

Cultuureducatie: een onmisbaar onderdeel van ons onderwijs

Frans Becker Cultuureducatie mag zich verheugen in een groeiende populariteit. Beleidsnota's prijzen het belang ervan aan. Er zijn tal van initiatieven op scholen en bij culturele instellingen en er is zelfs ruim 10 euro per kind per jaar beschikbaar voor cultuureducatieve activiteiten. Kunnen we dus tevreden achteroverleunen?

Jacqueline Oskamp maakte in 2004 een reportage over projecten op het gebied van muziekeducatie op enkele scholen. Behalve veel enthousiasme trof zij zeer beperkte resultaten aan. En weinig duidelijk omschreven doelstellingen. Een betrokken leraar stelde: 'Ik begon met allerlei ambities, maar langzamerhand heb ik die allemaal laten varen. Het doet niet meer zo ter zake of ze later naar de concertzaal zullen gaan of van moderne muziek gaan houden. Ik vind het al prachtig als leerlingen naar elkaar leren luisteren, leren samenwerken en elkaar de ruimte geven. Het gaat om primaire ervaringen die iedereen kan delen. Wat de artistieke betekenis daarvan is? Misschien gaat dat meer in de richting van de traan van Maxima.'

Is er inmiddels veel veranderd? Dat valt nogal tegen. Jan Raes, directeur van het Concertgebouworkest, zei het in 2009 kort en krachtig zo: 'Het onderwijs besteedt vandaag geen noemenswaardige aandacht meer aan

kunst en cultuur. En al helemaal niet aan actieve muziekbeoefening.' De vrijblijvendheid is groot. Er zijn heel veel initiatieven: 'Ieder kind zijn instrument', 'Music Matters', NedPho Go!, het leerorkest en de initiatieven van instellingen als Het Concertgebouw. 'Stuk voor stuk geweldige initiatieven, maar... ik vrees dat het nog slechts druppels op een gloeiende plaat zijn,' aldus Raes. (Raes 2009)

De kanttekeningen die hoogleraar Ton Bevers bij de monitoronderzoeken cultuureducatie van 2005 tot 2009 plaatste, werpen nog een ander licht op de plaats van cultuureducatie en de rol van het overheidsbeleid daarbij. Er wordt, zo stelt Bevers vast, vooral heel veel aan cultuureducatiebeleid gedaan. De meest verankerde aspecten hebben betrekking op de randvoorwaarden en minder op de inhoud. Dit roept vragen op over de kwaliteit van de cultuureducatie: stelt het allemaal wel iets voor? Er is een beweging merkbaar, die zich ook in andere delen van het onderwijs laat zien, weg van de kerntaken van doceren

Het onderwijs hoort er toe mede te werken, behoort er aan te werken, dat een gevoeligheid voor de schoonheid der natuur wordt gekweekt, en daarnaast het besef wordt gewekt dat de kunst een eigen deel van het volle leven is, geen tijdverdrijf voor sommige leegloopenden, maar een niet te missen bestanddeel van ons wezen. Niet ieder bezit het gevoel en de waardering voor de kunst van nature; het moet dikwijls ontwikkeld worden; en de school heeft hierin een heel wat belangrijker taak dan bij de kennisaanbrenging van zoveel dat waardeloos is. (Bolkestein 1932)

motieven, wordt het belang van kunst en cultuur vaak in termen van economisch nut aangegeven. Kunst en cultuur dragen bij aan de sociale en economische vitaliteit en de aantrekkingskracht van onze steden. In de moderne kenniseconomie gaat het erom of steden een creatieve beroepsbevolking kunnen ontwikkelen, aantrekken en vasthouden. Maar wat van waarde is, is niet altijd in economische termen uit te drukken. De economische betekenis van de kunsten is

Belang van kunst en cultuur wordt vaak in termen van economisch nut aangegeven

in de richting van organiseren, coördineren, besturen en beleid maken. Niet de kern – de docent, het vak, de klas en de school – staat centraal. (Bever 2010)

Dat is ook mijn indruk. De projecten, de vouchers: iedereen is er al heel blij mee. Maar is de kinderhand zo niet al te gauw gevuld? Wij zouden een dergelijke aanpak bij een vak als rekenen of wiskunde toch nooit accepteren? Hoe belangrijk zou het kunst- onderwijs eigenlijk moeten zijn?

Belang van cultuur- onderwijs

In dit tijdperk waarin onze maatschappij doordeesemd is van financiële en economische

onomstreden, maar toch een afgeleide van de intrinsieke waarde ervan. Zij vormen het rijk van de verbeelding. Van het vermogen en de behoefte om schoonheid te scheppen en ervan te genieten. Om ongemakkelijke confrontaties met heersende mores en samenlevingsvormen in woord en beeld te brengen. Om het menselijk bestaan naar esthetische maatstaven van commentaar te voorzien. Kunstonderwijs kan deze waarde een stevige maatschappelijke verankering geven. We hoeven overigens, zoals Hans Blokland observeerde, geen liefhebber van alle elementen van het culturele spectrum te zijn om vast te kunnen stellen dat de samenleving leefbaarder, beschaafder, kleurrijker, dieper en dynamischer is wanneer er een rijke pluriformiteit aan culturele uitingen bestaat.

Dan is er de betekenis van cultuureducatie voor de persoonlijke ontwikkeling van het individu – en van het kind in het bijzonder. Daarover is inmiddels veel meer bekend dan enkele decennia geleden. Wanneer kinderen

tijdig – en dat is in het algemeen vroeg – in aanraking komen met de wereld van de kunsten, komt dat hun persoonlijke ontwikkeling ten goede, zo laat recent neurologisch onderzoek zien. Onderwijs in kunst en cultuur draagt in belangrijke mate bij aan zowel de cognitieve ontwikkeling en het leervermogen als de sociale en emotionele ontwikkeling. Muziek speelt daarbij een bijzondere rol. Canadees onderzoek laat zien dat kinderen die muzieklessen volgden (piano, zang of viool), in vergelijking tot kinderen die geen muzieklessen volgden, na een jaar significant beter scoorden op een reeks van cognitieve taken, van IQ en taalbegrip tot concentratie en leervermogen. Ook op sociaal en emotioneel gebied heeft muziek een grote impact. Muziek stimuleert een groot aantal hersengebieden. Het is daarom ook begrijpelijk dat muziek goed blijkt te werken als therapie bij een groot aantal hersenziekten. (Honing 2011)

Cultuureducatie heeft bovendien een niet te veronachtzamen maatschappelijke betekenis, allereerst doordat zij sociale cohesie kan bevorderen. Jan Raes zei het zo: ‘Muziek kan in een veranderende wereld bijdragen tot wederzijds begrip en respect. In een geglobaliseerde wereld kan muziek een universeler bindmiddel worden. Niet zozeer het beluisteren,

maar het spelen van muziek lijkt een middel te zijn om tot sociale cohesie te komen. Want samen spelen is niet mogelijk zonder empathie, zonder zelfdiscipline, zonder sociale vaardigheden, zonder zelfrespect.’ (Raes 2009) Denk aan het door Barenboim en Said opgezette West-Eastern Divan Orchestra.

Van maatschappelijk belang is ook de overdracht van ons culturele erfgoed – een erfgoed dat overigens niet louter aan onze

Cultuureducatie kan sociale cohesie bevorderen

grenzen is gebonden, maar onderdeel vormt van een bredere culturele traditie. In tijden van grote veranderingen kan de overdracht van dit erfgoed bijdragen aan continuïteit in de sociaal-culturele oriëntatie. Het kan een gemeenschappelijk referentiekader bieden en tevens een stevige context voor confrontatie en ontmoeting tussen verschillende culturen en kunstzinnige tradities. De discussie over een culturele canon hoort hier thuis.

Maar cultuureducatie zal ook gericht moeten zijn op het zelf actief deelnemen aan cultuur, het prikkelen van de nieuwsgierigheid, het onderzoeken van de grenzen van ons voorstellingsvermogen, het experimenteren. Leren (samen) musiceren is daarvan een voorbeeld. Daarbij komt ook de ambachtelijke kant van de cultuureducatie in zicht. Kunst moet men zich eigen maken. Naar de woorden van Karl Valentin: kunst komt van kunnen, niet van willen, anders had het wel wunst geheten. Geeft men zich rekenschap van de waarde van kunst en cultuur, de betekenis van

cultuureducatie voor de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling en het ambachtelijke karakter dat actieve en passieve kunstbeoefening kenmerkt, dan ligt het voor de hand om cultuureducatie een veel systematischer plaats in het onderwijs te geven.

Cultuureducatie is onderdeel van de ‘opgang naar cultuur’ (Theo Thijssen) en past bij de naoorlogse cultuurpolitieke doelstelling van cultuurspreiding en cultuurparticipatie. Die doelstelling leek al bijna achterhaald, maar wint alleen maar aan actualiteit in het licht van de heersende sociaal-culturele scheidslijnen en fragmentering. De kunstparticipatie blijft gelimiteerd tot een beperkte groep. We worden geconfronteerd met nieuwe en toenemende ongelijkheden, niet alleen in de sfeer van inkomen en vermogen, maar ook op het terrein van genoten opleiding en ‘cultureel kapitaal’ dat vooral van huis wordt meegegeven. Een minimum aan gemeenschappelijke sociaal-culturele oriëntatie lijkt te gaan ontbreken.

Voorwaarden voor succes

Er rijzen natuurlijk tal van praktische problemen wanneer we cultuureducatie willen verankeren in ons onderwijs. Hier wil ik echter aandacht vragen voor twee anderzortige bezwaren of weerstanden, uit de cultuurpolitieke en academische hoek enerzijds, en de wereld van het onderwijsbeleid anderzijds. Wat de eerste betreft: Hans Blokland heeft onlangs weer gewezen op de grote afstand die in de jaren 1980 en 1990 is gegroeid tussen een in zichzelf gekeerd kunstcircuit en een wijder, niet per definitie ongeïnteresseerd publiek. Cultuureducatie zou een rol hebben kunnen spelen om de kloof tussen kunst en publiek te verkleinen, door de culturele competenties van het publiek te vergroten. Deze beleidsoptie, aldus Blokland, stuitte echter op grote weerstand uit de academische en cultuurpolitieke wereld,

die in de greep was geraakt van postmodernisme, relativisme en ironie. Men relativeerde een idee van nastevenswaardige cultuur en van universele waarden. In de academische en cultuurpolitieke wereld werd de distinctietheorie van Bourdieu populair – de opvatting dat culturele participatie van de elite uitsluitend diende om zich te onderscheiden van de lagere strata. Dergelijke opvattingen blokkeerden een sterker accent op cultuureducatie.

Naast deze postmoderne stemming was er naar mijn waarneming sprake van achteloosheid en nonchalance onder de culturele en beleidselite ten opzichte van de overdracht van cultureel erfgoed en culturele competenties. Een achteloosheid die zich overigens breder manifesteerde ten aanzien van publieke waarden. In een tijdvak van individualisering, welvaarts-groei en een sterke commercialisering van het openbare leven werd het idee van cultuurspreiding en volksverheffing verlaten. Het explodeerde niet met een knal, maar verdampte. Deze elite had het *noblesse oblige* aan de wilgen gehangen. Er lijkt zich hier overigens een voorzichtige kentering af te tekenen, om te beginnen met de beleidsrichting die enkele vooraanstaande wethouders op het gebied van cultuur en kunst zijn ingeslagen. Dit prille begin zou krachtig moeten worden ondersteund.

In de kring van onderwijsbeleidsmakers heerst een geheel ander type bezwaren tegen een stevige plaats van kunst- en cultuuronderwijs op school. Zij zijn, om begrijpelijke redenen, geheel geconcentreerd geraakt op het bestrijden van de achterstanden in taal en rekenen van – in het bijzonder maar niet uitsluitend – leerlingen met een migratieachtergrond. Deze achterstanden blijken nogal hardnekkig. Goed onderwijs is in de op achterstandsbestrijding gerichte onderwijspolitiek verengd geraakt tot ‘taal en rekenen, rekenen en taal’. Dat is een onverstandige versmalling van de doelstellingen van onze

onderwijspolitiek. De aanhangers van deze opvatting onderschatten de grote betekenis van cultuur- en kunstonderwijs voor de cognitieve ontwikkeling en persoonlijkheidsvorming van kinderen. Het onderwijs krijgt in deze visie wel een heel beperkte opdracht mee, die leerlingen misschien wel de noodzakelijke, maar niet voldoende voorbereiding biedt op maatschappelijke participatie en hen onvoldoende bagage meegeeft voor hun individuele ontwikkeling. De doelstellingen van achterstandsbestrijding en cultuureducatie kunnen als het om onderwijstijd gaat met elkaar conflicteren. Het is dan zaak om praktische oplossingen te vinden.

Rol van de leerkracht

Om cultuureducatie als regulier, gelijkwaardig en volwaardig vak in het basis- en voortgezet onderwijs te introduceren zijn naast overtuiging en volharding vooral ook geduld en tijd nodig. We kunnen leren van de onderwijsvernieuwingen uit het recente verleden. Initiatief en vernieuwing van onderop, zowel in het onderwijs als in de kunstsector, zijn van onschatbare waarde. Er is in beide sectoren al allerlei beweging gaande waarop kan worden voortgebouwd. Een belangrijke voorwaarde is verder dat een curriculum wordt

ontwikkeld op basis van een publiek gevoerd debat over wat wij willen overdragen, inclusief mogelijk een of andere vorm van culturele canon.

Maar veruit de belangrijkste voorwaarde voor succes lijkt me de rol van de leerkracht. Kan hij of zij inspireren? Enthousiasme, kennis en vaardigheden overbrengen? De Amsterdamse cultuurwethouder en belangrijke grondlegger van onze naoorlogse cultuurpolitiek Emanuel Boekman wees al

Cultuureducatie als volwaardig vak moet topprioriteit zijn voor cultuurpolitiek

in zijn in 1939 verschenen proefschrift met klem op de cruciale rol die de kwaliteit van de leerkrachten speelt bij cultuuroverdracht. Schoonheid, zo stelde hij, 'is geen vak, dat men doceeren of leeren kan als een ander. Zelfs in een vak als letterkunde, dat op alle middelbare scholen, gymnasia en lycea wordt gegeven en dat toch tot hoogste doel moet hebben het wekken van liefde en begrip voor de schoone letteren, wordt maar al te vaak juist het tegendeel van dit doel bereikt. Hoe groot is niet het aantal getuigenissen van mannen en vrouwen, dat dit onderwijs hen van de literatuur heeft verwijderd, terwijl zij toch zoo gaarne nader tot haar zouden zijn gebracht. De klassieken en de dichters hebben nauwelijks grooter vijand dan den schoolmeester, die slechts in staat is tot het analyseren van de edelste fantasie en haar scheppingen, zonder van haar schoonheid iets over te brengen op zijn leerlingen.' (Boekman 1939)

Zijn waarnemingen hebben grote actualiteitswaarde. De rol van de leerkracht – en dus ook van de opleiding van hen die de cultuureducatie voor hun rekening gaan nemen in het onderwijs – is van doorslaggevend belang.

Tot slot

Cultuureducatie als volwaardig vak in het onderwijs als topprioriteit voor onze cultuurpolitiek – het zou een enorme stap vooruit zijn. Hoe pakken we het aan? Een parlementair initiatief? Een Comité voor Cultuureducatie van betrokken burgers? Een Initiatiefwerkgroep Onderwijs en Cultuur vanuit de scholen en kunstinstellingen zelf? Of misschien allemaal tegelijkertijd. Opdat ons culturele landschap er over een jaar of tien heel anders uitziet.

Frans Becker

is adjunct-directeur van de Wiardi Beckman Stichting

Literatuur

- Becker, F. en W. van Hennekeler (red.) (2005) *Cultuurpolitiek. WBS jaarboek 2005*. Amsterdam: Mets & Schilt (etc.).
- Bevers, T. (2010) 'Kanttekeningen bij de monitoronderzoeken cultuureducatie 2005-2009'. In: *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2010. Bijdragen over kennis en beleid*, 115-127.
- Blokland, H. (2012) 'Nederlands cultuurpolitiek drama'. In: *Socialisme & Democratie*, jrg. 69, nr. 4, 9-24.
- Boekman, E. (1939) *Overheid en kunst in Nederland*. Amsterdam: Van Gennep (etc.), derde druk.
- Bolkestein, G. (1932) *De concentratiegedachte in het Middelbaar Onderwijs*. Groningen: Wolters.
- Honing, H., E. J. A. Scherder, D. Swaab (2011) 'Amuzikaal zijn is de grote uitzondering'. In: *de Volkskrant*, 18 juni.
- Meijers, E. en C. Smithuijsen (2011) 'Naar onbekende werelden. Kunstbeleid en culturele verheffing'. In: *Vrijzinnig paternalisme. Naar een groen en links beschavingsproject*, 115-134.
- Oskamp, J. (2004) 'Een uitstervende kunstsoort. Hoe scholieren klasieke muziek moeten redden'. In: *Vrij Nederland*, 21 februari.
- Raes, J. (2009) *Vruchtbare onzuiverheid. Interculturaliteit in de westerse muziek*. FORUM jaarlezing.