

University of Groningen

Tussen waarheid en waarde

van Heusden, Barend; van Es, Eelco

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
 Final author's version (accepted by publisher, after peer review)

Publication date:
 2014

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

Citation for published version (APA):
 van Heusden, B., & van Es, E. (2014). Tussen waarheid en waarde: Over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur+Educatie*, 14(39), 93-104.

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).

Take-down policy

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

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

Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs

Cultuur in de Spiegel is afgerond. Als eerste evaluatie kunnen we stellen dat de theoretische basis van dit onderzoeksproject zowel voor verheldering als voor verwarring heeft gezorgd. In dit essay proberen we een deel van die verwarring te verklaren en mogelijk te verhelpen. Hierbij gaan we in op het cruciale onderscheid tussen theorie en visie. Dit onderscheid is naar ons inzicht nog onvoldoende onderwerp van gesprek in het cultuureducatieve veld en dat vertroebelt de rol die verschillende soorten kennis kunnen spelen in cultuuronderwijs.

Waarom schrijven we dit essay? Uit onze ervaringen met het op 20 maart 2014 afgeronde onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel onder leiding van Barend van Heusden blijkt dat er een belangrijk en hardnekkig misverstand de ronde doet over de uitgangspunten en bedoeling van dit project. Mogelijk hebben we dit zelf de wereld in geholpen door hier niet duidelijk genoeg over te zijn. Velen die werkzaam zijn in en voor cultuuronderwijs blijken het cognitieve theoretisch kader dat aan Cultuur in de Spiegel ten grondslag ligt (Van Heusden 2010), op te vatten als een voorschrift voor het geven van cultuuronderwijs. Maar, zo zullen we hier betogen, dat is het niet - of zo is het niet bedoeld.

Het uitgangspunt van Cultuur in de Spiegel was niet om iets te *willen* met cultuuronderwijs, om het een bepaalde richting op te sturen, maar om voor alle betrokkenen bij dit project inzichtelijk te maken wat cultuuronderwijs *is*, of, voorzichtiger geformuleerd, wat het vanuit ons theoretische, cognitieve perspectief op cultuur *zou kunnen zijn*. We stellen in het onderstaande dat deze verwarring niet uit de lucht komt vallen en dat het belangrijk is om haar op te helderen. Er lijkt sprake van onduidelijkheid omtrent de precieze status van dit theoretisch kader en, zo zullen we betogen, van een theorie in het algemeen. Er lijkt onduidelijkheid te bestaan over hoe theorie zich precies verhoudt, of zou kunnen verhouden, tot andere vormen van kennis die in het cultuuronderwijs een rol spelen. Hierdoor is er ook verwarring over het precieze *gebruik* van een theorie in het vormgeven van cultuuronderwijs.

Om deze kwesties te verhelderen richten wij ons ter vergelijking en onderscheiding eerst op een specifieke vorm van informatie waar de theorie vaak mee wordt verward: de visie. Dat deze verwarring ontstaat, zoals ook vaak het geval was tijdens Cultuur in de Spiegel, is niet verwonderlijk. Zowel theorie als visie worden hoofdzakelijk weergegeven in taal. Maar ze hebben, los van deze overeenkomst, ook ieder een eigen, specifieke rol in de abstracte benadering van cultuuronderwijs. Daarbij sluiten ze elkaar geenszins uit. Inzicht in het precieze onderscheid tussen theorie- en visievorming lijkt ons de basis te moeten vormen van de communicatie tussen een kennisinstelling als de Rijksuniversiteit Groningen en een maatschappelijk, koersbepalend segment als het cultuureducatieve 'veld'.¹ We gaan er voor het gemak van uit dat de wederzijdse behoefte aan dergelijke communicatie voorlopig nog blijft bestaan, en schrijven dit stuk dus om ons verleden te duiden en onze toekomst te verhelderen. We hopen hier, behalve ons eigen, ook een breder belang mee te dienen. Als de status van theorievorming helder en in ieder geval ook onderwerp van discussie wordt, dan kan men in het cultuureducatieve veld, of elders, op meer realistische gronden gaan bepalen of men met theorieën als de onze wil blijven werken of niet. Vruchtbare

¹ Dit wil niet zeggen dat kennis of theorievorming nu geen plaats heeft in cultuuronderwijs of dat een kennisinstelling, in ons geval is dat een universiteit, niet ook gestuurd zou worden door politiek en beleid. Het gaat ons erom dat een kennisinstelling *in de eerste plaats* kennis over de praktijk zou moeten vergaren (en hier naar zou moeten streven), en dat culturele instellingen, steuninstellingen, beleidsmakers, docententeams, en anderen in de eerste plaats richting lijken te geven aan die praktijk.

samenwerking, waarin alle partijen van elkaar weten wat ze precies te bieden hebben, daar gaat het ons om. Vanuit onze theoretische, cognitieve benadering van cultuur menen we hier iets zinnigs over te kunnen zeggen.²

Visie

Niet de theorie over, maar de visie op cultuuronderwijs lijkt in het cultuureducatieve veld de boventoon te voeren. Wat is een visie precies? Hier kunnen we vanuit een cognitieve theorie van cultuur een antwoord op geven. Een visie is in de eerste plaats een bepaalde *houding* ten opzichte van de werkelijkheid. Een visie is een manier om de dingen te lijf te gaan, niet fysiek of met gereedschap, maar met taal. Een visie is een verwoording van wat je wilt, van idealen en waarden, en eventueel ook van manieren waarop je die idealen kunt, wilt of moet realiseren. Het gaat bij het formuleren van een visie in de eerste plaats niet om een bepaalde logische argumentatie, maar vooral om het uitdrukken van een waarde, een overtuiging, misschien zelfs een gevoel, die alle richting kunnen geven aan het handelen.

Een vrij recente publicatie van Cultuurnetwerk Nederland, getiteld *Zicht op ... de waarde van kunst- en cultuureducatie* (2010) geeft een goed overzicht van dit soort 'waarderende' uitdrukkingen. De vorm van dit document, de wijze waarop uitspraken over de waarde van kunst- en cultuureducatie zijn gerangschikt, zegt veel over de beoogde functie ervan. Deze publicatie bevat geen lopend betoog, maar een reeks losse citaten van mensen met een bepaalde autoriteit die op een of andere wijze stellen dat kunst- en cultuureducatie belangrijk zijn. Een dergelijke opsomming versterkt het gevoel dat de lezer, die ook overtuigd is (of zou moeten zijn) van de waarde van cultuuronderwijs, er niet alleen voor staat.

Wij menen te zien dat deze collectieve, waardegeladen houding jegens cultuuronderwijs in het cultuureducatieve veld dominant is.³ Wanneer men abstraheert van de praktijk, doet men dat vooral om te bepalen wat men nu eigenlijk met die praktijk aan wil vangen, en bij wie men zich in dit streven moet aansluiten, of tegen wie men zich moet afzetten. Hierbij lijkt men er bij voorbaat vanuit te gaan dat die praktijk van belang is en dat men dit belang moet wenssen te verdedigen.⁴ De manier waarop dat gebeurt, bepaalt de eigen en gedeelde identiteit binnen het veld.

Maar, los van deze interne dynamiek, kunnen we ons natuurlijk wel degelijk afvragen of cultuuronderwijs werkelijk van belang is. Een visie op cultuuronderwijs geeft op deze vraag doorgaans geen antwoord. Dat is ook moeilijk, want daarvoor zou je meer moeten weten over de precieze aard van kunst- en cultuuronderwijs (en dus van 'kunst', 'cultuur' en 'onderwijs', stuk voor stuk lastige begrippen) en misschien ook over de precieze aard van het menselijke leven en de plaats van cultuuronderwijs in dat leven. En wiens of wier belangen dienen we hier eigenlijk? Van het kind (en zo ja: wat betekent dat dan precies, om de belangen van het kind te dienen)? Van de

² Wilt u reageren op dit stuk? Stuur uw reacties naar e.van.es@rug.nl, onder vermelding van 'Theorie en Visie'. Een eventuele polemiek die hierop volgt voeren wij graag op onze nieuwe website (URL wordt nog aangekondigd).

³ We gaan hier verder niet in op concrete voorbeelden. De waarderende houding laat zich kenmerken door een bepaalde vaart, een drang naar innovatie: het cultuuronderwijs moet immers gevormd worden naar een bepaalde collectieve wil. Dit gaat vaak gepaard met uitroeptekens en korte slogans om de eigen koers kracht bij te zetten. Kijkt u eens goed om u heen, we zijn benieuwd of u ziet wat wij zien. Overigens, zoals ook uit de rest van dit stuk moet blijken hebben we niets tegen een dergelijke houding. Integendeel we achten deze een noodzakelijke component in de organisatie van cultuuronderwijs.

⁴ De opening van de laatste 'Onderzoeksdag voor Cultuureducatie en Cultuurparticipatie' (Tilburg, 25 november 2013) kan dit illustreren. Hier werd gesteld, en we parafaseren de eerste spreker, dat wij allen daar bijeen het eens waren (of moesten zijn) over het belang van cultuuronderwijs: precies dat belang stond niet ter discussie, omdat dit het publiek zou moeten verenigen.

instellingen die die belangen behartigen? Dergelijke vragen worden bij de presentatie van een visie niet of nauwelijks gesteld, en met reden. Dergelijke vragen hebben in deze context geen functie.

Begrippen

Is dit erg? Zeker niet. Het is noodzakelijk dat organisaties werkzaam in en voor cultuuronderwijs aan visievorming doen. Dat is precies hun taak: om in grote lijnen het veld en het cultuuronderwijs een bepaalde richting op te sturen en om het belang van cultuuronderwijs te verdedigen. Vanuit onze cognitieve kijk op cultuur is een visie een vorm van *conceptualisering*, een specifieke vorm van cognitief gedrag die gepaard gaat met een aantal principes die ook voor visievorming opgaan. Laten we deze eens kort bekijken.

Een visie is gebaseerd op en maakt gebruik van begrippen. Begrippen hangen op hun beurt met elkaar samen en hebben betekenis: ze komen nooit alleen voor, maar vormen samen een taalsysteem. Een taalsysteem bestaat niet op zichzelf, het valt samen met een bepaalde vorm van cognitief gedrag (cognitie gebruiken we hier in onze ruime opvatting van het woord: een manier om de ervaring te bevatten). Een dergelijk betekenisstelsel is altijd een sociale constructie; het werkt groepsvorming in de hand. Met taal (strikt genomen is dit de cognitieve functie van *gesproken taal*) ordenen we de werkelijkheid zoals we die ervaren, we delen deze in in hokjes of categorieën. De structuur van een dergelijk systeem is afhankelijk van afspraken en het gebruik binnen een bepaalde gemeenschap. Zo zien we dat verschillende groepen mensen met hun eigen taal de werkelijkheid op verschillende manieren indelen. De betekenissen die een dergelijk taalsysteem voortbrengt, zijn nooit waarde vrij – ze drukken een waardesysteem uit, een ideologie, een keuze van een groep mensen om de werkelijkheid op een bepaalde manier te willen zien en vorm te geven.

Meestal liggen er aan het gebruik van begrippen tegenstellingen ten grondslag, die te herleiden zijn tot uitgangspunten van een gemeenschap als goed/slecht en wij/zij. De basisvragen die een gemeenschap met een taalsysteem beantwoordt, zijn in de praktijk de volgende: waar zijn we vóór? Waar zijn we tegen? Wat moeten we willen met zijn allen? Wat moeten we niet willen met zijn allen? Wie hoort er bij onze club? Wie hoort er niet bij onze club? Hoe kunnen we de belangen van onze club zo goed mogelijk uitdragen? U ziet: dit zijn politieke, richtinggevende vragen. De politiek is dan ook de arena waar visies en belangen vertegenwoordigd worden en tegen elkaar worden uitgespeeld; hier is de gesproken taal het voornaamste instrument. Uiteindelijk heeft elke cultuureducatieve organisatie met bepaalde belangen in het 'veld' noodzakelijkerwijs te maken met dergelijke politieke keuzes en uitspraken. Dit is ook logisch gezien de positie van instellingen en aanverwante organisaties in dit veld. Deze segmenten dienen de praktijk aan te sturen: in dit geval is dat het cultuuronderwijs in en ook buiten de school. Als we doelbewust willen handelen - en dat willen we vaak in het onderwijs - is een visie die dat handelen vormgeeft onontbeerlijk: begrippen sturen ons handelen, in het onderwijs zowel als elders.

Theorie

Met begrippen geven we betekenis aan de werkelijkheid. Relativisten houden het hierbij en stellen dat we de wereld niet buiten onze eigen taal kunnen kennen; onze waarneming en kennis van de wereld worden immers altijd gekleurd door de ideologisch-talige 'bril' op onze neus. Anders gezegd: wat wij voor kennis houden, is in werkelijkheid een kluwen van taalspelen waar we nooit uit komen. Deze relativistische positie is uitermate populair geweest in de cultuurwetenschappen vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw.

Maar als je de pretentie hebt een theoreticus te zijn en geen 'pan-conceptualist', dan ga je ervan uit

dat de werkelijkheid (deels) kenbaar is, ook al moeten we die kennis via begrippen verwerven. Wat is een theoreticus? Of liever: wat doet een theoreticus? Theoretici houden zich bezig met het kritisch nadenken over begrippen door ze te confronteren met de werkelijkheid die deze begrippen lijken te beschrijven. En die werkelijkheid is nu juist dat wat zich aan onze wil en aan onze taal onttrekt, dat wat *noodzakelijk* is. Met theorieën proberen we uit te zoeken hoe de werkelijkheid echt in elkaar zit en of de uitkomsten van dat onderzoek ons nu bevallen of niet: we zullen het ermee moeten doen. Dit aanpassen van ons kennen en onze begrippen aan de aard van de dingen zelf is de basis van het denken (binnen het kader van Cultuur in de Spiegel ook wel *analyse* genoemd). Theorie is dus, net als visie, in de eerste plaats een bepaalde houding ten opzichte van de wereld: ook theorie is iets wat mensen kunnen doen om zich staande te houden. Maar terwijl visievorming ontstaat uit het te lijf gaan en willen veranderen van de wereld, ontstaat theorievorming door afstand te bewaren tot diezelfde wereld en de gedachten aan haar aan te passen.⁵

Over een visie op de wereld kun je, en moet je ook van mening verschillen. Er zijn verschillende visies mogelijk, want mensen kunnen verschillende dingen belangrijk vinden. Over de betekenis van begrippen zijn meningsverschillen al moeilijker te accepteren; je bent geneigd iemand te corrigeren die een begrip ‘verkeerd’ gebruikt. Maar uiteindelijk kun je een begrip verschillend gebruiken, zolang er binnen een bepaalde groep mensen maar overeenstemming bestaat over zijn betekenis. Bij theorie ligt dit anders. Theorie is uiteindelijk een poging is om iets universeel geldigs over de werkelijkheid te zeggen. Anders dan visies, kunnen er op de lange duur dan ook geen verschillende theorieën, die alle pretenderen waar te zijn, naast elkaar blijven bestaan.

Theorievorming dient ertoe om iets te ontdekken dat onafhankelijk is van afspraken, van de wil van bepaalde groepen, van conventies, belangen en waarden – in het kort, van taal. Taal en begrip zijn in theorievorming ondergeschikt aan waarheidsvinding. Het gaat theoretici (als het goed is) niet om de vraag hoe we de wereld moeten benoemen, maar om de vraag hoe deze wereld in elkaar steekt. In theorievorming poogt men de structuur van de werkelijkheid te doorgronden. Of men hierin slaagt, is een tweede. En of dit kennen ‘achter’ de taal überhaupt mogelijk is, is tot op de dag van vandaag voer voor wetenschapsfilosofische discussies.

Het streven naar theoretisch denken, het zich losmaken van breed gedragen overtuigingen (*mythen*) door deze kritisch te bevragen, is niet van vandaag of gisteren. Deze beweging is van oudsher het streven van de filosofie geweest. Een klein uitstapje naar de oorsprong van dit vakgebied, waaruit later ook onze moderne wetenschappen zijn ontstaan, kan de precieze aard van hedendaagse theorievorming verhelderen. Vanaf de oudheid heeft het theoretisch denken, de filosofie, zich over twee tradities verdeeld die tot op de dag van vandaag van kracht blijven: het systematisch en het dialectisch (of kritisch) denken. De archetypische oorsprong van beide denktradities vinden we in de dialogen van Plato (dialectiek) en de uiteenzettingen van Aristoteles (systematiek).

De overgeleverde geschriften van Aristoteles bieden ons een synthese van de antieke kijk op de samenhang van de kosmos. De natuurwetenschappen, waar ook de hedendaagse cognitiewetenschappen grotendeels onder vallen, hebben in de vroegmoderne tijd deze traditie overgenomen en ze lijken ook in onze huidige tijd dit systematische denken verder na te jagen. In

⁵ Deze twee bewegingen, waarin het geheugen de wereld opneemt en zich laat opnemen in de wereld, vinden we al terug in het werk van de ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget (1896-1980): hij noemt ze respectievelijk *assimilatie* en *accommodatie*. In het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel worden deze bewegingen onderscheiden als respectievelijk de motorische cognitie (waar ‘verbeelding’ en ‘conceptualisering’ onder vallen) en de sensorische cognitie (‘waarneming’ en ‘analyse’).

de natuurwetenschappen zoekt men naar de achterliggende (niet-waarneembare maar wel denkbare) structuur of wetten waaraan de fysische wereld lijkt te beantwoorden.

Cruciaal in dit proces is de combinatie van speculatie en empirie. Karl Popper (1963) heeft dit ideaal goed beschreven. Wetenschappers dienen te speculeren over de ware aard van de werkelijkheid in de vorm van samenhangende theorieën. Uit deze theorieën dient men hypotheses af te leiden die men vervolgens moet toetsen aan de empirische waarneming. Als uit de waarneming blijkt dat de systematiek die men aanhangt niet klopt, dient men deze systematiek te verwerpen. Dit is het principe van *falsificatie*. Wetenschap zou, volgens Popper, uiteindelijk dus moeten draaien om het aantonen van de onjuistheid van het eigen denken.⁶

De basis van de wetenschap is dus de twijfel. Hier zien we een belangrijk verschil met het hanteren van visies, die juist drijven op *verificatie* en herkenning binnen een bepaalde groep. Als men werkt binnen een visie, dient men de richtlijnen en overtuigingen die deze visie voorschrijft te bevestigen. De fundamenteën van de visie (de vraag of de eigen koers bestaansrecht heeft) blijven binnen visies noodzakelijkerwijs buiten beschouwing. Stelt men deze fundamenteën wel ter discussie, dan begeven we ons in de richting van theorie en weg van gemeenschappelijke overtuigingen.

Naast het systematische denken kunnen we van oudsher ook het dialectische of kritische denken onderscheiden. De oervorm van dit type denken vinden we in Plato's dialogen, waarin Socrates de nietsvermoedende voorbijganger ondervraagt op diens overtuigingen (diens visie op de wereld), om vervolgens na enig doorvragen met die voorbijganger tot de conclusie te komen dat deze overtuigingen betwifelbaar zijn, vaste grond missen. De uiteindelijke conclusie van deze socratische gesprekken is onvermijdelijk dat men begint te begrijpen dat het eigen kennen beperkt is. Ook in de dialectische traditie wordt het denken, de theorievorming, dus gefundeerd op de twijfel – op het niet-weten. Waar het systematische denken zijn plaats heeft gevonden in de natuurwetenschappen, lijkt het kritische denken geconfisqueerd te zijn door de hedendaagse geesteswetenschappen. In de geesteswetenschappen wordt het verleden van de mens en zijn maatschappelijke geïnterpreteerd en opnieuw gedefinieerd in het licht van het heden (conceptualisering). De kritische reflectie op deze en vroegere interpretaties, de dialectische theorievorming in reactie op betekenisgeving, van ons gedeelde verleden vormt het hart van deze disciplines.

Beide denktradities, zo willen we hier betogen, hebben het cultuureducatieve veld iets te bieden. De natuur- en cognitiewetenschappen kunnen voorlopige, nog niet gefalsifieerde, theorieën aanleveren over de meest aannemelijke 'ware aard' van cultuur, erfgoed, kunst, u noemt het maar. Het 'theoretisch kader' dat het uitgangspunt vormde van Cultuur in de Spiegel betreft de neerslag van een dergelijke natuurwetenschappelijke theorie. De geesteswetenschappen, op hun beurt, kunnen een kritische houding aanleveren waarmee men op beproefde wijzen de eigen visievorming en het gebruik van begrippen onder de loep kan nemen. Vanuit deze benadering is het dus niet per se nodig om kennis te nemen van een systematisch kader waarbinnen het eigen denken vorm moet krijgen. In de dialectiek volstaat het dat men kritisch naar zichzelf gaat kijken, om vandaaruit de eigen vooronderstellingen te bevragen en deze eens grondig uit te schrijven. Hierbij is het cruciaal dat men aan zichzelf *durft te twifelen*.

Theorie en visie in cultuuronderwijs

⁶ Thomas Kuhn bood rond dezelfde tijd van Poppers publicatie een versie van de wetenschapsgeschiedenis die een interpretatie van wetenschap als visievorming toelaat (in *The Structure of Scientific Revolutions* (1962)). Daarna heeft Imre Lakatos succesvol gepoogd Poppers ideaal en Kuhns wetenschapsgeschiedenis te verbinden, zie bijvoorbeeld Lakatos' *The Methodology of Scientific Research Programmes* (1978).

We treffen bij het cultuuronderwijs in Nederland veel begrippen en visies aan, die in een behoorlijk tempo de revue passeren. Begrippen kunnen in het cultuureducatieve veld, net als elders, grofweg in twee richtingen worden gebruikt: voor het vestigen van gemeenschappen (hier hebben we mooie voorbeelden van: mensen scharen zich als vanzelf om 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, participatie, creativiteit, kwaliteit, deskundigheid, et cetera) of als beginpunt van het denken, als een tijdelijke arbitraire ordening die grondig aan de werkelijkheid en het denken wordt getoetst. Het risico van het toetsen van het eigen taalgebruik aan kritiek en systematiek is dat je kunt ontdekken dat je begrip geen correspondent heeft – dat het niet verwijst naar een aparte entiteit in de werkelijkheid.

Dit is mogelijk beangstigend. Het denken heeft een lange staat van dienst in het omvergooien van heilige huisjes. Toch willen we hier pleiten voor de aanwezigheid van theorie en twijfel in het cultuureducatieve veld. Deze kunnen uiteindelijk in dienst staan van het verdedigen van het belang van cultuuronderwijs en het bepalen van een koers. Theorie kan namelijk dienen om begrippen, en daarmee de visies die uit begrippen volgen, nauwkeuriger te maken en te toetsen op hun waarachtigheid. Neem de vraag wat we met cultuuronderwijs willen. Voordat we die vraag groepsgewijs, institutioneel gaan beantwoorden, moeten we eigenlijk ook inzicht hebben in wat cultuur en onderwijs (en erfgoed, kunst, enzovoort) eigenlijk voor 'dingen' of processen *zijn*. Visies zijn noodzakelijk in het verantwoord sturen van cultuuronderwijs, maar deugdelijke theorieën zijn dat uiteindelijk en met een omweg ook. Hoe kunnen we bepalen wat we willen, als we niet precies weten wat er te willen valt? Voor we het weten propageren we zaken waar we bij nadere beschouwing helemaal niet achter staan, of erger nog, die als zodanig niet eens bestaan.

Het consequent stellen van theoretische vragen, het vragen naar de precieze aard van cultuur en onderwijs, kan de eenheid van en eensgezindheid in het cultuureducatieve veld ongetwijfeld versterken. Vertrekkend vanuit of bewegend naar de theorie kunnen verschillende organisaties, die wat visie en belangen betreft botsen, elkaar op een andere manier alsnog vinden. Een theoretische houding bevordert dus in de eerste plaats de dialoog. Dit wil niet zeggen dat iedere cultuureducator een theoreticus moet worden. Integendeel. Met enkel theoretici komen we niet vooruit. Theoretici bepalen niet de koers en ze behartigen geen belangen; kortom, ze maken geen vaart. Vruchtbaarder lijkt het ons om theorievorming op een of andere wijze te verankeren in de organisatie van het cultuureducatieve netwerk. Zoals elke school een ica'er in dienst heeft, zo zou elke culturele instelling (we noemen maar een voorbeeld) een twijfelaar kunnen inhuren om het belang en de aard van de eigen activiteiten te bevragen, en de noodzakelijkheid of onzinnigheid van de eigen doelen vast te stellen. Dergelijke types zijn bij ons welkom om zich te oefenen in de cognitief-culturele systematiek die we hier ontwikkelen en in het uitschrijven en bevragen van de eigen vooronderstellingen omtrent de eigen werkpraktijk.⁷

Kennis is alleen bruikbaar als men zich bewust is van het soort kennis waar men mee te maken heeft. In het netwerk dat zich in Nederland over cultuuronderwijs ontfermt, kunnen verschillende soorten kennis een rol spelen; zowel de visie als de theorie hebben hier wat ons betreft een plaats.

Conclusie: Cultuureducatie met Kwaliteit

Vanuit het bovenstaande kunnen we bepalen wat Cultuureducatie met Kwaliteit zou kunnen inhouden. Hierbij trekken we ons als ware theoretici even niets aan van de landelijke doelstellingen voor deze regeling - de ruimte is ook beperkt - maar geven we een algemene en summiere analyse. Er kan sprake zijn van een toenemende kwaliteit in cultuuronderwijs als alle geledingen die zich met cultuuronderwijs bezighouden zich in toenemende mate bewust worden van hun eigen

⁷ Beide activiteiten worden gecombineerd in onze Leergang Cultuuronderwijs, waarvan de tweede jaargang inmiddels loopt.

mogelijkheden en beperkingen. Zelfbewustzijn (metacognitie) is hier een centraal begrip. De ware zelfkennis geeft niet alleen aan wat men allemaal in huis heeft en weet, maar vooral ook wat men niet weet of waar men aan twijfelt.

Juist de erkenning van dit niet-weten is de basis voor samenwerking met anderen, omdat we dan ook kunnen gaan bepalen waar deze niet-aanwezige, maar mogelijk toch noodzakelijke kennis dan wel te halen is. Uiteindelijk is een pleidooi voor de theoretische houding er ook een voor twijfel en desoriëntatie (we laten het aan de lezer of deze zich met dergelijke praktijken wil inlaten). Men moet hierbij bereid zijn om aan het bestaansrecht van de eigen functie te twijfelen. De cultivering van deze, op het eerste oog weinig productieve eigenschappen kan ertoe leiden dat mensen werkelijk naar elkaar moeten gaan luisteren en door moeten vragen als ze iets niet begrijpen – simpelweg omdat ze niet anders kunnen, willen ze werkelijk iets aan elkaar hebben.

Het bovenstaande is een poging geweest om, in het verlengde van het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel, een discussie over dit zelfbewustzijn op gang te helpen. Een dergelijke discussie, waarin ieder zijn mogelijkheden en tekortkomingen onder ogen ziet (wijzelf voorop) en deelt met de 'concurrentie' zou een kwaliteitsslag van jewelste betekenen. We beseffen dat dit, ook van onze kant, wel bij een ideaal zal blijven – maar het lijkt ons een loffelijk streven.

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Van 2009 tot 2014 was hij tevens projectleider van het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*, dat een stevige theoretische basis poogde te geven voor cultuuronderwijs. Dit project is inmiddels afgerond. Van Heusden is tevens eindverantwoordelijk voor de Onderzoeksgroep Cultuuronderwijs, die valt onder zijn leerstoel en de Leergang Cultuuronderwijs, een van de vervolgotrajecten die zijn ingezet na Cultuur in de Spiegel.

Eelco van Es is postdoctoraal onderzoeker bij de vakgroep Cultuur en Cognitie. Hij richt zich sinds 2013 in het bijzonder op cultuuronderwijs en is medeprojectleider van de Leergang Cultuuronderwijs.

Literatuur

Heusden, Barend van, (2010), *Cultuur in de Spiegel*. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Groningen. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.

Popper, K. (1963), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (1963). Londen, Routledge.

Cultuurnetwerk Nederland (2010), *Zicht op ... de waarde van kunst- en cultuureducatie*. Utrecht, Cultuurnetwerk Nederland.

