! Hoe je het fundamentele denken van kinderen interpreteert, is immers van invloed op hoe je als volwassene kinderen benadert. Leerkrachten die bijvoorbeeld conceptvorming als norm hanteren bij het geven van taalonderwijs, zullen bij hun evaluaties van het woordklankgebruik van hun leerlingen misschien vooral denken in termen van ‘goed’ en ‘fout’, gebaseerd op de conventies die ten grondslag liggen aan het conceptueel-talig systeem. Door enkel vanuit dit referentiekader naar woordklankgebruik van kinderen te kijken, loopt een leerkracht het risico het onderwijs minder goed aan te laten sluiten bij het fundamentele, verbeeldende denken van het kind in die levensfase. Daarnaast biedt het alternatieve uitgangspunt dat het denken van kinderen tot en met elf jaar fundamenteel verbeeldend is, de mogelijkheid om anders te kijken naar problemen binnen de taalontwikkeling, zoals dyslexie.

Ook voor de wetenschap zelf is het belangrijk te weten hoe je dit denken achter het woordklankgebruik van kinderen kunt interpreteren. Het aanduiden van woordklankgebruik van kinderen als conceptueel-talig of woordklankverbeeldend staat immers niet op zichzelf, maar heeft invloed op het volledige theoretische raamwerk waarmee je de gehele ontwikkeling van kinderen en adolescenten probeert te analyseren en te begrijpen. De cultuurtheorie van waaruit mijn onderzoek is opgezet gaat over de algehele ontwikkeling van culturele vermogens van kinderen en adolescenten.

Van Dorsten (2015) beargumenteerde al dat de algemene vermogens van kinderen vanaf vijf jaar, evenals hun spel en tekenen, verbeeldend en artefactueel van aard zijn. Mijn onderzoek maakt hopelijk duidelijk dat de verbeelding in artefacten ook weleens ten grondslag kan liggen aan het woordklankgebruik van kinderen tussen vijf en zeven jaar. Dat er eveneens wat voor te zeggen valt om het denken en doen van kinderen in de periode van vijf tot en met elf jaar in zijn geheel als fundamenteel verbeeldend te bestempelen, strookt met de bevindingen van onderzoeken naar de culturele vermogens van adolescenten. Uit eigen onderzoek (manuscript in voorbereiding) en dat van anderen blijkt namelijk dat abstract (Inhelder & Piaget, 1958), conceptueel en collectief denken pas zijn intrede doet in de vroege adolescentie en zich vanaf dan verder ontwikkelt tot en met het midden van de adolescentie en daarna (Copini, 2019).

Mijn hoofdvraag – representeren kinderen tussen vijf en zeven jaar de woordklanken verbeeldend, oftewel in klankartefacten? – kunnen we op basis van het bovenstaande, voorzichtig bevestigend beantwoorden. Nu gaat het hier maar om één onderzoek; er is meer onderzoek nodig om een generiek antwoord te kunnen geven. Vanuit het bestaande ontwikkelingspsychologisch kader van taalontwikkeling bezien zou je het woordklankgebruik van kinderen dus nog steeds als vorm van conceptualisering kunnen interpreteren. Maar wanneer je de bredere ontwikkeling van kind tot en met adolescent in haar geheel overziet en over de grenzen van de vakgebieden heen kijkt, maakt dit fundamentele en overstijgende karakter van deze verbeelding bij kinderen het desalniettemin waard om eens verder te zoeken naar inzichten die voort zouden kunnen komen uit deze opvatting dat het woordklankgebruik van kinderen concreet verbeeldend is.

Graag wil ik afsluiten met een algemene uitspraak van Vygotsky over het woordgebruik van kinderen: ‘The primary word is not a straightforward symbol for a concept but rather an image, a picture, a mental sketch of a concept, a short tale about it, indeed, a small work of art’ (Vygotsky, 1962, p. 75).

Welmoed Ekster is promovenda aan de Rijksuniversiteit Groningen in de leerstoelgroep van Barend van Heusden. Ze doet onderzoek naar de representaties die kinderen en jonge adolescenten (0-14 jaar) inzetten wanneer zij woordklanken gebruiken. Daarnaast doet zij onderzoek naar de conceptuele en verbeeldende vermogens van kinderen en jonge adolescenten (9-14 jaar).
w.j.ekster@rug.nl

Literatuur

- Anglin, J. M. (1977). *Word, object, and conceptual development*. New York, NY: W. W. Norton.
- Bissex, G. L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bjorklund, D. F. (2005). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (4th ed.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Bjorklund, D. F., Thompson, B. E., & Ornstein, P. A. (1983). Developmental trends in children's typicality judgments. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 15(3), 350-356.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts. In N. Waterson, & C. Snow (Eds.), *The development of communication* (pp. 263-287). New York, NY: Wiley.
- Bruner, J. S. (1966). On cognitive growth: II. In J. S. Bruner, R. R. Olver, & P. M. Greenfield et al., *Studies in cognitive growth: A collaboration at the Center for Cognitive Studies* (pp. 30-67). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, C. (1976). Creativity and innovation in child language. *The Journal of Education*, 189(3), 37-42.
- Clark, E. V. (2001). Emergent categories in first language acquisition. In M. Bowerman, & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 379-405). Cambridge: Cambridge University Press.
- Copini, E. J. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. PhD-thesis University of Groningen.
- Fitch, W. T. (2010). *The evolution of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geller, L. G. (1983). Children's rhymes and literacy learning: Making connections. *Language Arts*, 60(2), 184-193.
- Gelman, S. A., & Coley, J. D. (1991). Language and categorization: The acquisition of natural kind terms. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development* (pp. 146-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 611-627.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/ Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/ SLO.
- Heusden, B. van. (2015). European culture: Between rationality and reason. In P. Gielen (Ed.), *No culture, no Europe: On the foundations of politics* (pp. 133-141). Amsterdam: Valiz.
- Hulit, L. M., Howard, M. R., & Fahey, K. R. (2010). *Born to talk: An introduction to speech and language development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence. An essay on the construction of formal operational structures*. New York, NY: Basic Books.
- Laurence, S., & Margolis, E. (2000). Concepts and cognitive science. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings* (pp. 3-82). Cambridge, MA: MIT Press.

Marini, Z., & Case, R. (1994). The development of abstract reasoning about the physical and social world. *Child Development, 65*(1), 147-159.

Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pasztor, E. (2005). *Thinking with things: Toward a new vision of art*. Austin, TX: University of Texas Press.

Peirce, C. S. (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce. Vol. 1 Principles of philosophy* (C. Hartshorne & P. Weiss, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rosch, E. (1974). Linguistic relativity. In A. Silverstein (Ed.), *Human communication: Theoretical perspectives* (pp. 501-519). New York, NY: Halsted Press.

Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology, 8*(3), 382-439.

Rosch, E. (2000). Principles of categorization. In E. Margolis, & S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings* (pp. 189-206). Cambridge, MA: MIT Press.

Saussure, F. de. (1974). *Course in general linguistics* (Rev. ed.). London: Peter Owen.

Terepocki, M., Kruk, R. S., & Willows, D. M. (2002). The incidence and nature of letter orientation errors in reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 35*(3), 214-233.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfman & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.

Verbeelding en zorg

Eelco van Es

Een theoretische benadering van cultuur is ook buiten de cultuursector bruikbaar. In dit essay neemt Eelco van Es ons mee naar de werkvloer van verzorgingscentra en de sociale dienst. Hij laat zien hoe een samenhangend begrip van menselijke cultuur helpt om te doorgronden waarom praktijk en beleid hier vaak haaks op elkaar staan.

Het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* is het topje van een ijsberg. Aan de oppervlakte zien we een specifieke theorie van cultuur als cognitie die ons toestaat om kunst te herleiden tot de werking van het brein, een werkveld waarin die theorie wordt toegepast (cultuuronderwijs) en bepaalde methoden om de theorie in de praktijk terug te zien of daaraan te toetsen (voorlopig vooral literatuur- en kwalitatief onderzoek).

Met dit essay hoop ik iets te laten zien van de mogelijkheden van *Cultuur in de Spiegel* die zich onder deze oppervlakte bevinden. Zo zijn er diverse valide opvattingen over wat theorie eigenlijk moet inhouden en zijn er ook meer theorieën in omloop over het verband tussen cultuur en cognitie. Deze theorieën kunnen in allerlei werkvelden, niet alleen in cultuuronderwijs, toepassing vinden. Daarbij kunnen we meer methoden uitproberen om de brug van theorie naar praktijk te slaan. Concreet stel ik een nieuwe mogelijke ‘dwarsdoorsnede’ voor, met toepassing in de ouderenzorg en de sociale dienst. In het onderzoek dat ik hierna schets, wordt, net als in *Cultuur in de Spiegel*, geprobeerd om theorie en praktijk te verbinden: de methode om dit te bereiken is participierend onderzoek. Daartoe verkassen we eerst naar Noord-Groningen.

Aan tafel en in de keuken

Aan de wachttafel met kranten en folders zit een zwetende, vrolijk bedeesde man. Hij wacht tot hij aan de beurt is. We zijn bij de sociale dienst, ergens in Noord-Groningen. Hij vraagt wat ik hier doe, omdat ik nogal op mijn gemak lijk, maar niet aan het werk ben. Ik vertel hem dat ik hier tijdelijk werk als filosoof en meekijk hoe het ‘participatiebeleid’ van de gemeente in de praktijk vorm krijgt. Zou hij wel weten dat het hier allemaal om hem draait? Men probeert hier ‘vraaggericht’ te werken, de cliënt centraal te stellen, individueel ‘maatwerk’ te leveren en zoveel mogelijk mensen ‘inclusief’ bij de gemeente te betrekken.

Ik begin er maar niet over. Hij vertelt over zijn eigen bedrijf dat nog niet van de grond wil komen. Hij biedt zijn diensten aan als troubadour, komt langs met zijn trompet en in smoking, speelt voor ziekenhuizen, op verjaardagen, wie het maar wil horen en er iets voor betaalt. Thuis hangt een grote klok, die hij gemaakt heeft met zijn tienjarige dochter die af en toe langskomt. De wijzers gaan rond, maar staan altijd op ‘nu’. De toekomst giet hij liever niet in een vaste vorm, hij werkt zich improviserend door de dag. Maar hier bij de sociale dienst moet hij werken aan de dag van morgen, aan een betere versie van zichzelf en vertellen over zijn arbeidsverleden. Klantmanagers praten nog wat met elkaar, hij is nog niet aan de beurt. Het zweet breekt hem altijd uit bij dit soort gelegenheden, hier is hij onder een ander slag mensen.

Verderop in een verzorgingshuis, dichterbij de Waddenzee, loopt uw filosoof mee als assistent-kok. De keuken is het hart van het huis. Om twaalf uur is er warm eten, de soep staat om half tien al op. Mevrouw B. aan het eind van de gang schilt de aardappels. Een jongedame uit Eritrea, hier aanbeland op een ‘werkervaringsplek’, loopt de vroege koffieronde. Pannenkoeken, dikke rijst (rijst gekookt in melk en boter), Groninger poffert, filosoof (hier is dat aardappelpuree met spekjes en gebakken appel) en veel gefrituurd eten: de mensen hier lusten het graag. Binnen deze instelling vinden we dezelfde beleidstaal als bij de sociale dienst: de ‘bewoners’ staan centraal, het gaat om hun kwaliteit van leven. Hun verhalen moeten de basis vormen van de zorg, dat heet hier de ‘narratieve methode’. Bewoners moeten hun eigen toekomst zelf in handen houden. Om dit voor elkaar te krijgen moet het personeel vraaggericht te werk gaan, maatwerk leveren, en voortdurend werken aan de eigen ‘deskundigheidsbevordering’ of ‘professionalisering’.

Ook hier bestaat dezelfde kloof met de uitvoering: de bewoners zelf geloven geen moment dat ze centraal staan. Ze willen hier helemaal niet zijn, al zijn ze naar omstandigheden best tevreden. Ze voelen zich geen bewoners, maar slaapwandelaars. Ze mogen doorgaan met het leven zoals het was, zoals het motto van de instelling luidt, maar merken doorlopend op dat niets meer is zoals het was. Ze denken liever niet over de toekomst na, want het wordt ‘al [steeds] minder’. Voor hun gevoel blijven ze juist hangen in de tijd, de dag wil maar niet om. Er is niets meer te doen. Anderen bepalen hoe hun bestaan er ongeveer uitziet. Dat gaat ook niet anders. De resterende tijd rustig doorkomen lijkt het voornaamste, met af en toe een kinkje in de kabel om de tijd te breken.

Gedeelde doelstellingen in het sociaal domein

Deze korte schetsen¹ zijn terug te voeren op een algemeen principe van hedendaags sociaal beleid: de participatiesamenleving, een ideaal waarin ieder individu als een soort privéonderneming door het leven gaat. Deze onderneming moet *gemanaged* worden, door het individu zelf natuurlijk: ervaringen, opleiding, kinderen, contacten, alles moet men als kapitaal beschouwen, als investeringen in het eigen leven die zich later moeten uitbetalen. Waar een individu strandt, heet dat in toenemende mate ‘eigen verantwoordelijkheid’: een gevolg van eerder gemaakte keuzes. De investeringen renderen niet of onvoldoende.²

- 1 Gebaseerd op eigen onderzoek van 2016 tot 2019, in opdracht van de betreffende instellingen en overheidsorganen.
- 2 Voor een uitgebreide en vroege duiding van deze ideologie zie Foucault (1979/2013).

De logica van de klassieke verzorgingsstaat, waarop de participatiesamenleving een variant is, was anders. Werkloosheid, armoede, stress of een slechte gezondheid konden iedereen overkomen, het waren maatschappelijke risico's die de gemeenschap samen moest dragen. Dat het risico zich voordeed bij de een en niet bij de ander was een kwestie van toeval. Deze logica is binnen de gedroomde participatiesamenleving steeds meer naar de achtergrond verdwenen. Deze samenleving biedt geen hulp meer aan hulpbehoevenden, maar 'coaching': men moet er zelf weer bovenop komen, 'intrinsiek gemotiveerd' zijn of raken en 'eigen regie' over het leven voeren. Deze hulp vragende mensen hebben het in essentie namelijk niet slecht getroffen, maar het slecht voor elkaar – de wel goed of normaal functionerende mensen krijgen de taak hen op het rechte pad te helpen, zodat ze in de toekomst niet in dezelfde fouten vervallen.³

De retoriek die deze ontwikkeling vergezelt, is die van het al genoemde vraaggericht werken, maatwerk bieden, de cliënt centraal stellen en participatie bevorderen. De hulpverlener wordt steeds minder een amateur (liefhebber) met een vanzelfsprekende autoriteit om anderen verder te kunnen helpen en steeds meer beoordeeld op 'professionaliteit'.⁴ Inherent aan deze professionaliteit is het voortdurend willen 'leren en verbeteren', 'innovatief' en 'flexibel' zijn, in de weer met 'deskundigheidsbevordering' om blijvend te kunnen voldoen aan de eisen van een snel veranderende samenleving, inclusief haar consument-burgers met steeds veranderende voorkeuren en achtergronden. Het zou goed kunnen dat de amateur dergelijke waarden van nature bezat, maar het doel wordt nu om ze te expliciteren en te 'monitoren', zodat ze gemanaged en verbeterd kunnen worden.

- 3 Zie verder Van Es (2017), voor een korte beschouwing van de geschiedenis van dergelijk participatiebeleid. Zie Gauchet (2006) voor een complexe, zeer interessante verhandeling over de veranderende verzorgingsstaat (die in zijn visie niet verdwijnt met het neoliberalisme, maar slechts van vorm verandert). Mijn schets van beleid is niet alleen gebaseerd op literatuuronderzoek, maar ook op participierend onderzoek op de betreffende beleidsafdelingen, 'ondersteunende diensten', vanuit de overtuiging dat de betekenis van beleidsstukken pas duidelijk wordt als we begrijpen welke houding en handelingen mensen hier in de praktijk aan verbinden.
- 4 Masschelein en Simons (2012) betrekken de verschuiving van amateurisme naar professionaliteit, en van een gedeelde gerichtheid op de werkelijkheid naar het centraal stellen van het individu op het onderwijs: in hun visie beweegt het huidige onderwijs zich grofweg van een schoolsysteem naar een leerling-centraal-systeem, van 'vorming' door gevormd te worden (acculturatie) naar 'leren' en regie nemen over het eigen leren. Dit leren krijgt de trekken van 'investeren in jezelf': de leraar is niet langer een meester, iemand die iets beheerst wat de leerling vreemd is of mogelijk beangstigt en toch *aansprekt*; maar de leraar wordt een coach die het individuele leerproces zo goed mogelijk moet faciliteren en een prettig leerklimaat moet bevorderen.

Van beleid naar uitvoering

De vertaling van de hierboven geschetste beleidsontwikkeling naar de uitvoering is problematisch. De praktijk van zorgcentra en werkpleinen kampt namelijk met het probleem dat de mensen die daar iets komen halen, nu net heel slecht voldoen aan het ideaalbeeld van de manager, regienemer en investeerder. Het gaat hier doorgaans om mensen die een ander nodig hebben om ergens uit te komen (en zich daar vaak flink voor schamen, want dat is 'niet normaal'). Wederkerigheid is in deze praktijk een gegeven en een kernwaarde.

Deze wederkerigheid moet uitmonden in een vorm van hulp of zorg. Zorg steunt, zoals al opgemerkt door Van Heusden (2010, pp. 13-15), bij uitstek op de *verbeelding*. De mens is volgens mij de enige diersoort waar soortgenoten zonder directe familiebanden op grote schaal systematisch voor elkaar zorgen. De mens is bij uitstek een sociaal dier, wij bestaan en overleven bij de gratie van anderen. Anders dan andere sociale dieren hebben mensen de mogelijkheid verworven om sociaal gedrag actief en intentioneel vorm te geven. Dit kan zowel op individueel als op collectief niveau plaatsvinden. Onze soort is niet gebonden aan grotendeels stereotiepe gedeelde vormen van gedrag: binnen de grenzen van onze anatomie, de mogelijkheden van bestaande culturen en leefomstandigheden kan de mens sociaal gedrag op vele manieren actief vormgeven (zie ook het inleidende artikel van Barend van Heusden in dit themanummer; zie ook Donald, 1991).

Zoals bij elke diersoort vormt het geheugen van de individuele mens een gesloten systeem. De dynamiek van onze fysieke en sociale omgeving komt tot ons als gevolg van ons veranderende geheugen. Wij zitten dus in ons eigen geheugen gevangen. Om toch toegang te krijgen tot het perspectief en de noden van een ander moet de mens zijn voorstellingsvermogen aanspreken. Op basis van de eigen levenservaring, waar ook, dankzij typisch menselijke vormen van communicatie zoals de taal de ervaringen van andere individuen (echt of fictief) toe behoren, kunnen we de situaties waarin anderen zich bevinden herkennen ('waarneming'), maar ook maken ('verbeelding'). In de zorg is de verbeelding cruciaal. We moeten ons de leefsituatie van een ander verbeelden, om vervolgens te bepalen wat we daaraan kunnen verbeteren en hoe we onszelf kunnen inzetten om aan die verbetering bij te dragen.

Bewust vormgegeven zorg is dus een uitvloeisel van de verbeelding van de verzorgende: die is feitelijk iets aan het maken wat enige tijd vergt, waar een logische volgorde in zit en waar hijzelf en de te verzorgen persoon een onderdeel van zijn. En hier zien we gelijk de kloof ontstaan met het beschreven dominante beleid. Dat impliceert immers dat degene die een ander nodig heeft zelf de regie moet nemen. En van regie is 'bewustwording' een standaard onderdeel.

Dit ideaal is niet opgewassen tegen de realiteit. Verbeelding is een motorische, assimilerende handeling. Wanneer we ons iets verbeelden, bewegen we naar de wereld, onze fysieke en sociale omgeving, toe om deze onze wil op te leggen. Verbeelding is dus altijd een vorm van machtsuitoefening, de verzorgende staat in het zorgproces noodzakelijkerwijs centraal en oefent invloed uit op de hulpbehoevende. Dat wil niet zeggen dat goede zorg of goede hulp geen rekening houdt met de specifieke eigenschappen van de te helpen persoon. Integendeel. Die goede zorg ontstaat alleen niet doordat de persoon die zorg of hulp behoeft de lakens gaat uitdelen, maar door de kwaliteit van de voorstelling die de verzorgende kan voortbrengen. En deze kwaliteit zal bepaald worden door ervaring, aanleg, inschattingsvermogen, inzicht, empathie en zo nog heel wat meer. Al die kwaliteiten maken het mogelijk dat de verzorgende 'boven zichzelf' kan uitstijgen en de ander recht kan doen.

Verbeelding en werkelijkheid: een voorbeeld

Een voorbeeld uit de ouderenzorg kan illustreren dat het lastig is om de verbeelding op de juiste manier af te stellen. Mevrouw E. zit altijd op een paar oude stoelen op de begane grond van het zorgcentrum, vlak bij de ingang. Mijnheer E., haar echtgenoot en een bonk van een kerel, woont op de eerste verdieping, zijzelf op een kamer op de begane grond. Hun band is hecht, maar mevrouw E. heeft bij het gezamenlijk intrekken in het zorgcentrum te kennen gegeven dat het samenleven er voor haar wel op zit. Koffie drinken doen ze elke dag samen. Als ze teruggaan naar hun eigen kamers, mijnheer in de rolstoel, mevrouw achter de rollator, trekt ze zijn kleren nog even recht.

Waarom zit mevrouw E. daar zo vaak voor de ingang, vriendelijk glimlachend naar voorbijgangers? Het verhaal gaat dat ze haar eigen plek helemaal heeft gevonden. Mooi he, zegt een medewerker, iedereen heeft hier zo zijn plekje, en mevrouw E. heeft haar plaats ook gevonden. Ze maakt het zich gezellig op haar stoelen en is vaak verdiept in een dun schoolboekje over de Egyptische beschaving.

Veel later pas vang ik in de keuken een ander verhaal op over waarom ze daar zit. Ze wil toch een paar keer per dag bij haar echtgenoot kijken, gewoon even om het hoekje. Daarvoor moet ze de lift nemen, maar die durft ze niet alleen in. Ze wacht dus op haar plek bij de ingang net zo lang tot er een geschikte medepassagier langskomt. Vragen of ze mee kan liften doet ze niet, het moet maar net zo uitkomen. Ze wil niemand tot last zijn! Soms zit ze uren te wachten, vriendelijk glimlachend naar voorbijgangers, tot ze mee omhoog kan. Mevrouw E. en haar medebewoners kennende lijkt me dit wel een aannemelijk verhaal.

Waarom is het verhaal dat ze haar eigen nestje heeft gemaakt in de hal op de begane grond zo hardnekkig? De meeste medewerkers lijken het te kennen. Het valt goed. Het ontspruit aan de verbeelding van de mensen die werken binnen de instelling. Dit beeld van mevrouw E. die het zich behaaglijk maakt in de gedeelde ruimte past precies in verschillende beleidsidealen. Ze doet, zo wil de verbeelding, wat ze zelf wil: niet alleen haar kamer, maar ook de stoel in de gang is 'van haar'. Ze vindt het kennelijk gezellig in het gebouw. Ze vereenzaamt niet, begeeft zich uit eigen beweging onder de mensen. Ze verwelkomt bezoekers die door de ingang naar binnen komen vriendelijk glimlachend 'in haar huis'. En op haar leeftijd verdiept ze zich nog in de prachtigste, voor haar misschien wel nieuwe onderwerpen! Een plaatje. Ze kan zo op de foto en in de brochure.

De dominante verbeelding van verzorgenden gaat gepaard met een moordend werktempo, een hardere, snellere spreekstem, een vollediger zinsbouw, een hoofd dat zich verder van de vloer bevindt en zich niet naar die vloer richt, maar naar de horizon. Dit heeft niets met verkeerde bedoelingen te maken, maar veel meer met de realiteit van de ouderenzorg. Mevrouw E. buigt het hoofd en is blij met wat ze krijgt.

Verbeelding aan de macht

Wat zegt dit voorbeeld over de verbeelding die hier aan het werk is? Beter beschouwd luidt het ideaal van de participatiesamenleving dat 'wij' die het beste met de medemens voor hebben, onze verbeelding laten werken en de ander die hulp behoeft centraal stellen. Wie wij precies zijn en hoe wij tot deze gevolgtrekking komen blijft meestal buiten schot. Het lijdend voorwerp in deze zin, de ander, weet het zoeklicht op zich gericht. Vorm en inhoud spreken elkaar hier dus tegen. Inhoudelijk staat de hulpbehoevende medemens centraal, maar de vorm waarin deze inhoud wordt gepresenteerd leert ons dat iemand anders dan deze medemens aan het woord is en dus bepaalt wat er moet gebeuren.

Dit komt bij uitstek tot uiting in de gebruikte termen in het participatiediscours. Die laten vaak ruimte voor een impliciete invulling door de spreker, voor de onopvallende uitoefening van macht dus. Neem de term participatie zelf, die niet volledig is. Men participeert immers niet, men participeert wel *in* iets. Waarin mag, moet, kan de burger participeren? Deze kwestie blijft in beleid geheel buiten schot. Hierdoor kan de spreker deze ruimte zelf nader invullen. En zo geschiedt ook: de hulpbehoevende burger die aanklopt bij de sociale dienst mag helemaal niet naar eigen inzicht aan het participeren slaan: participatie in de kroeg (deelnemen aan een drankgelag), naar de wolkjes kijken (aan het universum) of de straat schoonhouden (aan de buurt)

beschouwen medewerkers bij de sociale dienst niet als valide vormen van participatie. Bij nader inzien blijken ze de term vooral te reserveren voor deelname aan de arbeidsmarkt. Naar gelang de instelling waar iemand aanklopt voor hulp, zal een ander idee bestaan van de entiteiten waarin men mag participeren.

Zo zijn er vele termen in het sociaal domein met ‘open plaatsen’ die zich lenen voor een nadere invulling die zelden aan betrokkenen zelf wordt overgelaten. Wat dacht u van ‘deskundigheid’? Men dient deskundig te zijn in (nader in te vullen) (zie ook Zernitz, 2014). Kwaliteit? We moeten eerst weten wie dit mag bepalen en welke criteria er gelden (zie over Cultuureducatie met Kwaliteit bijvoorbeeld Van Meerkerk & Van Es, 2016). Inclusie: wie mag bij wie horen en wat zijn daarbij de spelregels – en wie bepaalt die regels? De cliënt centraal stellen: centraal in wat precies? In wiens voorstelling van zaken? Enzovoort.

De functie van theorie

Van Heusden (2010) probeerde met *Cultuur in de Spiegel* een theoretische basis te leveren voor cultuuronderwijs, door een theoretische verhandeling te bieden over wat cultuur eigenlijk is en cultuuronderwijs zou kunnen of moeten zijn. Maar theorie kent ook heel basale verschijningsvormen die zich uiten in bepaalde handelingen. Explicitering is zo’n handeling: theorie begint bij het nauwkeurig uitschrijven van de taal.

De gesproken taal is bij uitstek een middel (of ‘medium’) voor een bepaalde gemeenschap: de taal dient hier om de eigen gemeenschap af te bakenen en binnen de gemeenschap een hiërarchie te bepalen. Vaak is belangrijker wie er spreken mag en hoe er gesproken wordt, dan wat diegene eigenlijk zegt. Veel zal binnen een taalgemeenschap met een stevige gezamenlijke geschiedenis helemaal niet besproken hoeven te worden: men weet van elkaar wat men weet, daar hoeft geen woord meer aan gewijd te worden – en als het dan toch moet, dan liever metaforisch, ironisch of op een andere manier subtiel verwijzend naar wat onderling allang als bekend wordt verondersteld. Deze subtielere vorm van communiceren is ook uitstekend geschikt om mensen die niet op de hoogte zijn van de gezamenlijke geschiedenis buiten de deur te houden, zonder ze expliciet uit het gebouw te verbannen.⁵

5 Michael Corballis (2011) heeft deze noodzakelijke pragmatische context van taal nog eens op begrijpelijke wijze beschreven. Zonder de gebruikers en hun geheugens te kennen en te beschouwen is een taaluiting in beginsel onbegrijpelijk, want van zijn betekenis ontdaan.

Theorie streeft daarentegen naar onpersoonlijke informatie. Het gaat er, anders dan in de taalgemeenschap, minder om wie iets zegt en meer om wat het gesprokene eigenlijk voorstelt – hoe het correspondeert met de werkelijkheid. Theorie dient dus om de woorden zo veel mogelijk van hun oorspronkelijke gebruikerscontext en machtsrelaties te ontdoen, om te kijken wat er van concepten overblijft wanneer ze niet langer de bescherming genieten van de spreker en de taalgemeenschap die de spreker tot spreker maakt (zie ook Copini, 2019, pp. 29-37). Hoe dit streven in de praktijk vorm moet krijgen is een geheel andere kwestie. Bij op hun hoede zijnde zorgmedewerkers komt het neer op het ontcijferen van terzijdes, halve verwijzingen, niet uitgesproken zinnen en grapjes bij de koffie. Pas door wat hier onderling niet gezegd, maar wel begrepen wordt uit te schrijven, wordt de werkelijke situatie zichtbaar.

Het expliciteren van de open plaatsen in termen als deskundigheid, participatie, inclusie (of, in cultuuronderwijs: cultuur, doorlopende leerlijnen, kwaliteit) en de mogelijke manieren waarop ze kunnen worden ingevuld, is ook bij uitstek een theoretische activiteit. Feitelijk vult de ‘theoreticus’ de spreektaal hier aan door de gebruikerscontext in kaart te brengen. Eigen aan de handelingspraktijk is dat deze open plaatsen nu juist impliciet aanwezig zijn, en daarmee de verbeelder als onzichtbare middelen ter beschikking staan: want de verbeelder bepaalt per gebruikerscontext welke invulling legitiem is en welke niet. De mensen ‘om wie het gaat’ hebben hier niets over te zeggen, dat is niet anders en dat voelen ze ook haarfijn aan. Het uitschrijven en nader duiden van deze open plaatsen komt het realistisch gehalte en de uitvoerbaarheid van concepten ten goede, tegelijkertijd werkt een dergelijke explicitering verstorend in de bestaande verhoudingen in de praktijk.

Participerend onderzoek

Zonder aanschouwing geen beschouwing. Kern van theorie is de observatie van wat waarneembaar is en het vermoeden van wat daarachter schuilgaat: principes, essenties en wetmatigheden. Net als ‘kunst’ is theorie geen ding (al kan het niet bestaan zonder materiële hulpmiddelen), maar eerder een bepaalde houding jegens de werkelijkheid. Van Heusden (2010, pp. 15-16) vat theorie op als het waarneembaar maken van de taal, het toetsen van concepten aan de waarneming. Vertaald naar wat ons hier bezighoudt: beleidstaal moet niet enkel de uitvoering sturen, maar hieraan ook worden getoetst om te kijken wat ervan overblijft.

Nu is de taal, en zeker de vaak sterk metaforische taal van het beleid (denk aan ‘maatwerk’ of ‘het keukentafelgesprek’), vergeven van de open plaatsen. Niets aan te doen, taal is van nature ambigu en incompleet.

Maar de theoreticus wil explicitering. Hij wil ook de subtekst leren kennen: wat wordt er niet gezegd, maar klinkt toch mee in iemands woorden? Wat bedoelt iemand eigenlijk? Wat laat hij weg en waarom? De specifieke gesprekssituatie is bepalend voor wat iemand zegt en hoe hij het zegt, maar juist deze context wordt in de analyse van het gesprokene vaak weggelaten. Wat overblijft zijn de letterlijke woorden – eigenlijk de klanken die ooit ergens zijn uitgestoten – die buiten hun oorspronkelijke context en opnieuw gerangschikt door een onderzoeker of beleidsmaker een geheel nieuwe betekenis kunnen en zullen krijgen.

Hoe is dit te voorkomen? Nu komen we bij het participierend onderzoek (of etnografisch onderzoek, zie Bisschop Boele, 2018). Door enige tijd deel te nemen aan het (werkzame) leven van een bepaalde groep mensen leer je hen zelf en hun gebruiken kennen. Gemeenschappen drijven op een collectief geheugen dat zich uit in vaste, gedeelde gedragspatronen. Zorgcentra en werkpleinen zijn vergeven van praktijken die volgens regelmatige patronen verlopen. In de praktijk komt het erop neer om gewoon ergens aan te schuiven en ‘mee te doen’. Het beste werkt om een taak te hebben (afwassen, rummikuppen, koffie schenken). Wat je moet voorkomen is je laten dwingen in de rol van ‘observator’. Dan weten mensen zich bekeken en sta je erbuiten. Maar, zoals Bisschop Boele (2018) ook heeft opgemerkt, je kunt jezelf niet uitvlakken, je moet meewegen hoe je eigen aanwezigheid de te bestuderen groep, jouw observaties en de analyse van die observaties beïnvloedt.

Op deze manier wordt het begrijpelijker waarom mensen op een bepaald moment en tegen een bepaalde persoon iets zeggen of juist hun mond houden, en wat ze daarmee bedoelen. In het kort is de participierend onderzoeker op zoek naar *betekenis* van wat waar te nemen is, en de betekenis is op het oog niet zichtbaar. Onder betekenis versta ik hier grofweg: het spoor dat mensen gezamenlijk hebben getrokken, waar ze zich gezamenlijk min of meer bewust van zijn en dat de pragmatische context vormt om te handelen en te spreken. Alles wat mensen doen, verwijst op een of andere manier naar een collectief geheugen – iets wat weer in allerlei individuele varianten tot uiting komt. En ook deze individuele geheugens kunnen verschillend worden weergegeven, al naar gelang het uur van de dag, het humeur van de spreker of de temperatuur in de zaal. Kennis van dat geheugen in al zijn schakeringen is onmisbaar. Zo wordt het mogelijk om ‘betekenisvol’ deel te nemen aan wat er gaande is en deze ervaring, die moet gaan lijken op de ervaring van anderen, als basis te nemen voor analyse.⁶

6 Dit houdt in dat in deze onderzoeken geen apart theoretisch kader wordt geïntroduceerd. De onderzoeker neemt de resultaten eerder als uitgangspunt om een op de praktijk gefundeerde kritiek te formuleren op beleid. Zo bezien organiseert de antropoloog tegenspraak: door de werkvloer, die zich vooral uit in handelingen, een waarheidsgetrouwe *stem te geven*, kunnen de meer talige afdelingen, waar beleid en strategie worden bepaald, worden tegengesproken.

Opvallende resultaten

1. Waar mensen met een haperend geheugen via narratieven in hun verleden moeten worden geplaatst, worden mensen van wie het geheugen nog naar behoren functioneert aangemoedigd het verleden te vergeten.

Mensen die zich weinig meer kunnen of willen herinneren, wordt een betekenisvol leven toegewenst. 'Betekenisvol' lijkt gelijk te staan aan de vaardigheid zich bewust en zelfstandig te oriënteren. Ouderen belanden niet in een ziekenhuisachtige setting ('hospitalisering' is een verboden woord in de ouderenzorg), maar op een plek 'net als thuis', waar ze zelf over hun leven, mogelijkheden en tijd kunnen beschikken. Deze oriëntatie net als thuis moet plaatsvinden door de levensverhalen van bewoners centraal te stellen.

De instelling zelf opereert geheel anders. In de praktijk zet men voortdurend 'een streep onder het verleden', zodat men weer met frisse moed opnieuw kan beginnen. Vaak wordt dit verkondigd door een nieuwe leidinggevende, die vervolgens moet constateren dat de oude gewoonten hardnekkig aanwezig blijven. Geen wonder: de betekenis van wat geweest is, wordt niet uitgewist omdat iemand dat verordonneert, het collectieve geheugen op een locatie werkt gewoon door. De streep onder het verleden leidt hooguit tot een nog subtielere wijze van spreken over dat verleden onder ingewijden. Dit heeft als bijkomend voordeel dat de nieuwe leidinggevende, die uit dergelijke subtiliteiten niet kan opmaken waar men het werkelijk over heeft, ook tevreden is. Een zorglocatie had tien locatiemanagers in tien jaar versleten: het zorgpersoneel zelf bestond uit een harde kern die al decennia samenwerkte. De lezer kan zich wellicht voorstellen tot welke complexe verteltechnieken dit kan leiden. Het vergt wat tijd en aandacht om deze te doorgronden.

Het gevolg van deze tegengestelde processen, die niemand te verwijten vallen, is dat ze het zelfvertrouwen van medewerkers en bewoners ondermijnen. Bewoners willen zich heel voorzichtig door de dag bewegen. Een blik op de verre toekomst, gebaseerd op een diepgravend onderzoek naar hun eigen verleden, komt meestal ongelegen. Ze zoeken eerder naar evenwicht in het moment zelf en dit verkrijgen ze vooral door korte blikken van erkenning van anderen: blikken van verstandhouding, een kneepje in de arm, een korte verwijzing naar wie ze zijn of zijn geweest.

Ook medewerkers zijn voor dergelijke subtiele tekenen van erkenning gevoelig. Zij hangen, anders dan bewoners van verzorgingshuizen, nog veel meer aan hun persoonlijke biografieën als oriëntatiepunten voor de toekomst. Ze gaan nog ergens naartoe en hun verleden moet hierbij gehoord worden. Maar hierin is de bredere omgeving in en rond de instelling over het algemeen niet geïnteresseerd. Het motto is te 'leren en te verbeteren', ongeacht waar

iemand vandaan komt en ongeacht wie iemand in de loop van de tijd is geworden. De identiteit van mensen wordt op deze wijze ontkend en de eigenwaarde ondermijnd. De door anderen geschetste toekomst wordt zo niet 'eigen', maar men duldt het gelaten, in afwachting van een volgende visionair.

2. Het is mogelijk zowel diep ongelukkig als tevreden te zijn. En dit is moeilijk te plaatsen.

Bewoners geven vaak aan 'tevreden' te zijn over het verblijf in een verzorgingshuis. Hier zijn vele redenen voor te bedenken. Ze zijn trots dat ze deze levensfase zonder klagen doorkomen. Niet klagen is aangegeven tevreden te zijn. Men wil de 'wichter' [meisjes] die voor hen zorgen niet afvallen. Misschien omdat ze op hen gesteld zijn, maar ook omdat ze van hen afhankelijk zijn. Je gaat iemand aan wie je bent overgeleverd niet ongunstig stemmen. Bewoners proberen vaak onzichtbaar te blijven, niet op de radar te verschijnen. De maatschappelijke normaliteit is niet langer haalbaar, het nieuwe normaal maakt men zich snel eigen.

Tegelijkertijd bestaat er diepe misère onder bewoners. Ze kunnen niet goed slapen, zijn gedesoriënteerd op vele vlakken, hebben broers, zussen, kinderen, vrienden verloren of weten niet goed hoe de dag voorbij moet gaan. Dit leidt tot onmacht en verdriet. Het is voor de buitenstaander moeilijk om dit goed te doorgronden, je staat erbij en je kijkt ernaar. Medewerkers zeggen zelf vaak te hopen niet zo te hoeven eindigen. Ze huiveren voor de levens van de bewoners, voelen zich soms schuldig om in de auto naar huis te stappen en hun mensen alleen achter te laten. Tegelijkertijd is er opluchting dat bewoners naar tevredenheid hun zorg ontvangen.

Bij de beleidsmakers binnen deze instelling is het erg moeilijk om deze tegenstelling bespreekbaar te maken. Niet omdat ze niet willen meedenken, begrip tonen of wat dan ook. Het lijkt simpelweg niet te passen in hun manier van werken, kijken en denken.

3. In de evaluatie van de uitvoering gaat de context vaak geheel verloren. Iedereen is gericht op meetbare gegevens, terwijl de essentie van het (sociaal) functioneren van mensen moeilijk meetbaar te maken is.

Zo vermeldde een beleidsmedewerker bij de sociale dienst dat mensen die voor het eerst binnen kwamen voor een uitkering achteraf aangaven met voldoening terug te kijken op het bezoek. Dit werd als volgt gemeten: bij vertrek moesten cliënten een formulier invullen. Hier gaven ze vaak aan het gebouw met een voldaan gevoel te verlaten. De beleidsmedewerker vatte dit op als een compliment over het eigen programma, maar waarschijnlijk moet

je deze voldoening heel anders interpreteren. Mensen hadden een voldaan gevoel *bij het verlaten van het gebouw*: het verlaten van de plek des onheils zelf en de indruk die ze konden hebben dat ze er ‘goed van afgekomen waren’ (niet gekort op de uitkering, geen onredelijke verplichtingen) leidden in het algemeen tot het voldane gevoel. Dit noteerden ze dan ook netjes op het formulier.

Meer in het algemeen kunnen we stellen dat de concrete betekenis van een uitdrukking of handeling in de uitwisseling van beleidsvorming en uitvoering vaak verloren gaat. Betekenis is te begrijpen als een geheugenfunctie: we koppelen wat we meekrijgen van het hier-en-nu aan klanken, vormen, waarnemingen die we ons herinneren. In wat ik heb meegemaakt aan beleidsonderzoek in de ouderen- en armenzorg wordt dat wat zich voordoet in het heden vaak uitgelicht en geplaatst in de context van een rapport, een beleidsvoornemen of een onderzoeksvraag. Maar om te begrijpen wat deze vormen in het heden voor de betrokkenen zelf te betekenen hadden, moeten we iets weten van de geheugens waar ze zich van bedienen – deze geheugens worden weer bepaald door hoe mensen zich ‘door het leven bewegen’. Wat herinneren ze zich persoonlijk, hoe oriënteren ze zich in de ruimte, wat zijn hun verwachtingen? Maar ook: welke gedragspatronen laten ze zien, welke interactie met anderen vertonen ze en waar bouwt dit alles op voort? Pas als we iets van de geheugens en perspectieven van mensen weten (dat is: hebben meegemaakt), kunnen we de betekenis van hun uitspraken achterhalen, behouden en recht doen.

Parallellen met het cultuurdomein

We hebben het hier aldoor over cultuur, en wel cultuur in de zin van aangeleerd gedrag eigen aan een bepaalde soort of cultuur als ‘alles wat mensen maken of doen’ (Van Heusden, 2010).

De cultuursector vat cultuur doorgaans specifieker op als een verzamelbegrip voor kunst, erfgoed en (nieuwe) media. Nu beweegt deze sector zich steeds naar het sociaal domein. Leefbaarheid, inclusie, participatie, maar ook (hier niet besproken) burgerschap zijn concepten geworden waar de culturele sector zich toe moet leren verhouden. Hierbij zal hij dezelfde valkuilen tegenkomen als hierboven besproken: open plaatsen in de taal die tot onduidelijkheid in de communicatie en dus in de uitvoering kunnen leiden.

‘Cultuur’ is zelf ook zo’n open term. Een van de doelen van *Cultuur in de Spiegel* was juist om deze term te expliciteren en dus voor gerichte, op tegenargumenten of alternatieve waarnemingen gebaseerde, kritiek vatbaar te maken. Kritiek die ook wel gekomen is.

Het gelegitimeerd invullen van 'open plaatsen' door een elite kan de traditionele stabiliteit van het begrip cultuur verklaren, en ook de stabiliteit van de sector die het belang van dit begrip uitdraagt, onderzoekt en in de praktijk brengt (zie het inleidende artikel van Barend van Heusden in dit themanummer). Maar in steeds mindere mate is het woord aan een bepaalde culturele elite om te bepalen wat cultuur of kunst mag heten en wat niet. Precies dit vrijkomen van de open plaatsen rond het begrip cultuur levert beroering op: wat niet langer vanzelfsprekend is, moet opnieuw bevochten en bediscussieerd worden.

Cultuur in de Spiegel was en is in de eerste plaats een specifieke manier om aan dit verlies van vanzelfsprekendheid in de culturele sector tegenwicht te bieden. Niet door nieuwe vanzelfsprekendheden te introduceren, maar door de opgevallen plaatsen in het begrip cultuur, en daarmee haar niet-vanzelfsprekendheid, te signaleren en hedendaagse gebruikers van het begrip cultuur een argumentatieve basis te geven om de opgevallen plaatsen in te vullen. Dat deze onderneming verder kan strekken dan de cultuursector hoop ik met dit essay te hebben verhelderd.

Eelco van Es is docent aan de
Rijksuniversiteit Groningen en
onderzoeker in het sociaal
domein.
e.van.es@rug.nl

Literatuur

Bisschop Boele, E. (2018). Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 85-93.

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

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

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Es, E. van. (2017). *De participatiesamenleving: deelnemen aan ontheiligde systemen*. Masterscriptie Filosofie, Radboud Universiteit Nijmegen.

Foucault, M. (1979/2013). *De geboorte van de biopolitiek. Colleges aan het Collège de France* (J. Holierhoek, Vert.). Amsterdam: Boom.

Gauchet, M. (2006). *Religie in de democratie. Het traject van de laïciteit* (J. Beerten, Vert.). Amsterdam: SUN.

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

Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Den Haag: Acco.

Meerkerk, E. van, & Es, E. van. (2016). Kwaliteit meten is positie kiezen. Een kritische beschouwing van cultuureducatie en kwaliteit. *Cultuur+Educatie*, 16(46), 74-84.

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

De lijn vasthouden: leerplankundig nadenken over verbeelden in de basisschool

Fianne Konings

In tijden van corona loopt alles anders dan gepland. Mensen weten daar wel een creatieve mouw aan te passen, zeker als er op de achtergrond een plan ligt. In dit artikel blikt Fianne Konings terug op haar promotie en laat ze zien waarom het nuttig is om leerplankundig na te denken over onderwijs in de verbeelding.

Op donderdagavond 12 maart 2020 drong tot me door, terwijl ik naar het nieuws keek, dat de gebruikelijke ceremonie bij de verdediging van een proefschrift er wel eens heel anders uit kon gaan zien. Premier Rutte kondigde die avond de eerste landelijke coronamaatregelen af met onder andere een verbod op evenementen met meer dan honderd mensen. De Rijksuniversiteit Groningen lastte direct alle promoties tot nader orde af. Binnen een week werd duidelijk dat mijn verdediging live niet doorging en binnen twee weken dat het in een totaal andere vorm, online, wel door kon gaan. Verdriet, teleurstelling en vervolgens meebewegen en mijn verbeelding inzetten om nieuwe mogelijkheden te zien.

Het was ook een gelegenheid tot bezinning op een moment dat alles wijkt voor de volksgezondheid en steeds vaker de vraag viel: wat is van vitaal belang? De vraag drong zich ook op aan mij: zijn mijn resultaten nog wel van belang? In mijn proefschrift over de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs, concludeer ik dat basisscholen en culturele instellingen gebaat zijn bij planmatig werken aan cultuuronderwijs en laat ik zien hoe dit kan. Is dat inderdaad maatschappelijk relevant en op welke manier dan? Op die vraag ga ik in dit artikel nader in. Ik hoop culturele instellingen en scholen ervan te overtuigen dat het belangrijk is om hun onderwijs in verbeelding planmatiger vast te leggen en dat ook cultuur- en onderwijsbeleidsmakers het nut hiervan gaan inzien en deze aanpak meer gaan stimuleren.

Ondersteuning

Dat leerplankundig nadenken over cultuuronderwijs belangrijk is, werd mij nog meer duidelijk tijdens de eerste lockdown. Kunst- en cultuuronderwijs bleek geen prioriteit. Schoolteams hadden, terecht, hun handen vol aan het realiseren van online onderwijs en het voorzien in randvoorwaarden, zoals een iPad of laptop voor leerlingen. Taal-, reken- en zaakvaklessen gingen door. Maar dat gold niet altijd voor de kunst- en cultuurlessen, het onderwijs in de verbeelding. Mooie voorbeelden van kunst- en cultuurlessen op basisscholen gedurende de eerste lockdown zijn er zeker¹, evenals van culturele instellingen die op verzoek kunstlessen verzorgden². Tegelijkertijd bleek deze vraag zeer afhankelijk van school en individuele leerkrachten en niet ingebed in een langer durend programma. Je zou kunnen stellen dat leerlingen in Nederland hierdoor op dit gebied niet dezelfde ontwikkelingskansen kregen.

- 1 Bijvoorbeeld de opdracht 'onze familie in tijden van coronavirus' van de leerkracht beeldende vorming van basisschool de Notenkraaker: www.bsdenotenkraaker.nl/actueel/nieuws/ook_nú_nog_echte_cultuurschool
- 2 Bijvoorbeeld de theaterlessen van een vakdocent voor een basisschool in Rotterdam: www.maastd.nl/de-theaterlessen-van-margriet-gingen-door/

Mijn proefschrift laat ook een beeld zien dat leerlingen geen eenduidige kansen krijgen binnen het kunst- en cultuuronderwijs. Die kansen zijn afhankelijk van de visie van de school, die al dan geen waarde hecht aan kunst- en cultuuronderwijs en afhankelijk van de aanwezigheid van culturele instellingen in de buurt. Verder blijken cultuureducatieve programma's niet altijd goed afgestemd op de leerlingen en het lopende onderwijsprogramma (Konings, 2020, pp. 101-126). De ontwikkeling van leerplannen 'kunstzinnige oriëntatie'³ voor basisscholen zou een oplossing kunnen zijn om te garanderen dat alle kinderen over een langere periode doordacht onderwijs in verbeelding krijgen. In mijn proefschrift bepleit ik deze aanpak onder meer omwille van een betere aansluiting van verbeeldend onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs.⁴ Een leerplan geeft namelijk inzicht in de kennis en vaardigheden waaraan is gewerkt en waarop het vervolgonderwijs kan voortbouwen.

Een leerplankundige aanpak, waarbij elke basisschool nadenkt over een systematische opbouw voor acht jaar onderwijs in de verbeelding, biedt ondersteuning. Het is een steun wanneer door een pandemie alles wijkt: je weet wat je van plan was met het kunstonderwijs. Het biedt bovendien leerkrachten en educatief medewerkers ondersteuning, want ze kunnen voortbouwen op inzichten en afspraken over wat leerlingen in acht jaar moeten leren en ontwikkelen.⁵ Daarnaast helpt het om meer samenhang in het onderwijs aan te brengen. Ik zal in dit essay betogen dat de vaardigheid om te verbeelden, wel eens de 'linking pin' zou kunnen zijn om meer samenhang in het onderwijs aan te brengen. Een lesonderwerp of thema wordt betekenisvol voor leerlingen wanneer zij worden uitgedaagd het zich eigen te maken via hun verbeelding.

- 3 Het leergebied kunstzinnige oriëntatie is op dit moment het wettelijk kader voor het basisonderwijs; hierin staat de verbeelding centraal.
- 4 Daarnaast geeft een leerplan inzicht in de expertises die de school nodig heeft van culturele instellingen.
- 5 Voor taal en rekenen gelden duidelijke referentieniveaus, maar voor cultuuronderwijs zijn deze nooit in kaart gebracht (Hagenaars, 2020, pp. 121-122). Wel ontwikkelde SLO in 2014 een leerplankader kunstzinnige oriëntatie dat inzicht biedt in onder meer competenties voor het creatieve proces (www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/). Toch lijken deze competenties leerkrachten (nog) onvoldoende houvast te bieden om lessen kunst- en cultuuronderwijs te maken. Misschien is de informatie voor leerkrachten nog te algemeen en te weinig richtinggevend. Scholen lijken er namelijk vaak voor te kiezen – mede door cultuureducatiebeleid gestimuleerd – externe kunst- en cultuurprofessionals in te zetten. Helaas blijkt dat we eigenlijk niet weten wat het aanbod van deze externe professionals, c.q. culturele instellingen bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen (Konings, 2020, pp. 47-67). Tot slot biedt ook het peil van de kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs van de onderwijsinspectie geen tot hooguit heel oppervlakkig inzicht wat bij leerlingen te ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Ik ga eerst dieper in op verbeelden, de cognitieve vaardigheid die centraal staat in het kunst- en cultuuronderwijs op de basisschool. Ik licht dit vermogen toe met voorbeelden uit de eerste lockdown. Vervolgens verken ik hoe deze vaardigheid een sleutel kan zijn tot meer samenhang in het onderwijs. Tot slot illustreer ik hoe een samenhangend leerplan dat op schoolniveau houvast biedt, ontworpen kan worden. Ik bouw daarbij voort op de cultuurtheorie van Van Heusden (2010a, 2010b, 2012, 2015; Van Heusden, Rass, & Tans, 2016).

Verbeelden: lessen door corona

Verbeelden is een typisch menselijke vaardigheid. Van Heusden legt uit hoe verbeelden een strategie is waarmee mensen het verschil tussen hun herinneringen en de actualiteit overbruggen. Via de verbeelding kunnen we ons geheugen manipuleren en via zelfverbeelding kunnen we cultureel bewust worden (zie het inleidende artikel Barend van Heusden in dit themanummer). Vermeersch en zijn collega's (2016) definiëren, voortbouwend op Van Heusden, verbeelding als volgt: 'Verbeelden betreft het gebruiken of manipuleren van datgene wat wordt/werd. Verbeelding moet hier dus gezien worden als het vermogen om van bekende elementen iets nieuws te maken. [...] De vaardigheid verbeelding ligt vrij dicht bij 'creativiteit' in de betekenis van iets origineels toevoegen aan dat wat al bestaat.' (p. 12)

Verbeelden is dus het zien van mogelijkheden en op basis hiervan mogelijkheden creëren (c.q. iets mogelijk maken). Voorbeelden uit de eerste lockdown maken duidelijk hoe zeer dit creëren van mogelijkheden een menselijke natuur is. Naast het nieuws dat gedomineerd werd door onderwerpen over zorg en economisch herstel, was er tegelijkertijd een explosie aan creativiteit. Met hoogwerkers werden feestjes van geliefden op hoge leeftijd gevierd. Voor de jongere generatie werden beeldbefeestjes georganiseerd door tasje met feestattributen aan de deurknop van de genodigden te hangen. Mijn paranimfen, die mij niet in het academiegebouw mochten bijstaan, maar net als andere geïnteresseerden de ceremonie op afstand volgden, vonden een creatieve manier om mij in het zonnetje te zetten. Zij speechten prachtig gekleed aan een bosrand. Het dagelijks leven met feestelijke en minder feestelijke momenten moest doorgaan en ging door. Thuiswerken in shifts, work-outs met wc-rollen, gelivestreamde uitvaarten en onlinelessen waarin de docent en leerlingen nu ook elkaars huisdieren leerden kennen (dit gebeurde overigens ook in online proefschriftverdedigingen). Door gebruik te maken van onze verbeelding, ook wel creativiteit genoemd (zie artikel Theisje van Dorsten en Zoë Zernitz in dit themanummer), hebben we het mogelijk gemaakt om werk, school en het dagelijks leven door te laten gaan. We hebben zeggend het onmogelijke mogelijk gemaakt.

Daarnaast zetten mensen de verbeelding ook in om betekenis te geven aan de situatie en te reflecteren op de actualiteit. Via vele cartoons – denk aan de Fokke en Sukke-cartoon over de wc-rollen-hamsterwoede – werd ons een spiegel voorgehouden waardoor we om onszelf konden lachen. Andere voorbeelden zijn de vele grappige filmpjes ('quarantainedag 10') die via WhatsApp werden verspreid tegen verveling en ter relativering, het zingen in Italië en het klappen in diverse landen om verbondenheid te tonen en steun te bieden. MaasTD bood in de eerste week direct een online klapworkshop via Maas@home aan. Ook reflectie in de vorm van kunst spiegelde onze ervaring met het leven. De acteurs van Het Nationale Theater droegen bijvoorbeeld elke dag een verhaal voor uit de door Ivo van Hove gekozen *Decamerone*⁶ (1348-1353), de beroemde bundel van Boccaccio met verhalen die mensen elkaar vertelden terwijl ze op de vlucht waren voor een andere pandemie, de pest. De regisseur en acteurs boden een spiegel op en een uitlaatklep voor de crisis waarin we zaten. De schrijver, de regisseur en de acteurs maakten via hun verbeelding in geschreven en gesproken woord ervaringen tastbaar en gaven deze een vorm. En dat is wat kunst is: de ervaring verbeelden in een concrete vorm (Van Heusden et al., 2016, p. 57). Deze mentale manipulatie van de waarneming is een manier om ons staande te houden in een bepaalde situatie (actualiteit). En dit mentale betekenis gevende proces is te ondersteunen door kunstonderwijs, waarin leerlingen leren verbeelden (zelf maken) en andermans verbeeldingen als inspiratiebron gebruiken (meemaken).⁷

Sinds 12 maart zoemden regelmatig de woorden 'accommoderen' en 'assimileren' uit de theorieën van Piaget en Van Heusden (Van Dorsten, 2015, pp. 77-80) door mijn hoofd. Het accommoderen, het aanpassen, conformeren, plooiën van herinneringen aan de nieuwe werkelijkheid van corona, en het assimileren, het bijsturen van deze nieuwe werkelijkheid. Waar het RIVM, accommodeerde en adviezen probeerde te geven door waarnemingen te analyseren, probeerde de burger te assimileren en met creativiteit een nieuwe balans te vinden in het dagelijks leven van werk en gezin. Politici hebben in deze periode ook moeten assimileren: hun verbeelding moeten inzetten door in te schatten wat mensen gaan doen als bijvoorbeeld de maatregelen soepeler zouden worden.

6 *De Decamerone* is een samenwerking tussen Internationaal Theater Amsterdam, VPRO/MONDO en Het Nationale Theater.

7 Hoe belangrijk dit is voor elk mens illustreert Hizir Cengiz in zijn levendige reflectie op zijn jeugd in de Schilderswijk te Den Haag met de titel 'Waarom jongeren niet alleen trapveldjes maar ook kunst nodig hebben'. <https://decorrespondent.nl/11796/waarom-jongeren-niet-alleen-trapveldjes-maar-ook-kunst-nodig-hebben/5342046085860-48030506>.

Verbeelden is dus een assimilerende vaardigheid. We assimileren door de inzet van vaardigheden als: fantaseren, dromen, verzinnen, waanvoorstellingen maken, plannen, inschatten, voorspellen, ontwerpen, innoveren, manipuleren, verbinden, associëren, uitdrukken, een gevoel weergeven, emoties tonen, gedachten presenteren, inleven, spelen, maken en construeren (Vermeersch et al., 2016, pp. 16-17). Dit cognitieve proces wordt (mede) bewust en onbewust ontwikkeld in het onderwijs en beperkt zich, net als in het dagelijks leven, niet alleen tot de kunst en kunstvakken. Ook zaakvakken als geschiedenis en aardrijkskunde spreken de verbeelding aan. Ik durf zelfs te stellen dat de vaardigheid om te verbeelden wel eens de sleutel tot meer samenhang in het onderwijs zou kunnen zijn.

Samenhang: verbeelden over verschillende (les)onderwerpen

Meer samenhang in het onderwijs lijkt mogelijk door de vaardigheid verbeelden bewuster te combineren met verschillende onderwerpen. In een leerplan maak je de samenhang tussen vakken inzichtelijk door de onderwerpen en de te ontwikkelen vaardigheden (verbeeldende vaardigheden in een specifieke kunstvorm) te specificeren (in doelen). Het gaat niet alleen om onderwerpen in kunstvakken (zoals een kunstenaar, techniek of thema), maar ook om onderwerpen in andere vakken. Verbeelden, de leerling die verbeeldt, is dan de 'linking pin' tussen relevante onderwerpen en de verschillende bijbehorende vakken die hieraan betekenis geven. De leerling kan verschillende kunstvormen (beeld, theater, muziek, literatuur) inzetten om een eigen betekenis te geven aan een (les)onderwerp.

In de kunstvakken blijken niet altijd vanzelfsprekend onderwerpen vooraf te worden vastgelegd (zie ook artikel Astrid Rass in dit themanummer). Het is misschien kunst-eigen om niet vooraf (volledig) vast te leggen waaraan een kunstvorm betekenis geeft. Onderwerpen worden in kunst vaak intuïtiever benaderd. Dat wil overigens niet zeggen dat het kunstwerk nergens over gaat. Niet voor niets staat in programmaboekjes, zaalteksten of catalogi vaak 'dit stuk gaat over' of 'dit werk gaat over'. Vanuit het kunstenaarsperspectief is het dus heel gebruikelijk dat het onderwerp vooraf niet (volledig) vaststaat, maar in kunstonderwijs aan basisschoolleerlingen zou misschien gericht vastgelegd mogen worden aan welke onderwerpen leerlingen betekenis gaan geven.

In de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie zijn de onderwerpen 'ervaringen', 'emoties' en 'erfgoed' te onderscheiden. Leerlingen worden vooral gevraagd zich uit te drukken over ervaringen en emoties. Minder aandacht is er

voor het doordenken aan *welke* ervaringen, emoties en erfgoed de leerling betekenis moeten geven en waarom die dan belangrijk zijn voor hen. Binnen het leergebied Kunst & Cultuur van Curriculum.nu worden mondiale onderwerpen aangeduid: 'globalisering, duurzaamheid, technologie en gezondheid/welzijn' (Curriculum.nu, 2019, p. 11). Deze onderwerpen heeft het ontwikkelteam juist ook opgenomen om te werken aan samenhang in het onderwijs, een van de doelen van de curriculumherziening.

Daarnaast zijn er nog veel meer mogelijke onderwerpen in andere vakken. Zo zouden leerlingen bij geschiedenis via verbeelding en met kunstvakmiddelen betekenis kunnen geven (associëren, voorstellingen maken, inleven en fantaseren) aan onderwerpen uit het verleden. Hier wordt ook steeds meer onderzoek naar uitgevoerd (Van Boxtel & Van Drie, 2018; Béneker et al., 2020; De Leur, Van Boxtel, & Wilschut, 2020). De Leur en collega's (2020) gaan bijvoorbeeld in op het verschil tussen schrijven en tekenen om grip te krijgen op historie. Onderzoekers spreken over 'historisch redeneren' en 'historisch denken' als kenmerkende vakvaardigheid. Historisch denken omvat 'vaardigheden die nodig zijn om zich een beeld te kunnen vormen van historische periodes en verschijnselen en om bestaande verhalen en beelden kritisch te kunnen beoordelen. [...] Het gaat daarnaast om het betekenis kunnen geven aan (sporen van) historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen' (Béneker et al., 2020, p. 10). Dit citaat laat zien dat historisch denken ook via de verbeelding kan ('beeld vormen' en 'betekenis geven aan'). Bijvoorbeeld door in een beeldend werk of een theaterstuk betekenis te geven aan historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen.

Wat ik vooral wil benadrukken, is dat de vaardigheid verbeelden op vele plekken, in vele hoedanigheden en in veel vakken van betekenis kan zijn. Een gerichte keuze van onderwerpen kan de samenhang in het onderwijs vergroten en ervoor zorgen dat de kunstvakken van nog meer waarde voor de leerlingen kunnen zijn. De 'linking pin' is de verbeelding van de leerling (om te associëren, iets te construeren, zich in te leven, te fantaseren) over expliciet gekozen onderwerpen, waaronder ervaringen, emoties, mondiale thema's, maar ook onderwerpen uit andere vakken. Hiermee zeg ik overigens niet dat vrije opdrachten zonder onderwerp niet mogen, integendeel, het gaat om een balans tussen de verschillende soorten onderwerpen (intuïtief, persoonlijk, maatschappelijk en vakgericht). Om overzicht te houden op de verschillende keuzes pleit ik wel voor het vastleggen van de onderwerpen en vaardigheden in een leerplan. Dit is niet alleen zinnig voor het overzicht en de samenhang, maar ook om het onderwijs bij te kunnen stellen en de ontwikkeling van de leerlingen in het vizier te houden.

Ontwerp: onderwijs in verbeelding

En zo kom ik weer terug bij mijn proefschrift waarin ik inga op een bepaalde systematiek om leerplannen te ontwerpen en te evalueren. Startpunt voor mijn onderzoek vormde niet zozeer een leerplankundige aanpak voor cultuuronderwijs of samenhang in het onderwijs, maar de vraag of en op welke manier culturele instellingen een vanzelfsprekendere rol kunnen spelen in het onderwijs. Een rol die het Nederlandse cultuureducatiebeleid stimuleert door culturele instellingen onder meer op te roepen doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs voor de basisschool te ontwikkelen (Staatcourant, 2012, 2016). Dit riep bij mij dan weer de vraag op: wat zijn doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs precies?

Deze vraag zorgde ervoor dat ik in mijn proefschrift vanuit leerplankundig perspectief naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs ben gaan kijken en voorstelde om leerplannen kunstzinnige oriëntatie te ontwikkelen. Mijn literatuuronderzoek (Konings, 2020, pp. 132-135) liet me namelijk zien dat doorlopende leerlijnen onder meer gericht zijn op een soepele overgang tussen het basis- en het voortgezet onderwijs. Doorlopende leerlijnen hebben immers het doel bij te dragen aan de continuïteit van de leerstof (Letschert, 2009). Om vervolgens iets te kunnen zeggen over het basisonderwijs en de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen koos ik voor de ontwikkeling van een leerplan 'kunstzinnige oriëntatie'. Zo'n leerplan ondersteunt een doorlopende lijn naar het kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs.

Een reden om het een 'leerplan kunstzinnige oriëntatie' te noemen en het (nog) niet te hebben over een 'leerplan cultuuronderwijs', heeft te maken met het woord 'cultuur'. Een leerplan cultuuronderwijs laat namelijk ook keuzes zien voor de lesinhoud van mens- en maatschappijvakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde en techniek. Een leerplan kunstzinnige oriëntatie heeft zijn basis in kunst en erfgoed, en vanuit die basis zijn connecties naar andere vakken te leggen.

Hoe ontwikkel je dan een leerplan kunstzinnige oriëntatie op schoolniveau, een voor meer leerjaren doordachte opbouw? Bij het ontwerpen stelde ik een bepaalde aanpak voor om tot een leerplan en uiteindelijk lessen te komen. Ik ga hier niet heel diep op in (voor een uitvoerige beschrijving van proces en opbrengsten, zie hoofdstuk 6 en 7 van Konings, 2020), maar schets graag de hoofdonderdelen voor een leerplanontwerp. Uitgangspunt is de cultuurtheorie van Van Heusden (2010a, 2015) over betekenisgeving, die fungeert als analytisch

kader en ons bewust maakt van keuzes voor onderwerp(en), basisvaardigheden en mediale vaardigheden. Met deze driedeling is het mogelijk systematisch cultuuronderwijs te ontwerpen dat gericht werkt aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

Om deze cultuurtheorie om te zetten in een voor het onderwijs werkbare en praktische vorm heb ik deze gecombineerd met de ontwerpaanpak 'Understanding by design'⁸, beter bekend onder de naam *backward design* (SLO, 2015, pp. 47-48). Daarbij denk je eerst na over het einddoel om vervolgens terug te redeneren. In dit geval gaat het om acht jaar kunstzinnige oriëntatie op de basisschool: wat weet, begrijpt en kan de leerling na acht jaar kunstzinnige oriëntatie?

Een derde belangrijk onderdeel van het leerplanontwerpen is ten slotte (formatief) evalueren. Een op schoolniveau ontworpen leerplan⁹ wordt geëvalueerd met drie leerplankundige criteria: relevantie voor de leerlingen, logica in de onderwijsinhoud en de bruikbaarheid voor leerkrachten en kunstdocenten (Thijs & Van den Akker, 2009). Op basis van de evaluatie volgen suggesties ter verbetering. In mijn proefschrift heb ik me beperkt tot deze drie, maar het zou op termijn uitgebreid kunnen worden met het vierde leerplankundige criterium 'effectiviteit' (Thijs & Van den Akker, 2009).

In mijn onderzoek resulteerde deze aanpak in schoolspecifieke leerplannen kunstzinnige oriëntatie voor twee basisscholen,¹⁰ ontwikkeld door twee consulenten van een intermediaire culturele instelling. De ene school had de wens na acht jaar een goede musical in groep 8 op de planken te zetten rondom de naam van de school, de Globetrotter. Hiervoor ontwikkelde een consulent een plan dat zich richtte op kunstdisciplines in verschillende werelddelen. In groep 8 zouden kinderen na zeven jaar onderwijs in kunstdisciplines dan een keuze kunnen maken in welke discipline ze zich verder wilden ontwikkelen en hun vaardigheid inzetten tijdens de musical.

- 8 Goede ervaringen met deze ontwerptheorie zijn opgedaan in andere vakgebieden (Di Masi & Milani, 2016; Korotchenko, Matveenko, Sterlnikova, & Philips, 2015; Linder, Cooper, McKenzie, Raesch, & Reeve, 2014; Tornwall, 2017).
- 9 Idealiter ligt het eigenaarschap voor het ontwerpen van zo'n leerplan bij de school. De cultuurbegeleider en/of interne cultuurcoördinator ontwerpt dit dan in samenspraak met de directeur en het team. In mijn proefschrift is ervoor gekozen de intermediaire culturele instelling hierin de leiding te laten nemen, omdat ik in mijn proefschrift op zoek ga naar antwoord op de vragen of en hoe culturele instellingen bij kunnen dragen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool.
- 10 Via deze link zijn de twee leerplannen beschikbaar onder de namen 'In onze buurt' en 'Globetrotters': [www.rug.nl/research/portal/nl/publications/zitten-we-op-een-lijn\(059d694e-07eb-40fb-9da2-6c20eb025966\).html](http://www.rug.nl/research/portal/nl/publications/zitten-we-op-een-lijn(059d694e-07eb-40fb-9da2-6c20eb025966).html)

De andere school is een gemêleerde school waarin de leerlingen met elkaars cultuur (school-, straat-, thuis- en werkcultuur) te maken hebben. Het bewustzijn van en switchen tussen deze werelden vormde uitgangspunt van het leerplan rondom het onderwerp publieke ruimte. Met beeldende en theatrale middelen ontdekken leerlingen de vele aspecten van dit onderwerp en proberen ze een positieve bijdrage te leveren aan het publieke domein.

De gekozen onderwerpen van beide leerplannen hebben overigens raakvlakken met het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld' en 'burgerschap'. In de uitvoering bleek er zelfs een verband mogelijk met de verkeerslessen.¹¹

Bij beide leerplannen was de intentie van de scholen en de consulenten om het verbeeldend vermogen van leerlingen te ontwikkelen. Uit de evaluatie bleek dat de lessen vooral een beroep deden op conceptualiserende vaardigheden (zoals classificeren, benoemen en interpreteren) en analyserende vaardigheden (verbanden leggen, denken over denken en verklaren) om betekenis te geven aan de kunstdisciplines en publieke ruimte. Op basis van een uitgebreide evaluatie met experts zijn suggesties voor bijstelling gegeven (Konings, 2020, pp. 154-157 en pp. 159-161).

Een leerplan biedt naast bijstelling de mogelijkheid om aan te sluiten bij onverwachte en actuele omstandigheden en de lesdoelen niet uit het oog te verliezen. Zo is ten tijde van corona voor de school met het leerplan over de 'publieke ruimte' wellicht de virtuele publieke ruimte veel belangrijker. Met die afwegingen kunnen de kunstlessen gewoon weer opgepakt worden¹² en dat is een meerwaarde van een leerplan kunstzinnige oriëntatie. Tot slot, en dan keer ik terug naar een startpunt van mijn proefschrift, maakt een leerplan duidelijk welke expertises van culturele instellingen scholen eventueel kunnen vragen, bijvoorbeeld om te leren hoe je in theater betekenis kunt geven aan *social distancing* in de publieke ruimte. Leerplankundig denken is dus naast zinnig voor scholen, ook nuttig voor culturele instellingen die van betekenis willen zijn voor het onderwijs.

11 Basisschool 't Prisma legde onder leiding van een beeldend docent verbanden tussen publieke ruimte, kunst, burgerschap en verkeersveiligheid: www.steljevoor010.nl/nieuws/obs-t-prisma-werkt-aan-een-veiligere-straat/

12 Zie voorbeeld voetnoot 11: www.steljevoor010.nl/nieuws/obs-t-prisma-werkt-aan-een-veiligere-straat/

Conclusie

Is het maatschappelijk relevant om op een leerplankundige manier na te denken over kunst- en cultuuronderwijs in de basisschool en op welke manier dan? Die vraag stelde ik mijzelf toen door de uitbraak van het COVID-19-virus de verdediging van mijn proefschrift werd uitgesteld. Deze vraag beantwoordde ik in eerste instantie vanuit het perspectief van de coronacrisis. Tijdens de eerste lockdown bleek kunst- en cultuuronderwijs, onderwijs in de verbeelding, voor leerlingen nog minder vanzelfsprekend. Het noodzakelijke ging door en daar hoorde niet op alle scholen kunst- en cultuuronderwijs bij. Een leerplan kunstzinnige oriëntatie had in deze bizarre periode soelaas kunnen bieden.

Er zijn ook andere argumenten voor een meer leerplankundige benadering van onderwijs in de verbeelding. De uiteenzetting over het nut van een leerplankundige kijk op onderwijs startte met de verbeelding in de coronacrisis, als middel voor troost, relativering, betekenis geven aan wat ons overkwam of ons dagelijks leven doorgang te geven. Verbeelding is ons vermogen om mogelijkheden te zien en op basis hiervan mogelijkheden creëren. Het is een manipulatie van de waarneming met verbeeldende vaardigheden als fantaseren, associëren, construeren, spelen en ontwerpen. Verbeelden is ook een vaardigheid die het onderwijs bewust en onbewust stimuleert. Bovendien kan deze vaardigheid een steentje bijdragen aan meer samenhang in het onderwijs. Dit kan door nog bewuster onderwerpen te kiezen waar leerlingen met hun verbeelding betekenis aan kunnen geven. Naast vrije onderwerpen gaat het ook om de in Curriculum.nu aangewezen mondiale thema's en onderwerpen van andere vakken. Het is belangrijk om deze keuzes vast te leggen in een leerplan om het overzicht en de afwegingen in het vizier te houden.

Een manier om leerplannen te ontwerpen heb ik uitgetoetst in mijn proefschrift. Daarbij wordt vanuit de cultuurtheorie als analytisch kader met backward design een leerplan ontworpen. De ontwerper houdt daarbij rekening met leerplankundige criteria als relevantie, logische consistentie en praktische bruikbaarheid.

Zo'n planmatige aanpak van onderwijs in verbeelding is relevant, omdat het onderwijsgevendend houvast geeft bij het ontwerpen, evalueren en bijstellen van dit onderwijs. Een leerplankundige aanpak zorgt dat voor een langere periode doordacht is wat een school bij leerlingen wil ontwikkelen. Een leerplankundige aanpak kan inzicht geven in mogelijke verbindingen met andere vakken. Een leerplankundige aanpak is geen doel op zich, maar een instrument om scherp te houden welke kant onderwijsgevendend met hun

leerlingen op willen. Een leerplankundige aanpak is ook niet gericht op afrekenen op leeropbrengsten, maar op het in beeld krijgen en houden van de ontwikkeling van leerlingen.

Leerlingen mogen ook van het onderwijs in verbeelding een duidelijk uitgezette richting verwachten. Wanneer helder is welke kant het onderwijs op wil met zijn leerlingen, is er vanzelfsprekend ook vrije ruimte om af te wijken van dit pad. Dit kan een vrije keuze zijn of door onvoorziene omstandigheden, maar het doel en de weg zijn in grote lijnen helder.

Dat gold ook voor de verdediging van mijn proefschrift *Zitten we op één lijn?*, die uiteindelijk op 23 april 2020 in de aula van het Groningse Academieggebouw plaatsvond met de voorzitter, mijn promotor en ik en op beeldscherm de opponerende hoogleraren in de corona.¹³ Het doel was de afronding en een feestelijke afsluiting van een promotietraject. Deze lijn kon worden vastgehouden. Dat het een mooie afsluiting werd, kwam ook door de universiteit, collega's, vrienden en familie die hun verbeelding ten volle hebben benut om dit mogelijk te maken. *Hora est*.

Fianne Konings is docent aan de Erasmus School of History and Communication (EUR), betrokken bij de Vereniging CultuurProfielScholen PO en zelfstandig onderzoeker. konings@eshcc.eur.nl en fianne@bureaukoningskunst.nl

13 En met dank aan twee mensen techniek en de pedel die aanwezig waren.

Literatuur

Béneker, T., Boxtel, C. van, Leur, T. de, Smits, A., Blankman, M., & Groot-Reuvekamp, M. de. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen over aardrijkskunde- en geschiedenis- onderwijs in het primair onderwijs*. Utrecht/Amsterdam: Universiteit Utrecht/Universiteit van Amsterdam.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: the interplay of domain specific and domain general aspect. In F. Fisher, C. A. Chinn, K. Engelmann, & J. Osborne (Eds.), *Scientific reasoning and argumentation: the roles of domain-specific and domain-general knowledge* (pp. 142-161). New York, NY: Routledge.

Curriculum.nu. (2019). *Toelichting Kunst & Cultuur. Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Kunst & Cultuur*.

Di Masi, D., & Milani, P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 12(3), 31-40.

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

Hagenaars, P. (2020). *Oprichting & onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

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

Heusden, B. van. (2010b). Perception, imagination, interpretation, and analysis in the humanities. In C. Stroh (Hrsg.), *Von Katastrophen, Zeichen und vom Ursprung der Menschliche Sprache. Würdigung eines vielseitigen Linguisten Wolfgang Wildgen zur Emitierung* (pp. 51-68). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Heusden, B. van. (2012). Een bewustzijn verbeeld, David Hockney's 'A Bigger Picture'. *Filosofie & Praktijk*, 33(3), 24-40.

Heusden, B. van. (2015). Arts education 'after the end of art'. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts education beyond art. Teaching in times of change* (pp. 153-168). Amsterdam: Valiz.

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

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil Kunstzinnige Oriëntatie 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.

Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Korotchenko, T., Matveenکو, I., Strelnikova, A., & Philips, C. (2015). Backward design method in foreign language curriculum development. *Procedia, Social and behavioral sciences*, 215, 213-217.

Letschert, J. (2009). De 'D' van Doorlopende leerlijnen. *LRPLN*, 4, 52-53.

Leur, T. de., Boxtel, C. van, & Wildschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155-175.

Linder, K., Cooper, R., McKenzie, E., Raesch, M., & Reeve, P. (2014). Intentional teaching, intentional scholarship: applying backward design principles in a faculty writing group. *Innovative Higher Education*, 39(3), 217-229.

SLO. (2015). *Curriculumspiegel. Deel A: Generieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

Staatscourant. (2012). Deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2013-2016. *Staatscourant*, 15826.

Staatscourant. (2016). Deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' in het primair onderwijs. Fonds voor Cultuurparticipatie 2017-2020. *Staatscourant*, 22890.

Thijs, A., & Akker, J. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Tornwall, J. (2017). Backward design toward a meaningful legacy. *Nurse Education Today*, 56, 13-15.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., Backer, F. de, Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven/Brussel: HIVA-KU Leuven/Vrije Universiteit Brussel.

Leerplan voor kunstvakken: 'Waar gaat het eigenlijk over?'

Astrid Rass

Leerplannen op landelijk en schoolniveau geven richting aan het kunstonderwijs. De vraag is welk onderwerp dat aanzet tot cultureel bewustzijn in deze leerplannen een plek krijgt. In dit essay vertelt Astrid Rass over de eerste stappen in haar zoektocht naar het onderwerp in leerplannen kunstvakken.

Rosa van Bommel (17 jaar) bracht eind april 2020 'Nachtdans' uit. Een lied over een benauwende tijd vol open eindes en uitgestelde beginnen in haar leven als eindexamenkandidaat. Heel treffend verbeeldt zij een reflectie over een ervaring van gemis en onzekerheid in een periode van lockdown.¹

Het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (2009-2014) leverde een denkmodel op voor meer grip op de inhoud en samenhang van cultuuronderwijs.² Het uitgangspunt was een theoretisch kader van cultuur afgeleid uit de cognitiewetenschappen (Van Heusden, 2010). Voor het kunstonderwijs, en dus ook de kunstvakken³ in het voortgezet onderwijs, werd de inhoud gesteld op de volgende aspecten: leerlingen ontwikkelen (1) hun cultureel bewustzijn⁴ (het vermogen om te reflecteren op het maken, denken en doen van jezelf en de ander), (2) hun verbeelding en (3) de beheersing van diverse media (lichaam, materialen, technieken, taal en symbolen) (zie het inleidende artikel van Van Heusden in dit themanummer). Een drie-eenheid die in diverse publicaties over cultuuronderwijs kort is uitgewerkt in onderwerp, vaardigheden en media.

Al vanaf 2009 werk en denk ik als onderwijskundige vanuit dit kader en vormt deze drie-eenheid een belangrijk houvast om het kunstonderwijs te benaderen, analyseren en ontwikkelen. Mijn gesprekken met kunstvakdocenten in het voortgezet onderwijs laten zien dat ze het onderwerp dat aanzet tot verbeeldende reflectie, dus de vorming van het cultureel bewustzijn over bijvoorbeeld tijd, eten, stilte of liefde, niet altijd expliciet benoemen. Althans niet in eerste instantie. Het gaat doorgaans over welke disciplines en instrumenten de school aanbiedt en de soort opdrachten (gesloten of open) in de onder- en bovenbouw. Een lijstje met materialen en technieken, waar, wanneer en hoe, is eveneens vaak voorhanden. De historische periodes, bijvoorbeeld 'Burgerlijke cultuur van Nederland in de zeventiende eeuw' (Kunst Algemeen) of de CKV-dimensies als 'Feit en fictie' of 'Traditie en innovatie' komen ook af en toe langs. Maar waar dit alles toe zou moeten leiden qua vorming van het cultureel bewustzijn bij leerlingen, blijft vaak onderbelicht.

1 www.youtube.com/watch?v=osdDJCR4c3A

2 Cultuuronderwijs omvat vakken zoals geschiedenis, filosofie, literatuur, religie, burgerschap, maatschappijleer en kunstvakken.

3 Het gaat hier om vakken als beeldend, dans, drama en muziek, maar denk ook aan aanverwante vakken als film, fotografie en multimedia.

4 Cultuur is alles wat mensen maken, denken en doen. Het cultureel bewustzijn is een bijzondere vorm van cultuur waarbij je reflecteert op en betekenis geeft aan de steeds veranderende cultuur van jezelf en anderen. Hierbij maak je gebruik van vier vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en vier media (lichaam, voorwerpen, taal en grafische vorm) (Van Heusden, Rass, & Tans, 2016, 2019).

Bij landelijke ontwikkelingen voor het opstellen van kerndoelen en eindtermen, zoals voor CKV in het vmbo⁵, voor het vernieuwde CKV havo/vwo (Verkenningcommissie Kunstvakken, 2012) of voor de herziening van het landelijk curriculum (www.curriculum.nu), zien we eenzelfde patroon. De discussies gaan voornamelijk over het bepalen van de benodigde kennis en vaardigheden. Kunstvakdocenten en -experts denken blijkbaar vooral, zoals Copini (2019) in zijn proefschrift al deels constateerde, vanuit kennis en vaardigheden gericht op doen en maken en minder vanuit een gerichte invulling voor het cultureel bewustzijn.

Betekent dit dat het aanleren van het cultureel bewustzijn, dus het onderwerp dat hiertoe aanzet, in de kunstvakken niet benoemd hoeft te worden of er niet toe doet? Dit idee zou je kunnen krijgen, maar niets is minder waar. Want in de kunstvakken ben je, zoals elke kunstvakdocent weet, nooit zomaar een 'kunstje' aan het doen. Het gaat altijd ergens over, expliciet of impliciet, of je nu naar een liedje van Billie Eilish luistert, een dansimprovisatie laat zien of een walnoot natekent. Kunst heeft altijd, in maken en meemaken, een aanleiding, oorzaak of thema. Ze verbeeldt een ervaring van ons en kan werkelijk over alles gaan. 'Niets is kunst vreemd, omdat niets het leven vreemd is', zoals Van Heusden in dit themanummer treffend zegt. Het onbesproken laten van het onderwerp in de leerplannen voor de kunstvakken heeft daarom het gevaar dat deze vakken als het ware een derde ontwikkelingsdeel uit de drie-eenheid onderwerp, vaardigheden en media niet gericht en bewust aandacht geven.

Dit essay is expliciet gericht op het onderwerp dat aanzet tot cultureel bewustzijn in de leerplannen kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Als we dit nader beschouwen, levert dit wellicht houvast voor het verdere gesprek over de functie van onderwerpen in deze leerplannen en het kunstonderwijs in de klas. Vanuit het denkmodel van cultuuronderwijs verken ik de huidige situatie over de onderwerpen en welke vragen je daarbij zou kunnen stellen. Ik geef eerst, op basis van onderzoek en praktijkervaringen, een uitwerking van de rol en functie van onderwerpen in de kunstvakken. Vervolgens verken ik een aantal leerplannen voor de kunstvakken, op school- en landelijk niveau, en laat ik zien waar ik het onderwerp gericht op de vorming van het cultureel bewustzijn, of indicaties daarvoor, tegenkom. Ik eindig met een reflectie hierop en een aantal vragen voor verder gesprek en onderzoek.

5 https://nl.wikipedia.org/wiki/Culturele_en_kunstzinnige_vorming

De kunstvakken missen balans

Diverse studies bevestigen dat onderwerpen een essentiële functie hebben in kunst en dus ook in de kunstvakken. Bisschop Boele (2013) benadrukt dat kunst 'nooit neutraal' is – wat erop neerkomt dat kunst altijd voortkomt uit het leven van de maker. Ook Parsons en Haanstra (in Konings, 2020, p. 112) benadrukken dat kunstonderwijs ergens over moet gaan. Heijnen (2015), voortbouwend op inzichten van Haanstra (2011) over authentieke kunst-educatie, stelt zelfs dat de inhoud van een leertaak afgeleid zou moeten zijn van werk van hedendaagse kunstenaars en verschillende sociaal-maatschappelijke thema's. Biesta (2017) betoogt dat kunsteducatie gericht is op het in dialoog zijn met de wereld, waarbij het onderwijs de taak heeft om deze dialoog een richting te geven. Van Heusden (2010) geeft vanuit de pijlers voor cultuuronderwijs, zoals gezegd, de ontwikkeling of het proces van cultureel bewustzijn een plek in de drie-eenheid onderwerp, vaardigheden en media.

Dit proces van cultureel bewustzijn door verbeelden, zoals in het voorbeeld bij Rosa van Bommel in het citaat aan het begin, is er vrijwel altijd als we iets maken, dansen of zingen, omdat een levensgebeurtenis, klein of groot, ons raakt, boeit of aan het denken zet. Het is ons natuurlijk reflectieproces op het leven dat voedt wie en wat we zijn en willen zijn en hoe we het leven zien en betekenisgeven (zie ook het artikel van Fianne Konings in dit themanummer). Deze rijke en soms minder rijke ervaringen slaan we op in onze geheugenbibliotheek en die vormt de basis voor ons gedrag en hoe we in het leven staan (Van Heusden, Rass, & Tans, 2016, 2019). De kunstvakken voeden, net zoals andere vakken, deze bibliotheek en hebben een belangrijke taak in hoe de 'jongerengeheugenbibliotheek' vorm krijgt. Wat kies je als kunstvakdocent: vul je het met Superhelden, Tijd of Coronakunst? En waar zitten de jongeren van nu op te wachten? Wat hebben zij nodig om grip te krijgen op de wereld nu en in de toekomst?

Kijkend naar de onderwerpen van jongeren zelf en aansluitend bij hun individuele cultuur en leefwereld (Haanstra, 2001; Bisschop Boele, 2017; Van Heusden, 2010) kom je onderwerpen tegen als klimaatzorgen, gender, stilte, gemis, wapens, *Black Lives Matter*, monocultuur, verdwalen, ontmoeten, gevaar van internet.⁶ Maar ook alledaagse onderwerpen met een minder zorgelijke toon horen bij jongeren. Denk aan de plastic fietsmand die bijna elke middelbare scholier heeft, alles wat rijdt (auto's, brommers of trekkers blijven veel jongeren boeien), jongerentaal (ze weten hun woordenschat voortdurend op een eigen manier rijker te maken) of hun eigen hangplek en hoe die er uit moet zien.

6 De Kunstbende (www.kunstbende.nl), Antoine Gerrits Award 2020 (www.cultuurprofielsholen.nl), persoonlijke gesprekken met leerlingen voortgezet onderwijs.

Het soort onderwerp bepaalt hoe verbeeldend iemand werkt (zie het artikel van Van Dorsten en Zernitz in dit themanummer) en is de basis voor de vorming van het cultureel bewustzijn van de jongeren en de bagage die ze mee krijgen. Het kiezen van een onderwerp in een kunstles, het kunstprogramma van een school of de landelijke leerplannen is daarom de moeite waard, of zelfs essentieel, om (langer?) bij stil te staan. Want zonder het onderwerp zijn de kunstvakken niet in balans: met alleen aandacht voor vaardigheden en media geven ze te weinig richting aan het cultureel bewustzijn van jongeren.

Ik hoor kunstvakdocenten nu denken dat je heus wel zonder een thema of onderwerp kunt gaan kleien of dansen. Dat is zeker zo en gebeurt ook. Sterker nog, het is belangrijk dat het (leren) maken in welk materiaal, techniek of lijf dan ook aandacht krijgt. Leren is namelijk niet alleen een cognitief proces, maar heeft ook een lichamelijke en materiële dimensie (Van 't Hoogt & Buurke, 2020). Maar alleen maken als dominante focus in de kunstvakken⁷ brengt onbalans en maakt dat de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn ondersneeuwt. Vermeersch en Elias (2015) stellen dat als de nadruk in de kunstvakken alleen ligt op het componeren, maken en doen van iets, de leerling voornamelijk bezig is met het aanleren van technische vaardigheden en vooral leert – en vragen stelt over – het ‘hoe’: Hoe moet ik iets doen? Hoe kan ik iets bewerken? Hoe kan ik iets maken? Met als nadelig gevolg dat geen of te weinig ruimte is voor reflectie op het waarom van het ‘hoe’, dus onderzoek naar de boodschap die iemand wil uitdragen over de wereld om hem heen waarin het gemaakte een rol krijgt.

Hoe zit het dan met kunst waarover je niet wilt of kan praten? Omdat het werk gewoon te abstract is of omdat woorden tekort schieten en waarvoor dan geldt *‘See is what you get’*. Hoewel het tegenwoordig een vrij romantische insteek is, kan een kunstenaar er soms voor kiezen niet te benoemen waar het werk over gaat. Praten over een werk kan de maker uit zijn flow halen of de intieme ervaring bij de kijker tenietdoen. In dat geval kan een maker of beschouwer soms volstaan met het niet willen duiden van het werk. Maar in het onderwijs, waar je nooit om taal heen kunt, is dit bijna onwerkbaar. Zonder woorden kan een leerling niet ontdekken (en begeleid worden) over welk onderwerp iets gemaakt is. De gehanteerde ‘maak- en denkstrategieën’ (Curriculum.nu) blijven dan impliciet. Bovendien krijgt de leerling niet de kans om de betekenis en impact van zijn werk in een breder verband te snappen. Kortom, het onderwerp waar je door verbeelding betekenis aan geeft, doet ertoe.

7 Zie ook invloeden vanuit modernistische tradities van zelfexpressie en formalisme.

Het onderwerp in leerplannen voor de kunstvakken

Vanuit de gedachte dat het onderwerp een essentiële pijler is voor de kunstvakken, ben ik op zoek gegaan naar onderwerpen in leerplannen voor de kunstvakken. Leerplannen, ook wel leerlijnen, leerplankaders, curriculumkaders of programma's genoemd, zijn uitwerkingen van voorgeschreven dan wel richtinggevend inhoud en doelen voor onderwijsprogramma's (Thijs & Van den Akker, 2009). Deze zijn er op verschillende niveaus,⁸ ik kijk naar plannen op landelijk en schoolniveau. In het voorgezet onderwijs vormen bijvoorbeeld de landelijke kerndoelen *Leergebied Kunst en Cultuur* of de eindtermen *Kunstvakken incl. CKV in het vmbo* of de *Examenprogramma's voor de kunstvakken havo en vwo* het wettelijk kompas voor kunstvakdocenten. En als het goed is vormen ze ook de basis om te komen tot leerplannen op schoolniveau. Het opstellen van landelijke leerplannen kunstvakken blijkt vaak een dynamisch, nauwkeurig en tijdrovend proces (Haanstra, 2014; Van Tuinen & Leverink, 2014; O'Toole, 2014; Curriculum.nu). Het doel is dat het uiteindelijke leerplan gedragen wordt door de docenten, onderwijskundigen en onderzoekers die ermee moeten werken.

Voor de landelijke leerplannen heb ik de leerplannen op de SLO-website (www.slo.nl) en de website van Examenblad (www.examenblad.nl) bestudeerd. Beide geven een compleet overzicht van de landelijke leerplankaders voor de kunstvakken van het voortgezet onderwijs. Het gaat om wat er op papier staat en niet om wat er feitelijk gebeurt in de klas. Om zicht te krijgen op leerplannen op schoolniveau heb ik negentien leerplannen bestudeerd van kunstvakdocenten⁹ uit mijn eigen netwerk (onder meer Vereniging CultuurProfielScholen en master Kunsteducatie ArteZ).¹⁰ Ik zocht in de plannen naar de plek van het onderwerp gericht op het cultureel bewustzijn en verwijzingen daarnaar en heb daarbij ook een paar handreikingen bij de leerplannen bekeken. Overigens pretendeer ik allerm minst een allesomvattend overzicht te bieden, dit essay is slechts een eerste aanzet om het onderwerp in leerplannen van de kunstvakken te bestuderen.

- 8 Leerplannen zien we in verschillende verschijningsvormen; op internationaal niveau (supra), bijvoorbeeld ERK, het Europees referentiekader voor de moderne en vreemde talen. Op nationaal niveau (macro), schoolniveau (meso) en klasniveau (micro).
- 9 Beeldende vorming (11), muziek (5), drama (3), textiel (1), CKV (1), handvaardigheid (1), tekenen (1) van verschillende onderwijsniveaus (onderbouw vmbo/havo/vwo (12), onderbouw/bovenbouw vmbo (4) en bovenbouw havo/vwo (3)).
- 10 Haarlem, Assen (4x), Almelo (2x), Groningen (3x), Nieuwegein, Haren, Vleuten, Oss, Zwolle (3x), Doorwerth, Zutphen.

Landelijke leerplannen

In de landelijke leerplannen (www.slo.nl en www.examenblad.nl), of ze nu voor vmbo of vwo, onderbouw of bovenbouw zijn, domineren beschrijvingen voor kennis, vaardigheden, technieken en materialen. De leerlingen moeten kunnen onderzoeken, uitdrukken, vastleggen, verbeelden en reflecteren. Of verkennen, verbreden, verdiepen en verbinden. Of oplossen, uitvoeren, opstellen, ordenen, presenteren, toelichten en relaties leggen. Leerlingen doen dit alles via visuele en auditieve middelen, mondeling of schriftelijk, via culturele activiteiten of via beelden, taal, muziek, spel, beweging, dans, drama, muziek, film of fotografie. En natuurlijk is deze lijst nog veel langer. Het doel van dit alles is om te komen tot zeggingskracht en expressie van gevoelens en ervaringen. In welk onderwerp deze aspecten uit te werken zijn, wordt niet vermeld.

De leerplannen voor de bovenbouw geven vaak nog meer specificaties. De vmbo-leerplannen benadrukken onder andere het belang van het maken van eigen werk, gebruik van werk van anderen, inzicht in de eigen loopbaan of het kunnen plaatsen van kunst in een maatschappelijke context. Het examenprogramma Kunst Algemeen voor havo en vwo geeft een aantal invalshoeken en bij het vak CKV staat een aantal dimensies zoals 'Feit en fictie', 'Autonoom en toegepast', of 'Traditie en innovatie'. Bijna alle examenprogramma's voor kunst benoemen het plaatsen van kunst, beeldend, dans, drama of muziek, in een kunsthistorische context. Voor havo en vwo staan specifieke tijds- en stijlperiodes genoemd, bijvoorbeeld 'De cultuur van het moderne in de eerste helft van de twintigste eeuw' of 'Hofcultuur'. Hierbij zijn geen beschrijvingen opgenomen voor hoe het cultureel bewustzijn kan worden aangesproken. Als een les gaat over hofcultuur, dan doet dit een appel op het cultureel bewustzijn. Maar alleen de focus op het kennen van kunstwerken uit deze historische periode, doet nog niets met het cultureel (ver)werkingsproces bij een leerling. Dat vraagt namelijk een betekenisgevingsproces van iets wat je al weet en (nog) niet weet. Werken bestaan alleen, omdat ze werken in onze cultuur, nu, toen en in de toekomst.

De handreikingen bij de verschillende leerplannen, zoals die van SLO (handreiking CKV, CKV vmbo, kunstvakken), bieden een rijker beeld. Ze vormen onmisbare toelichtingen, vooral op de verschillende programma-onderdelen, programma's van toetsing en afsluiting (PTA), het schoolexamen en afstemming met andere vakken. Hier ontbreekt eveneens uitgebreide aandacht voor het onderwerp als belangrijke thematische pijler van de kunstvakken. Meer dan verwijzingen naar stijlperiodes, of meldingen dat leerlingen vrij zijn om een onderwerp te kiezen (gelinkt aan bijvoorbeeld dans en maatschappij) of dat de lesstof kan worden bepaald door thema's, geven de handreikingen niet.

Dit beeld van landelijke leerplannen waarin vaardigheden, materialen en technieken domineren, is niet uniek voor Nederland. Internationaal onderzoek door The College Board (zie Haanstra, 2014),¹¹ het instituut voor onderwijsonderzoek in New York, dat een aantal leerplannen voor de kunstvakken van verschillende landen vergeleek biedt eenzelfde beeld. Net als in de Nederlandse leerplannen streven de vakken naar kritisch en creatief denkvermogen, probleemoplossend vermogen, inzicht in kunst als communicatievorm, het beleven van plezier en welbevinden (The College Board, 2013). Wel staat er soms dat het onderwerp belangrijk is (VS en Canada), maar wat dat is, blijft onbenoemd. Ook de relatie met andere vakken of domeinen als techniek, wetenschap of maatschappijleer en burgerschapsvorming wordt soms aangestipt (Australië, Oostenrijk, China, Canada, Finland, Ierland en Verenigd Koninkrijk). Of dit op onderwerp- of vaardigheidsniveau moet plaatsvinden, wordt niet duidelijk. Een kanttekening is dat dit onderzoek zowel primair als voortgezet onderwijs betreft en deze niveaus niet uitsplitst.

Samengevat leveren de landelijke leerplannen een overweldigende lijst aan voorschrijvende kaders voor vaardigheden, materialen en technieken, met expressie, zeggingskracht en uitdrukken van eigen gevoelens en ervaringen als grote gemene deler, met bovendien een aantal tijd- en stijlperiodes in de examenvakken. Het onderwerp van cultureel bewustzijn krijgt niet tot nauwelijks aandacht, ook niet in de handreikingen. De kunstdocenten in de scholen moeten zelf onderwerpen kiezen, bepalen en inzetten.

Leerplannen op schoolniveau

Het zelf kiezen van onderwerpen door kunstvakdocenten is in de bestudeerde schoolleerplannen zeker het geval. Naast de lange lijsten met vaardigheden, materialen en technieken, die ook deze plannen lijken te domineren, staan wel onderwerpen. Voorbeelden zijn Herinneringen, Wonen, Metamorfose, Protesteren, Chaos, Schoolcultuur, Idolen, *Plastic soup* en Wereldproblematiek. Vaak vormt een kunstenaar het uitgangspunt (bijvoorbeeld Jackson Pollock of Shakespeare).

In veel gevallen bleek het wel lastig om te achterhalen of een onderwerp daadwerkelijk de functie heeft om het cultureel bewustzijn aan te wakkeren of dat het meer een thematische omlijsting is. Een onderwerp als Protesteren met kunst met daarbij de beschrijving 'Je gaat iets maken over iets wat je wil veranderen in je eigen leven, schoolleven of leven in Nederland' is helder. Dit verwijst naar een reflectieproces op cultuur van jezelf of anderen. Maar bij een enkel woord als Portret, dat vaak voorkwam, wordt het ingewikkelder.

11 Het gaat om een vergelijking tussen vijftien landen: Australië, Canada, China, Nieuw-Zeeland, Singapore, Venezuela, de VS en zeven West-Europese landen.

Met zo'n woord wordt niet duidelijk of de les gaat over alleen het schilderen van een portret of over meer. Bij het onderwerp Afval leek het erop dat het beeldend werken met afvalplastic de boventoon voerde en bij onderwerpen als Licht, Ruimte, Kleur, Bewegen, Componeren en Spelen ging het vooral om het aanleren van specifieke discipline gerelateerde technieken en vaardigheden. In een van de plannen stond het onderwerp De walnoot. Hierbij zijn allerlei interessante invullingen te verzinnen, zoals de betekenis van walnoten in onze (eet)cultuur of de rol van walnoten in verhalen. Maar ook hier bleek het vooral te gaan om een thematische omlijsting om de techniek van schaduw bij tekenen aan te leren.

Ik wil benadrukken dat deze – voorlopige – inzichten gebaseerd zijn op de *geschreven* leerplannen en niet op de uitgevoerde leerplannen (dus de lessen in de klas). Het kan heel goed zijn dat juist daar wel de nadruk ligt op wat bijvoorbeeld portretten betekenen voor jongeren, nu en in de geschiedenis, wat de betekenis van licht en ruimte is in het leven van jongeren of hoe onze afvalcultuur zich heeft ontwikkeld en wat dat voor de maatschappij betekent. Het kan dus zijn dat deze leerplannen een afgeslankte basis bieden voor het rijke programma in de lespraktijk.

Al met al bieden de bekeken leerplannen kunstvakken interessante overzichten van wat de scholen aanbieden. Ze geven houvast voor afstemming met collega's en zorgen voor borging van de inhoud (onderwerpen, vaardigheden en media). Of de onderwerpen daadwerkelijk gericht zijn op het cultureel bewustzijn en hoe dat gebeurt in de lespraktijk, is niet altijd even duidelijk en heeft nader onderzoek.

'Het onderwerp' als onderwerp van gesprek

Onderwerpen die zouden kunnen of moeten aanzetten tot verbeeldende reflectie, dus het cultureel bewustzijn, zijn niet of nauwelijks te vinden in de landelijke leerplannen voor de kunstvakken. De verschillende handreikingen bieden daarbij zeker uitleg en toelichting, maar zijn niet nadrukkelijk gericht op de vorming van het cultureel bewustzijn bij jongeren.

In de leerplannen op schoolniveau, zijn ze wel aanwezig. Er zitten onderwerpen bij die tot de verbeelding spreken zoals Metamorfose of Idolen. De vraag is wel vanuit welke gedachte deze onderwerpen zijn gekozen en wat docenten er in de les precies mee beogen en doen. In hoeverre zijn dit onderwerpen waar de les over gaat of zijn ze veeleer een omlijsting voor maken of meemaken van het schilderen, zingen, dansen en spelen? Bovendien kun je de

vraag stellen of dit *de* onderwerpen zijn die jongeren bezighouden en de meest relevante en urgente onderwerpen waarmee kunstvakdocenten het cultureel bewustzijn van leerlingen kunnen verrijken.

Een andere vraag is waarom er vaak redelijk veel aandacht, tijd en moeite wordt gestopt in vaardigheden, materialen en technieken in leerplannen – vooral op landelijk niveau – expliciteren (Haanstra, 2014; Van Tuinen & Leverink, 2014; O'Toole, 2014; Curriculum.nu) en waarom onderwerpen hierin niet tot nauwelijks aandacht krijgen. Het palet van onderwerpen is oneindig, het is het hele leven zoals gezegd. Waarschijnlijk is het onbegonnen werk om te kiezen. Maar ook de media en vaardigheden kennen een veelheid 'als het leven' en hier lukt het wel om een keuze te maken. Dan zou het toch ook moeten lukken met de onderwerpen?

Laat ik helder zijn dat ik zeker niet pleit voor een door de overheid of scholen voorgeschreven lijst met onderwerpen. Maar je zou op zijn minst verwachten dat de leerplannen enige handreikingen doen voor het kiezen van een passend onderwerp en kennis bieden over het belang ervan. Als het onderwerp ontbreekt in de leerplannen en in de klas, geeft dat een scheve, onevenwichtige invulling van de kunstvakken.

Basis voor gesprek

Bovenstaande is bedoeld als eerste beschouwing en aanzet voor verder onderzoek naar en gesprek over het onderwerp in de leerplannen van de kunstvakken. Wat is de functie en rol van onderwerpen in de kunstvakken voor de leerlingen van 12-18 jaar en hoe kan een kunstvakdocent of -expert komen tot een passend onderwerp, of aanwijzingen daarvoor, in de leerplannen?

Het niet of nauwelijks expliciet aandacht geven aan onderwerpen in leerplannen voor de kunstvakken, leidt ertoe dat deze naar de achtergrond verdwijnen. Als het onderwerp ondergeschikt wordt en de focus alleen op het maken ligt, bestaat de kans dat de kunstvakken worden gereduceerd tot technische maakvakken en uit evenwicht raken. Een uniek en belangrijk onderdeel uit de drie-eenheid onderwerp, vaardigheden en media blijft dan onderbelicht. Vanzelfsprekend kan een docent in een kunstles bewust ruimte maken om een improvisatietechniek bij drama onder de knie te krijgen of het associëren bij handvaardigheid te oefenen. Maar niet *altijd* en *alleen* maar, want zonder onderwerp krijgen leerlingen geen richting voor de kleuring van hun cultureel bewustzijn. Dit is bepalend voor hoe ze in het leven staan, met alleen maar materialen en technieken op zak hebben ze onvoldoende bagage.

Astrid Rass is onderwijskundige
kunst en cultuuronderwijs,
docent aan de master
Kunsteducatie van ArtEZ en
programmamanager van de
Vereniging CultuurProfielScholen
PO en VO. Tussen 2009 en 2014
was zij vanuit SLO projectleider
van *Cultuur in de Spiegel*.
a.rass@outlook.com

Literatuur

- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Bisschop Boele, E. (2013). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. *Cultuur+Educatie*, 13(38), 86-107.
- Bisschop Boele, E. (2017). *Op zoek naar de betekenis van cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.
- Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (red.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-37). (Cultuur+Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2014). Nationale leerplannen en leerplakaders voor de kunstvakken. *Cultuur+Educatie*, 14(40), 8-25.
- Heijnen, E. (2015). *Remix the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. PhD-thesis Radboud University Nijmegen.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2019). *Cultuur2. Cultuuronderwijs in het VO*. Groningen: University of Groningen Press.
- Hoogt, V. van 't, & Buurke, I. (2020). Curious Hands: Maken en leren maken. *Cultuur+Educatie*, 19(54), 46-64.
- Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- O'Toole, J. (2014). A common wealth of arts: het Australische leerplan voor de kunsten. *Cultuur+Educatie*, 14(40), 26-48.
- The College Board. (2013). *International standards for arts education: A review of standards, practices and expectations in thirteen countries and regions*. New York, NY: National Coalition of Core Arts Standards.
- Thijs, A., & Akker, J. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Tuinen, S. van, & Leverink, R. (2014). Reflectie op het ontwerpproces van het leerplankader kunstzinnige oriëntatie. *Cultuur+Educatie*, 14(40), 67-96.
- Verkenningcommissie Kunstvakken. (2012). *De kunst van het nieuwe: vier disciplines, één doel*. Enschede: SLO.
- Vermeersch, L., & Elias, W. (2015). The end of the 'to-do-list'. Towards a balanced arts education. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts education beyond art. Teaching in times of change* (pp. 113-130). Amsterdam: Valiz.

Dans in de Spiegel Vlaanderen

Maud Tielemans

In het onderwijs is behoefte aan een vertaling van de cultuurtheorie voor de lespraktijk. Maud Tielemans heeft de handschoen opgepakt. In dit artikel beschrijft ze op basis van haar onderzoeken Dans in de Spiegel 1.0 en 2.0 hoe de theorie te vertalen is naar de praktijk van het dansonderwijs.

Leerlingen, 12 jaar oud, staan te roepen en te springen als de dansleerkracht op de speelplaats verschijnt. 'We gaan dansen!' klinkt het. Binnen enkele minuten zijn ze samen met hun groeps- en dansleerkracht op weg naar de danszaal. Het thema van de les is 'jouw ochtendritueel'. Leerlingen krijgen verschillende soorten muziek te horen. Wat horen ze en wat vertelt deze muziek? Met een whiteboardmarker tekenen ze het gevoel dat de muziek hen vertelt in één lijn van de ene naar de andere kant van de spiegel. Er ontstaat een heus schilderij van abstracte lijnen. De leerlingen krijgen nu de opdracht deze lijnen naar het lichaam de vertalen. Welke lijn volgen ze wanneer ze tegenover de spiegel staan? En met welk lichaamsdeel? De groepsleerkracht moedigt aan en probeert zelf voorzichtig enkele instructies uit die hij observeerde van de dansleerkracht. Wat als de lijnen niet enkel op het vlak van de spiegel getekend zouden zijn, maar door de hele zaal lopen? Welke lijn leg jij 's ochtends af als je uit bed komt? De leerlingen leggen bijhorend dansmateriaal vast en tekenen hun eigen ritueelscène tot slot op papier. De groepsleerkracht bepaalt de volgorde in overleg met de dansleerkracht. Dit wordt de rituelenchoreografie van de leerlingen! Maar wat is een ritueel eigenlijk? Onbewust hebben deze leerlingen vandaag aan veel meer gewerkt dan het simpele 'We gaan dansen!'. Ze hebben gewerkt aan een hun '(Dans)Cultureel Bewustzijn' en ook de groeps- en dansleerkracht zijn weer een stap verder in de ontwikkeling van hun eigen handelen hierin.

Het voorbeeld is afkomstig uit een Kunstkuurproject. Deze projecten bevorderen de samenwerking tussen Vlaamse scholen en academies om het cultureel bewustzijn bij leerlingen én leerkrachten te stimuleren. Ze zijn gebaseerd op de cultuurtheorie van Barend van Heusden en het Nederlandse onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (CiS). In 2012 landde dit onderzoeksproject onder leiding van CANON Cultuurcel¹ in Vlaanderen. Het Vlaamse onderzoek legde de focus op hoe leerkrachten omgaan met de theoretische inzichten van CiS en hoe dit hun pedagogische handelen en denken kan versterken. Omdat de theorie in het veld tot verwarring kan leiden (Dekeyser, 2013) is gepoogd om leerkrachten een instrument en een kader te bieden die aanzetten tot denken over de vormgeving van de eigen lespraktijk.

In mijn masteronderzoek 'Dans in de Spiegel' keek ik naar dit CiS-kader en de kwaliteitsbijdrage die het zou kunnen leveren voor het dansonderwijs in Vlaamse lagere scholen. Mijn resultaten diepte ik tijdens een expertopleiding *Cultuur in de Spiegel* verder uit. Dit resulteerde in 'Dans in de Spiegel 2.0',

1 Samen met betrokkenen versterkt CANON Cultuurcel (Departement Onderwijs en Vorming) het onderwijs door meer en beter cultuuronderwijs voor iedereen te ondersteunen. Ze faciliteren om cultuur optimaal te beleven en bieden inspiratie om zich uit te drukken om zo het cultureel bewustzijn te stimuleren.

een verdiepende theoretische studie, en de ontwikkeling van een interactieve website voor leerkrachten in het lager onderwijs. Na een korte schets van CiS Vlaanderen beschrijf ik in dit artikel de onderzoeksresultaten uit beide studies.

Cultuur in de Spiegel Vlaanderen

Cultuur is hoe we denken en wat we doen (Van Heusden, 2010). Ze geldt als de ervaring van het verschil tussen ons geheugen en de werkelijkheid en de manier waarop je daarmee om gaat. Dans is een van de manieren, een van de brillen, om vorm te geven aan onze ervaring van het verschil. Op dit punt onderscheidt dans zich van dagelijkse bewegingen (Paine, 2014): er zit een reflectieve factor in het uiten van ideeën en gevoelens.

Anne Bamford heeft op uitnodiging van CANON Cultuurcel het cultuuronderwijs in Vlaanderen onder de loep genomen. Haar rapport *Kwaliteit en consistentie* (2007) werd een katalysator voor cultuuronderwijs dat hierdoor kon doorsijpelen in de politieke agenda's. Het benoemde enkele aandachtspunten voor goed cultuuronderwijs, zoals duidelijkere verwachtingen van de overheid. Het algemene besef dat cultuuronderwijs binnen scholen belangrijk was, groeide. In 2012 zette Lode Vermeersch het onderzoek *Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen* op. Dit stoelde op de cultuurtheorie van Van Heusden en beschouwt cultuur dus als een proces van betekenisgeving.

Door de praktijkgerichte aanpak resulteerde het onderzoek *Cultuur in de Spiegel Vlaanderen* (CiS-V) in 2015 in enkele concrete uitwerkingen voor meer kwaliteit in cultuuronderwijs. Eén daarvan is Cultuurkuur.be, een digitaal platform om de dialoog en samenwerking tussen cultuur en onderwijs te ondersteunen. Daarbij werd maximaal ingezet op de integratie van CiS-V en best practices. De website Mijncultuurspiegel.be was een tweede uitwerking en voorzag leerkrachten van informatie over de theorie. Verder gingen enkele onderwijskoepels aan de slag met het aanpassen van de leerplannen, werd er onderzoek gedaan naar de manier waarop cultuuronderwijs geïntegreerd kon worden in andere leergebieden en werd de expertopleiding CiS ingericht. In 2016 stelden Vermeersch en collega's dat de theorie als een verklarend en geen normerend model gezien moet worden. Dit model geeft leerkrachten de kans om wat ze doen te duiden en te evalueren. De kwaliteit van hun cultuuronderwijs hangt af van de kwaliteit van dit proces. Kwaliteit ontstaat volgens de cultuurtheorie door een combinatie van leerdoelen, visie, toetsing, tijd, leeromgeving, groeperingsvormen, leerinhoud, leeractiviteiten, leerkrachtrollen, integratie, bronnen en materialen (Vermeersch et al., 2016).

De verdienste van CiS ligt dus in het bieden van een instrument dat aanzet tot denken over de vormgeving van de eigen lespraktijk en dat tegelijkertijd

vertrouwen kan bieden. Een eenduidig kader kan bovendien een einde maken aan de voortdurende wijzigingen in de curricula voor cultuuronderwijs (Bamford, 2006; Dieckmann, 2009; Maes, 2013). Van Es (2015) heeft het over de vraag wat kwaliteit is en hoe die te meten is voor cultuur(onderwijs). Hij concludeert dat kwaliteit ontstaat als mensen een waardeoordeel aan aspecten van de werkelijkheid toekennen. Het is een oordeel en dat maakt het bij voorbaat moeilijk om de kwaliteit van iets objectief vast te stellen. Als we een kwaliteitsmeting willen doen, zullen we naar de gemeenschap moeten kijken die de kwaliteit van iets bepaalt. In dit geval leerlingen, leerkrachten en experts die in aanraking komen met dans in het Vlaamse lager onderwijs. Van Meerkerk en Van Es (2016) betogen dat zolang een kwaliteitsbegrip onbepaald is, het onduidelijk blijft wat je precies aan het evalueren en meten bent.

Dans in de Spiegel 1.0

Dans in de Spiegel was een vergelijkend onderzoek naar de (h)erkenning van het theoretisch kader CiS-V door leerlingen, leerkrachten en experts over dansonderwijs in het Vlaamse lager onderwijs. Het doel van het onderzoek was een advies te vormen voor de verbetering van dansonderwijs op Vlaamse lagere scholen. Dit was van belang om de kwaliteit van dansonderwijs te behouden en er een maatschappelijk draagvlak voor te creëren.

Uit mijn literatuurstudie bleek dat in de Nederlandse testfase van CiS weinig tot niet met dans geëxperimenteerd werd. In Vlaanderen gebeurde dit wel: in de eerste implementatieronde ging de Albertschool uit Molenbeek met dans aan de slag (Luyten, 2016). De school nam deel aan een project rond denk- en bewegingspatronen onder leiding van filosoof Jan Knops en choreograaf Benjamin Van De Walle. Het project resulteerde in eerste instantie in de documentaire *(Un)usual*. De tweede implementatieronde kende geen dansvoorbeelden. Op 2 mei 2018 kwam tot slot de nieuwe onderwijsspiegel van de inspectie uit waaruit bleek dat muzische vorming, waaronder dans binnen de Vlaamse scholen grotendeels valt, op vijftig procent van de scholen onder de maat was (Onderwijsinspectie, 2018). Getriggerd door deze score trok ik op onderzoek uit. Mijn onderzoeksvraag voor Dans in de Spiegel luidde: *In welke mate (h)erkennen leerlingen, leerkrachten en experts het theoretisch kader (CiS-V) als kwalitatieve danseducatie voor het Vlaamse lager onderwijs?*

Ik koos voor de combinatie van herkennen en erkennen. *Herkennen* duidt op waarnemen en controleren wat er te zien en te doen is in het danseducatieve landschap voor leerlingen van de lagere school in Vlaanderen. De CiS-theorie was hier een middel om dat te begrijpen. *Erkennen* wijst op een waardeoordeel, waarbij het ging over een visie op kwalitatief dansonderwijs in Vlaanderen. De theorie diende hier om dat te legitimeren.

Dansonderwijs definieerde ik voor mijn onderzoek als de ontwikkeling van fysieke, cognitieve, sociale, affectieve en artistieke vaardigheden die het mogelijk maken dans in al zijn vormen te leren kennen, ervaren, beleven, waarderen, interpreteren, beoordelen en beoefenen; dit met dans als doel en middel op een actieve, receptieve of reflectieve manier (Van Heusden, 2010; Bamford, 2006; Dieckmann, 2009; Maes, 2013; Bergman, 2003).

Method

Het onderzoek vond plaats in het Vlaamse lager onderwijs. Om de problematiek van het onderzoeksonderwerp nader te bekijken koos ik voor een kwalitatief, vergelijkend praktijkonderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het is een kwalitatief onderzoek, omdat het diepgang beoogde in het peilen van de kwaliteitservaring van leerlingen, leerkrachten en experts binnen danseducatie. De respondenten zijn verzameld via een gestratificeerde *random sampling* en onderverdeeld in drie subgroepen: leerlingen, leerkrachten en experts (Swanborn, 2010). De subgroepen bestonden uit 7 klassen van 7 scholen met in totaal 134 leerlingen tussen 6 en 12 jaar oud, 12 leerkrachten en 10 experts in de formele context. Deze klassen vormen geen representatie voor alle lagere scholen in Vlaanderen. Bij de leerkrachten en experts gaat het wel om een aselechte groep.

De respondenten kregen eerst een open brainstormvraag die leidde tot conceptmappen. Door tijdsgebrek kon ik hier niet op doorvragen, waardoor ze louter ter illustratie gebruikt werden in het onderzoeksverslag. Nadien kregen de respondenten open vragen over de indicatoren. Uiteindelijk kregen ze gesloten vragen met een Likertschaal over videomateriaal over de danseducatieve context waarin ze werken of les krijgen. De volwassenen kregen schriftelijke vragenlijsten, de leerlingen werden geïnterviewd. In dit onderzoek is gekozen voor geoperationaliseerde begrippen: ik heb abstracte begrippen binnen het dansonderwijs vertaald naar kwaliteitscriteria. Deze kwamen deels uit de CiS-theorie en uit het Vlaamse onderzoek. Ze zijn in de vorm van een indicatorenschema aan Barend van Heusden en Lode Vermeersch voorgelegd en op basis van hun feedback aangepast. Hierbij is het van belang te erkennen dat ik voor de operationalisering een koppeling heb gemaakt tussen neutrale begrippen en normatieve kwaliteitsindicatoren. Bij deze vertaling van abstract naar specifiek kan er dus nuance verloren gegaan zijn. Ook was ik me ervan bewust dat niet alle turfbare begrippen de abstracte concepten helemaal afdekten. Tabel 1 toont een voorbeeld van de vertaling van de cultuurtheorie en het Vlaamse onderzoek naar de gebruikte indicatoren.

Tabel 1. Voorbeeld van de vertaling van de cultuurtheorie en het Vlaamse onderzoek naar de gebruikte indicatoren

Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen	Nr	Kwaliteitsconcepten Kernbegrip Deel aardigheid	Kwaliteitsindicatoren Deelaspect	Actie Criterium
Indicatoren met betrekking tot Danseducatie(visie)				
Visie van de school m.b.t. danseducatie	1	Sterktes	Tijd	Er is tijd in het wekelijkse uurrooster van de leerlingen en leerkrachten om aan danseducatie te doen
			Geld	Het budget om aan danseducatie te doen is voldoende aanwezig
			Deskundigheid (Mate waarin danseducatie gedragen wordt)	Deskundigheid is aanwezig
2	Zwaktes	Geen tijd	Er is geen tijd in het wekelijkse uurrooster van de leerlingen en leerkrachten om aan danseducatie te doen	
		Geen geld	Het budget om aan danseducatie te doen is onvoldoende aanwezig	
		Deskundigheid	Deskundigheid is afwezig/onvoldoende aanwezig	
3	Aanwezigheid	Aanwezig	In de school is een visie aanwezig met betrekking tot danseducatie	
		Afwezig	In de school is geen visie aanwezig met betrekking tot danseducatie	
4	Formulering	Helder	De visie met betrekking tot danseducatie is helder geformuleerd	
		Niet helder	De visie met betrekking tot danseducatie is niet helder geformuleerd	
5	Bekend		De visie omtrent danseducatie is bij alle leerkrachten van de school gekend	
6	Verantwoordelijk	Eén verantwoordelijke	Er is één van de docenten verantwoordelijk voor danseducatie	

Resultaten

Het onderzoek kende vanzelfsprekend geen eenduidig antwoord, maar er is desondanks een lijn te vinden in wat leerlingen, leerkrachten en experts (h)erkenden. De subgroep leerlingen had een gelijkaardig beeld over wat kwaliteitsvol dansonderwijs in de lagere school is. Er moet dus ergens een referentiekader voor bestaan, maar voorlopig is dat nog onvoldoende terug te leiden naar de CiS-theorie. Leerlingen zien dans vooral als een manier om 'gewone' vakken op te leuken. Ze hebben weinig besef van de beoogde leeropbrengsten, zoals beschreven in het indicatoren schema en CiS-V-theorie.

De vraag is dan of het beeld van leerlingen over dansonderwijs in relatie staat tot het handelen van de leerkrachten. Deze (h)erkenden een groter aantal indicatoren. Anders dan bij de leerlingen was er bij de leerkrachten geen gedeeld beeld van kwaliteitsvol dansonderwijs in de lagere school. Ze (h)erkenden vooral motorische doelen, tijdnood, het leren genieten en inzetten op verschillende leerprocessen, maar de meesten (h)erkenden niet dat dit hun pedagogisch handelen en denken zou kunnen versterken. Ze zetten het niet in om hun dansonderwijs te duiden en te evalueren.

De experts hadden een deels overeenkomstig en een deels verschillend beeld. Niet elke expert (h)erkende dat de theorie het pedagogisch handelen en denken van leerkrachten versterkt. Dit gegeven maakte duidelijk dat hier eveneens een referentiekader nodig zou kunnen zijn. De vraag is of dit kader moet voortkomen uit hun opleiding, ervaring of van bovenaf moet komen.

De verschillen in (h)erkenning van de theorie over kwaliteitsbevordering voor dansonderwijs was vooral terug te zien in de wijze waarop kwaliteit ontstaat. Voor leerlingen draaide het bij kwaliteit om het resultaat van de eigen dansactiviteit. Leerkrachten bereiken goed kwaliteitsvol dansonderwijs wanneer ze het (dans)culturele bewustzijn bij hun leerlingen stimuleerden. Voor experts geldt dat zij kwaliteit verkrijgen wanneer ze in staat zijn het theoretisch kader over te brengen op leerkrachtenteams en zo indirect het resultaat van de leerlingen beïnvloeden. Leerlingen misten geen kwaliteit. Kortom, het was moeilijk om dé definitie van kwaliteitsvolle danseducatie te geven en te vergelijken. De theorie van Van Heusden (2010) suggereert ook allerm minst een criterium voor kwaliteit te zijn. Uit het onderzoek bleek dat iedere subgroep een ander referentiekader voor kwaliteit hanteert en daarbinnen ook nog van mening verschilt. De inbedding van het theoretisch kader CiS-V is nog niet voltooid voor Vlaanderen en leerlingen, leerkrachten en experts (h)erkennen het nauwelijks. De kwaliteit die uit het kader voort kan stromen, is te behalen door de inbedding te versterken en te komen tot meer overeenstemming tussen theorie en praktijk.

Ik heb de onderzoekersresultaten voor het grote publiek toegankelijk gemaakt in de vorm van een Dansspiegel (zie afbeelding 1) en een video (zie afbeelding 2).

Afbeelding 1. De Dansspiegel

Durf denken. Bied mogelijkheden zodat leerkrachten en beleidsmakers durven denken over een (persoonlijke) dansvisie.

Aselect gebruik van vaardigheden. Kijk naar de theorie en pas hem aan maar behoud de culturele basisvaardigheden van het leerproces. Maak duidelijk dat leerkrachten een focus kunnen kiezen binnen de vaardigheden maar ook moeten variëren.

Nieuw denken. Leerkrachten moeten een nieuwe manier van denken over danslessen aannemen voor de toepassing van de theorie. Bied hiervoor een toegankelijk kader (één voor de discipline en één discipline-overstijgend) dit om te komen tot education in and through dance vanuit een bottom-up benadering.

Structurele lessen. Bied scholen een structurele les danseducatie aan. Zorg ervoor dat scholen deze tijdsinvestering willen maken en start bij structurele lessen cultuureducatie.

Streefdoelen. Bied vanuit de leerplannen concrete doelen in de dansles aan om het leerproces van de leerlingen optimaal te ondersteunen.

Procesgericht werken. Zowel voor de leerling als de leerkracht. Bouw het bestaande instrumenteel verder uit. Dit met enkele concrete lessen maar vooral tools voor verderzetting van het thema met een eigen uitwerking aangepast aan de leerling.

Integratie. Integreer dans in het hele schoolgebeuren, ondersteun deze implementatie.

Experts. Bied dansexperts aan scholen aan om te komen tot meer kwaliteit.

Gezondheid implementeren. Kwaliteit voor dans werd vaak aangehaald als onderdeel van motorische en sociale vaardigheden. Er wordt snel de link gelegd met meer sportgerelateerde activiteiten door de belanghebbende. Al het denken over handelingen is cultuur. Zoek ook draagvlak van dans in de sportsector. Zie het als een vorm van integratie. Misschien wordt er daardoor meer draagvlak gecreëerd.

Eenvoudig. Maak de theorie eenvoudig en behapbaar voor de leerkracht in het werkveld. Zorg dat ze geen theoretische afstand moeten nemen maar zich eigenaar voelt.

Leerlijn (horizontaal en verticaal). Help zowel horizontale als verticale leerlijnen met betrekking tot dans maar ook de andere kunst disciplines te ontwikkelen. Hierin zullen vooral de onderwijskoepels hulp nodig hebben.

Afbeelding 2. QR-code voor de video *Dans in de Spiegel*



Dans in de Spiegel 2.0

Goede kunsteducatie vergt niet alleen een visie en een doorlopende leerlijn, maar ook goed opgeleide, vakinhoudelijk en vakdidactisch bekwame docenten die leerlingen werkelijk kunnen inspireren voor het leren kijken en luisteren naar kunst in verschillende contexten van tijd, plaats en functie en voor het leren creëren van nieuwe muziek, beelden, dans en drama (Stinson, 1995). Vanuit deze constatering groeide het idee om een vervolgonderzoek op te zetten.

In september 2018 startte ik met de expertopleiding *Cultuur in de Spiegel* van CANON Cultuurcel. Deze opleiding is bestemd voor ervaringsdeskundigen in leren met, over en door cultuur die behoefte aan inhoudelijke verdieping hebben. Centraal in de opleiding staat de cultuurtheorie van Van Heusden (2010). Ook ik wilde mijn kennis verdiepen om te komen tot een onderbouwde visie op cultuur en onderwijs en vooral om mijn onderzoek *Dans in de Spiegel 1.0* te verdiepen. In mijn vervolgonderzoek wilde ik komen tot een didactische vormgeving voor het ontwerpen van CiS-gebaseerd danseducatief materiaal, zoals in verschillende publicaties wordt aangeraden (Van der Hoeven et al., 2014: Van Es, 2015, Vermeersch, De Backer, Vandenbroucke, Lombaerts, & Elias, 2012) en ook mijn conclusie uit mijn eerste onderzoek was. Mijn nieuwe onderzoeksvraag luidde: *Hoe kan de CiS-theorie bijdragen aan het ontwerpen van danseducatief lesmateriaal door leerkrachten lager onderwijs?*

Method

Voor dit vervolgonderzoek koos ik voor ontwerponderzoek. Daarbij gaan theorievorming en het verbeteren van de praktijk hand in hand (Heijnen, 2019). Nieveen (2009, in Heijnen, 2019) definieert dit als de systematische studie van analyseren, ontwerpen en evalueren van onderwijsinterventies.

De analyse vond plaats op basis van een literatuurstudie. De vier cognitieve, culturele basisvaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en cultuurdragers (lichaam, taal, voorwerpen en grafische tekens) leverden zo enkele kernbegrippen op. Deze dienden als basis om dansliteratuur te onderzoeken, op zoek naar overeenstemming in begrippen of aanvullingen daarop. Zo heb ik iedere basisvaardigheid en cultuurdrager

uit de CiS-theorie vertaald naar specifieke dansterminologie en getracht een theoretische synthese te geven van het onderzoeksveld.

De ontwerpfase behelsde in de eerste plaats het concreter invullen van de twee CiS-schema's voor de basisvaardigheden en cultuurdragers. Daarna heb ik deze schema's vertaald naar een instrument voor leerkrachten van lagere scholen. Op basis van de verzamelde informatie uit de literatuur, die een overeenstemming toonde met de CiS-theorie, heb ik een website gecreëerd. Leerkrachten ontwierpen daar, met verschillende vragen, doorklikmogelijkheden en een blueprint van een dansles, hun eigen CiS-danseducatieve materiaal. De onderwijsinterventie werd afgerond met een evaluatie tijdens een test bij een presentatie voor CERA (een organisatie die zich onder meer inzet voor meer cultuurparticipatie) in het concertgebouw te Brugge op 22 mei 2019; de afronding van de opleiding met collega's uit het werkveld op 26 juni 2019 en tijdens de cultuurdagen voor lerarenopleidingen van CANON Cultuurcel op 2 oktober 2019.

Hieronder schets ik per vaardigheid en cultuurdrager de overeenstemming met dans en de vragen die je daarbij kan stellen om danseducatief materiaal te ontwerpen.

Dans & Waarnemen

Waarnemen omvat alle vaardigheden die te maken hebben met het vergaren van (nieuwe) informatie via zintuiglijke input. Dit ervaringsproces is gebaseerd op herinneringen: we vergelijken dat wat we waarnemen met dat wat we al weten. Zo ontstaat een waarnemingsgeheugen. Waarnemen wordt opgedeeld in drie deelvaardigheden:

1. *Zintuigelijke waarneming*: het verwerven van informatie via de zintuigen. Dans is in eerste instantie gericht op directe waarneming. In oorsprong kun je stellen dat het dus voortkomt vanuit deze eerste culturele basisvaardigheid. Zintuigelijke waarneming gebeurt met het lichaam en het brein. Dans is bij uitstek de kunstdiscipline waarbij het lichaam wordt ingezet als cultuurdrager. Bergman (2003) benoemt het lichaam ook als een van de danselementen. Maes (2010) stelt daarnaast dat het lichaam drie doelen heeft: communicatie, bewegen en zintuigen gebruiken. Cross en collega's (2006) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar observerend leren, waarbij de danser gebruikmaakt van het zintuig zien. De motorische cortex in ons brein wordt niet alleen actief bij het zelf bewegen, maar ook bij het louter observeren van een dansbeweging. Spiegelneuronen blijken daarbij actiever te zijn bij een 'eigen' idioom (Calvo-Merino, 2005). Concreet vertaalt deze verwerving van theorie via de zintuigen zich in opdrachten waarbij je het lichaam en/of de omgeving voelt, ademhaling inzet, naar muziek luistert of bijvoorbeeld een voorstelling kijkt.

2. *Ervaren en beleven*: het actief selecteren van zintuiglijke informatie. De ervaring wordt uitgelokt via een gecontroleerd en bewust proces dat mentale concentratie vereist en gestuurd wordt door emotie. Binnen dans moet de uitvoerder voortdurend keuzes maken op basis van eerder opgedane kennis en ervaringen. Ook Stinson (1995) benadrukt zintuiglijke waarneming en reflectie op de ervaring van het lichaam. In de danspraktijk zien we dit terug bij het uiten van emoties in beweging of informatie uit eerdere bewegingen (zoals een plié bij sprongen) inzetten bij nieuwe.
3. *Memoriseren en herkennen*: het registreren en opbouwen van een waarnemingsgeheugen. Hierbij worden nieuwe waarnemingen gekoppeld aan al bestaande kennis, ervaringen of vaststellingen, waardoor ze betekenis krijgen. Het waarnemingsgeheugen uit de CiS-theorie heet binnen dans vaak het bewegingsgeheugen (Wildschut, 2003; Paine, 2014). Wildschut (2003) stelt daarbij de vraag op welk niveau de herkenning van een beweging er minimaal moet zijn. Is de ervaring van een snelle draai voldoende om herkenning op te wekken bij een pirouette en deze zelfs uit te voeren?

Dans & Verbeelden

Verbeelden is het manipuleren van datgene wat waargenomen is (Van Heusden, 2010). Deze vaardigheid ligt vrij dicht bij creativiteit en innovatie in de betekenis van iets origineels toevoegen aan dat wat al bestaat. Het is een beweging 'naar de wereld' toe. De term verbeelden duidt op alle manieren waarop we concreet iets doen met de waargenomen sensorische informatie. Een scherpe waarneming en een goed waarnemingsgeheugen zijn dus belangrijke voorwaarden (Van Heusden, 2010; Vermeersch et al., 2016; Van der Hoeven et al., 2014); zo ontstaan nieuwe voorstellingen die tot gebruik en creatie van artefacten en technieken kunnen leiden (Dekeyzer, 2013). Het is dan ook niet verwonderlijk dat dans het vaakst onder deze vaardigheid geplaatst wordt (Van Heusden, persoonlijke communicatie op 12 april 2018). Dans stelt je in staat om je te identificeren, te disidentificeren en zelf een heel andere identiteit aan te nemen. Ook deze vaardigheid wordt opgedeeld in drie deelvaardigheden:

1. *Verbeelden en verzinnen*: een mentale voorstelling maken los van directe waarnemingen. Binnen dans zet iemand het eigen lichaam in als de cultuurdrager (Van Heusden, persoonlijke communicatie april 2018). Dansers kunnen vanuit een startpunt gaan fantaseren, associëren en transformeren om nieuwe bewegingen uit te voeren en bijvoorbeeld een choreografie te bedenken. Het direct weergeven van representaties gebeurt bij dans binnen improvisatie. Daarnaast kan er ook vanuit de danstechniek een weergave van de eigen waargenomen herinnering plaatsvinden (Brandsma, 2006). Zo valt ook het ontstaan van dansstijlen te verklaren.

2. *Lichamelijk uitdrukken*: met het lichaam creëren of uitdrukken van een gevoel, idee of mening.
 Dans is het makkelijkst te koppelen aan deze deelvaardigheid. Kijkend naar de eerdere definitie herkennen we dat dans met het lichaam iets creëert of dat het gevoelens, ideeën of meningen uitdrukt. De danser kan doen alsof en inleving vertonen om uiteindelijk iets te presenteren. Dans wordt ingezet om de waargenomen beleving tussen het verschil van het hier en nu en de herinnering te verbeelden en uit te drukken. Denk maar aan het aanleren en opvoeren van choreografieën, het uitdrukken van emoties, de communicatie met het lichaam of thematisch werken.

3. *Het creëren en uitvoeren met materieel en techniek*: een materieel product maken, aangestuurd door een eigen mentale representatie en het eigen beeldend vermogen.
 Hierbij zijn het gebruik van materialen en technieken essentieel. Bij dans geldt het eindproduct en het creëren ervan vaak als een choreografie. Maar het kan even goed ingezet worden bij het ontwerpen van lesmateriaal of het uitvoeren van improvisatie-opdrachten. De danser kan hiervoor bepaalde technieken inzetten. Leijen en collega's (2009) stellen dat de reflectie op danstechnische details of compositie-elementen een van de meest gehanteerde tools is binnen de dansles (van studenten). Paine (2014) noemt dit *independent enquiry*.

Dans & Conceptualiseren

Conceptualiseren betekent abstraheren van de concrete waarneming en verbeelding en komen tot concepten of begrippen. Deze vaardigheid ligt heel dicht bij het talige vermogen. De gebruikte concepten zijn afhankelijk van sociale conventies of afspraken (Van der Hoeven et al., 2014). Ook dans leent zich ertoe om vanuit concepten te werken. Door taal kan dans benoemd worden en we kunnen zelfs spreken van doordachte beweging (Anttila, 2003). Denk daarbij aan volksdansen en rituelen maar evengoed de conventies die samengaan met dans. Er worden twee deelvaardigheden onderscheiden:

1. *Begripsmatig benoemen*: geven van een abstracte noemer aan verworven zintuigelijke informatie zonder expliciete waardering.
 Dans leent zich ertoe om te worden benoemd en talig te maken. Dit kan met vakterminologie die bewegingen omschrijven en definities van stijlen geven. Daarnaast kan iemand ook met het lichaam zelf spreken. Velen beschouwen dans als communicatiemiddel, maar volgens de CiS-theorie zal deze manier van het gebruik van dans eerder onder verbeelden vallen. Dans heeft gedurende de geschiedenis verschillende concepten ontwikkeld, zoals rituelen (Haka, godenverering) of de uiting van de eigen volksidentiteit (volksdansen als de tarantella en de gavotte).

2. *Duiden en waarderen*: gebruikmaken van abstracte concepten als een referentiekader om een expliciete waardering of mening duidelijk te maken. Met deze deelvaardigheid voegt iemand bovenop de terminologie van dans een interpretatie van de werkelijkheid toe. We zien dit gebeuren wanneer een danser zijn eigen identiteit ontwikkelt op het podium, maar evengoed wanneer hij een bepaalde dansstijl of conventie in opbouw hanteert. Die keuze voor een beweging draagt een waardeoordeel en mening in zich. Daarnaast leent een danser zich ertoe om meningen te duiden en te onderbouwen. Het vereist dezelfde onderdelen van het brein als taal (Hanna, 2001). Anttila (2003) introduceerde de term doordachte beweging, waarbij lichamelijke gevoeligheid aan bedachtzaamheid wordt gekoppeld en aldus een bewuste reflectie op danservaringen bevordert. Leijen en collega's (2009) spreken over praktische reflectie: discussies over de uitvoering van choreografische intenties, publieksinterpretaties van het compositiewerk en interpretaties van iemands dansstijl en artistieke kwaliteiten.

Dans & Analyseren

Analyseren betekent het blootleggen van de structuur of het systeem achter de inbedding en context van een cultureel verschijnsel. Door analyse wordt wat eerder werd waargenomen, verbeeld en geconceptualiseerd in een groter geheel geplaatst. Deze vaardigheid is gericht op het leren kennen van de werkelijkheid en niet op het zelf maken van dingen, het ligt dicht bij wat we theoretisch denken zouden kunnen noemen (Van Heusden, 2010; Vermeersch et al., 2016). Dans kan fungeren als doel en als middel van analyse, maar lijkt zich vooral te kunnen lenen tot analyse als doel. De twee deelvaardigheden zijn:

1. *Ontleden en onderzoeken*: het zoeken en identificeren van structuren en patronen en het leggen van verbanden tussen verschillende soorten informatie gebaseerd op de andere vaardigheden. Door dans terug te brengen naar onderliggende systemen, zoals danselementen, kan men door analyseren dans aan het dagelijkse leven verbinden. Ieder mens beweegt, en dans analytisch benaderen staat toe dit bloot te leggen. Er zijn daarnaast verschillende notatiesystemen voor dans ontwikkeld (bijvoorbeeld laban- en beneshnotatie), eigen aan de sociale conventies binnen dans. Zo zal een balletdanser oude Franse vaktermen gebruiken, een Engels moderne danser eerder naar de labannotatie grijpen en zetten

huidige dansers eigen notatiesystemen in (zoals video en tekeningen) (zie afbeelding 3). Om bepaalde patronen te kunnen herkennen binnen dans heeft een danser vaardigheden nodig als observeren, techniek-beheersing en de taalvaardigheid om daarover in gesprek te gaan.

Afbeelding 3. Schema Van Dorsten, Copini & Ekster (2015)



2. *Toetsen en verklaren*: het op basis van begrip en inzicht toetsen van structuren, patronen en verbanden die werden gemaakt en dit op basis van eventueel andere/nieuwe informatie.
 Dans kan een representatie zijn van de werkelijkheid door andere vaardigheden uit het menselijke handelen en denken na te gaan. Cooper (2011) heeft het in dit verband over *embodied writing*. Durf ik in het midden van een groep dansers alleen te gaan (zegt iets over hoe jij je tot een groep verhoudt), durf ik losgaan binnen een thema (zelfvertrouwen), durf ik te vertrouwen op de zwaartekracht, kan ik de volgorde van een frase onthouden?, ... door middel van dans kun je heel makkelijk toetsen en verklaren waarom mensen handelen zoals ze doen.

Afbeelding 4 vat de vertaling van de vaardigheden naar dans samen.

Afbeelding 4. Basisvaardigheden vertaald naar dans

<p>Hoe voelt het als je lichaam danst? Wie danst? Waar wordt gedanst? Wat voel je als je danst? Wat kan je waarnemen terwijl je danst? Wie danst mee in de ruimte met je? Wat kan je horen terwijl je danst?</p> <p><i>Improvisatie</i> Muziek luisteren Ritmes opnemen Voelen van een partner Voelen van de grond Voelen in de ruimte Emotie Bewegingsgeheugen aanspreken Ademhaling Kwaliteiten aanvoelen Observeren Voorstelling kijken Identificeren van beweging</p> <p style="text-align: center;">WAARNEMEN</p>	<p style="text-align: center;">Hoe zou je kunnen bewegen? Hoe zouden bewegingen eruit kunnen zien?</p> <p><i>Choreografie</i> <i>Visualiseren</i> Improvisatie Mentale beelden Themawerking Compositie Doen alsof Improvisatie Danstechniek Dansstijlen onderscheiden Fantaseren Kwaliteiten toepassen Creëren Utdrukken</p> <p style="text-align: center;">VERBEELDEN</p>
<p style="text-align: center;">ANALYSEREN</p> <p><i>Danselementen lichaam, ruimte, tijd en kracht (modellen zoeken)</i> <i>Laban-notatie</i> Choreologie (ontleden, verklaren, beoordelen van dans) Conclusies trekken Menselijk handelen en denken</p> <p>Welke nieuwe informatie wordt toegevoegd aan het dansgeheugen/de danstheorie/dansconcepten?</p>	<p style="text-align: center;">CONCEPTUALISEREN</p> <p><i>Terminologie</i> Letterlijke taal van het lichaam en benoemen Dansreflectie spel Taal- en rekendans Rituelen Volksdansen Feedback gesprekken Reflectie Dansanalyse Praten over</p> <p style="text-align: center;">Waarom wordt gedanst? Welke dansacties voeren ze uit? Welke concepten kan je herkennen in dans? Welke specifieke bewegingen kan je benoemen? Welke waarde(n) straalt de beweging uit?</p>

Dans & Lichaam

De eerste cultuurdrager is het menselijke lichaam. Dit is bij uitstek het instrument van de danser (Paine, 2014). Daarbij gaat het niet alleen om het lijf, maar ook om het brein, het dansgeheugen (Bläsing, 2010). Zonder brein is er geen cognitie mogelijk en zonder cognitie geen cultuur, geen dans. Cultuur is altijd belichaamd en gestuurd door onze emoties. Dans kan onderliggende emoties uitdrukken (Maes, Hargreaves, Lesaffre, & Leman, 2013). We lezen de lichaamstaal eerder dan dat we luisteren naar wat gezegd wordt (Paine, 2014). Dans is vaak

een symbolische weergave van deze emoties. Daarbij biedt dans een lichamelijke ervaring die is gedreven door emotie. Het menselijk lichaam levert een eerste groep media of cultuurdragers, die ons in staat stellen de werkelijkheid waar te nemen (Van Heusden, 2010) door zintuigen (Van der Hoeven et al., 2014). Ook hier treedt weer het idee op dat dans in eerste instantie op directe waarneming berust.

Dans & Voorwerpen

Een tweede groep cultuurdragers zijn gebruiksvoorwerpen waarmee we de beperkte mogelijkheden van ons lichaam uitbreiden, zoals een tamboerijn of een kostuum. Daarnaast kan het lichaam zelf als voorwerp ingezet worden, zoals in dans (Van der Hoeven et al., 2014). Een danser breidt niet zozeer de mogelijkheden van het lichaam uit, maar zet het lichaam zelf ten volle in voor de beleving tussen het verschil van het geheugen en het hier en nu. Dans is bij uitstek de kunstdiscipline om het lichaam als een communicatiemiddel te gebruiken. Dans kan een taal op zich worden: de taal van beweging en van het lichaam die is gebaseerd op directe waarneming.

Dans & Taal

Taal draagt het denken in begrippen. Daar horen natuurlijk uitingen van de menselijke stem bij, maar bijvoorbeeld ook stereotiepe gebaren die we maken (Van Heusden, 2010; Van der Hoeven et al., 2014). Paine (2014) stelt twee doelen van dans in relatie tot taal. Allereerst kan dans, of beweging in het algemeen, actief (talig) leren bevorderen (Van Dorsten, persoonlijke communicatie maart 2019), bijvoorbeeld door een taal- en rekendans. Een tweede concretere vorm waardoor dans en taal verbonden zijn, is terug te vinden in de vakterminologie. Voor danseducatie spreekt Paine (2014) niet van één specifieke vakterminologie; de gehanteerde taal is steeds in relatie tot acties, dynamieken, ruimte, relaties, kwaliteiten, producten en fysieke en expressieve vaardigheden. We zouden kunnen stellen dat dans, als vorm van directe waarneming, vooraf gaat aan de cultuurdrager taal.

Dans & Grafische tekens

Grafische symbolen zoals tekeningen, plaatjes, schema's, foto's en video's (Van Heusden, 2010; Dekeyzer, 2013) projecteren de werkelijkheid in het platte vlak en maken structuren zichtbaar. Zo kunnen we informatie buiten ons hoofd opslaan (Van der Hoeven et al., 2014). Voor dans zijn de voornaamste grafische symbolen te vinden in labannotatie.

Afbeelding 5 vat de vertalingen van de cultuurdragers naar dans samen.

Afbeelding 5. Cultuurdragers vertaald naar dans

<p><i>Danstijlen</i></p> <p><i>Dansgeheugen</i></p> <p><i>Extern dansgeheugen</i></p> <p><i>Emotie</i></p> <p>LICHAAM</p>	<p><i>Uniform</i></p> <p><i>Kostuums</i></p> <p><i>Decor</i></p> <p><i>Attributen (barre, doeken, ...)</i></p> <p><i>Muziek</i></p> <p><i>Publiek</i></p> <p><i>Partners</i></p> <p><i>Lichaam</i></p> <p>VOORWERP</p>
<p><i>Labannotatie</i></p> <p><i>Dansboeken</i></p> <p><i>Choreologie</i></p> <p><i>Afbeeldingen</i></p> <p>GRAFISCHE TEKENS</p> <p><i>Benesh-notatie</i></p> <p><i>Video</i></p> <p><i>Muzieknoten</i></p>	<p><i>Stemgeluiden</i></p> <p><i>Stijlgebonden bewegingen</i></p> <p><i>(ballet,...)</i></p> <p><i>Taal- en rekendans</i></p> <p><i>Vakterminologie</i></p> <p><i>Stijlfiguren</i></p> <p><i>Opbouw van choreografie</i></p> <p><i>Conventies</i></p> <p>TAAL</p>

Conclusie

Het onderzoek Dans in de Spiegel 2.0 had tot doel om de aanbevelingen van mijn masteronderzoek uit te diepen en te vertalen naar de lespraktijk van leerkrachten op lagere scholen. Hiertoe heb ik de CiS-theorie verder uitgewerkt en vertaald voor dans. Die vertaling bleek niet alleen mogelijk, maar leidde ook tot de ontwikkeling van een danscultureel bewustzijn. Daarbij komen de onderdelen onderwerp, vaardigheden en cultuurdragers van CiS aan bod.

In dit onderzoek heb ik ervoor gekozen iedere vaardigheid en cultuurdrager te vertalen naar dansterminologie met bijhorende vragen. Deze vragen zijn bedoeld om leerkrachten die materiaal willen ontwikkelen, te helpen bij het maken van keuzes. Omdat er in het onderwijs behoefte leeft aan een behapbare vertaling van de theorie naar de praktijk, is er een interactieve website opgezet om danseducatief materiaal te ontwerpen voor en door leerkrachten uit het lager onderwijs. Een blueprint voor lesontwerp, gebaseerd op werk van Van Dorsten (2015), vult de leerkracht stapsgewijs aan.

Dans in de Spiegel vandaag

Ik zie voor Cultuur en Dans in de Spiegel verschillende groeikansen in Vlaanderen. In de eerste plaats bij de Kunstkuurprojecten. Zij schieten als paddenstoelen uit de grond. Kunstkuur stimuleert de samenwerking tussen scholen en een nabijgelegen academie. Met ondersteuning, in de vorm van extra uren voor het Deeltijds Kunstonderwijs en werkmiddelen, krijgen onder andere dansleerkrachten een boost.

Een tweede kans ligt in de eindtermen voor muzische vorming. Deze sluiten nauw aan bij cultureel bewustzijn en CiS. Ten derde zijn de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten in Vlaanderen ook bekend met het CiS-kader en de poel aan CiS-experts groeit jaarlijks. Tot slot denk ik dat hogescholen ook een mooie rol zouden kunnen spelen bij de vorming van toekomstige leerkrachten en vooral de manier waarop ze hen vertrouwd maken met het CiS-kader. Zodat er nog vele leerlingen op de speelplaats kunnen roepen 'We gaan (gewoon) dansen!'

Maud Tielemans is dansdocent, danser en choreograaf en werkt voor De Dutch Don't Dance Division, Codarts Rotterdam, de Kunstacademie van Halle en Project C. Daarnaast schrijft ze artikelen voor Dansdocent.nu en Danspunt.
maud_tielemans@hotmail.com

Literatuur

Anttila, E. (2003). *A dream journey into the unknown: Searching for dialogue in dance education*. Ongepubliceerd proefschrift Finse theateracademie Helsinki.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie: kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie.

Bergman, V. (2003). *Dans in samenhang*. Utrecht: LOKV.

Bläsing, B. (2010). The dancer's memory: Expertise and cognitive structures in dance. In B. Bläsing, M. Puttke, & T. Schack (Eds.), *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills* (pp. 75-98). Psychology Press.

Brandsma, L. (2006). *Jongeren, danslessen en dansvoorstellingen*. Masterscriptie PSAU Dramaturgie.

Calvo-Merino, B. (2005). Neural mechanisms for seeing dance. In B. Bläsing, M. Puttke, & T. Schack (Eds.), *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills* (pp. 153-176). London: Routledge.

Cooper, B. (2011). Embodied writing: A tool for teaching and learning in dance. *Journal of Dance Education*, 11(2), 53-59.

Cross, E. S., Hamilton, A. F. D. C., & Grafton, S. T. (2006). Building a motor simulation de novo: observation of dance by dancers. *Neuroimage*, 31(3), 1257-1267.

Dekeyzer, B. (2013). Kleine cartografie van cultuur in de spiegel. *Cultuur+Educatie*, 13(36), 94-117.

Dieckmann, J. (2009). *Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*. Masterscriptie kunsteducatie, Artez Zwolle.

Donk, C. van der, & Lanen, B. van. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

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

Es, E. van. (2015). Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie. *Cultuur+Educatie*, 15(42), 91-101.

Hanna, J. L. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 40-45.

Heijnen, E. (2019). Educatief ontwerp onderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur+Educatie*, 18(50), 106-119.

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

Hoeven, M. van der, Jacobse, A., Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & Vorle, R. van de. (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk: een leerplankader voor cultuuronderwijs*. Enschede: SLO.

Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R. J., & Admiraal, W. (2009). Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers & Education*, 52(1), 169-176.

Luyten, A. (2016). Niet te moeilijk doen. In Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (red.), *Cultuur in de Spiegel. Verder, dieper, meer* (pp. 6-9). Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming/CANON Cultuurcel.

Maes, D. (2010). Bewogen educatie: een must! In C. Vandevyver (red.), *Dans in Vlaanderen* (pp. 43-62). Brugge: Concertgebouw.

Maes, D. (2013). Bewogen lessen: een onderzoek naar danseducatie. *Cultuur+Educatie*, 13(38), 107-116.

Maes, P. J., Hargreaves, J., Lesaffre, M., & Leman, M. (2013). Expressing induced emotions through free dance movement. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37(3), 175-190.

Meerkerk, E. van, & Es, E. van. (2016). Kwaliteit meten is positie kiezen. Een kritische beschouwing van cultuureducatie en kwaliteit. *Cultuur+Educatie*, 16(46), 74-84.

Onderwijsinspectie (2018). *Onderwijspiegel 2018*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Onderwijsinspectie.

Paine, L. (2014). *Complete guide to primary dance*. Human Kinetics.

Stinson, S. W. (1995). Body of knowledge. *Educational theory*, 45(1), 43-54.

Swanborn, P. G. (2010). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Vermeersch, L., De Backer, F., Vandenbroucke, A., Lombaerts, K., & Elias, W. (2012). *Cultuur in de spiegel Vlaanderen. Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven/Brussel: KULeuven-HIVA/VUB.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Leuven: KULeuven-HIVA.

Wildschut, E. M. M. (2003). *Bewogen door dans: De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volggproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volggproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen*
Culturele Diversiteit
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volggproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *"Het goede, het ware, het schone en het leerbare"*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*

- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*

Colofon

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

Redactie

Arno Neele (hoofdredacteur),
Gudrun Beckmann,
Marie-José Kommers en
Edwin van Meerkerk.

Redactieraad

Thomas De Baets, Evert
Bisschop Boele, Hester Dibbits,
Koen van Eijck, Folkert
Haanstra, Emiel Heijnen en
Nancy Vansieleghem.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding

Miriam Schout

Vormgeving

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas Pascal,
Utrecht

Uitgever

LKCA
Lange Viestraat 365
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
[www.lkca.nl/publicaties/
cultuur-plus-educatie](http://www.lkca.nl/publicaties/cultuur-plus-educatie)

Abonnementen

Een abonnement kost € 44,50
per jaar (voor studenten/
promovendi € 28,00).
Een los nummer kost € 15,95
(excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement
of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs

Voorstellen voor artikelen
kunt u sturen naar:
cultuur+educatie@lkca.nl

LKCA

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837