

University of Groningen

Het leven verbeeld

van Heusden, Barend

Published in:
 Cultuur+Educatie

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

Document Version
 Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
 2020

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

Citation for published version (APA):
 van Heusden, B. (2020). Het leven verbeeld: Kunst, cultuur en cognitie. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 6-21. [1].

Copyright

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

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

Take-down policy

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

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

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.