

Kanttekeningen bij de rol van de onderwijzer

Teunis IJdens Het onderzoek naar cultuur-overdracht kent veel facetten. Wat wordt er overgedragen – waarden, kennis en/of vaardigheden –, hoe gebeurt dat en met welk resultaat? En wie draagt cultuur over aan wie? Een overzicht.

In 1959 verscheen bij Van Gorcum het boekje *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*, geschreven door dr. M. Albinski. In het internationale vergelijkende onderzoek naar de pedagogische waarden van onderwijzers waar hij verslag van doet, wordt het brede antropologische cultuurbegrip van Kroeber & Kluckhohn gevolgd. (Kroeber 1952) De kern van een cultuur bestaat uit traditionele ideeën, en de daarmee verbonden waarden en cultuur omvatten veel meer dan alleen wetenschap en kunst. (Albinski 1959, 3) 'De onderwijzers werken mee aan de overdracht van de cultuur, niet alleen wat betreft het intellectuele en het esthetische aspect daarvan; zij schenken tevens aandacht aan de normatieve kant van de cultuur.' (idem, 59)

In het onderzoek werd nagegaan of pedagogische opvattingen van onderwijzers – vooral de mate van autoritarisme, gemeten met een variant van de bij onderzoekers welbekende F-schaal – sterker variëren met het land van de onderwijzer of met een aantal

sociaaldemografische kenmerken. Het boekje van Albinski is gedateerd en dat geldt ook voor het onderzoek zelf. Toch biedt het aanknopingspunten met het oog op cultuur-overdracht. Ik begin met cultuuroverdracht in het licht van opvoedingsidealen. Daarna ga ik in op de vraag wat er wordt overgedragen – waarden, kennis en/of vaardigheden – en hoe dat gebeurt en met welk resultaat. Vervolgens kijk ik wie overdraagt en aan wie overgedragen wordt, en in welk verband dat gebeurt. Tot slot doe ik suggesties voor nader debat en onderzoek.

Opvoedingsidealen

In het onderzoek van Albinski werd alleen gekeken naar de pedagogische waarden die onderwijzers koesteren, niet naar de wijze waarop ze die op school overdragen aan hun leerlingen en evenmin naar het effect van die overdracht. Het onderzoek had dus beter *Opvoedingsidealen van onderwijzers* kunnen heten.

Daarmee wil ik niet zeggen dat zulk onderzoek niet belangrijk is, integendeel. Opvoedingsidealen hebben rechtstreeks te maken met de pedagogische praktijk en de professionele identiteit en kwaliteit van leerkrachten. Ze komen op de een of andere manier tot uiting in de manier waarop leraren lesgeven en met kinderen omgaan. Gerd Biesta beschouwt onderwijsidealen als kerndimensie van de professionele identiteit van leraren. Om de kwaliteit van hun werk en de ontwikkeling van leerlingen te beoordelen, moeten leraren ideeën hebben over wat de moeite waard is om te leren, waarom het belangrijk is om te leren, over het leven en over de samenleving. Pedagogische idealen hebben niet alleen betrekking op wat leraren doen, maar ook op waarom ze het doen én op hun motivatie om ermee door te gaan. (Biesta 2005)

Biesta doet geen uitspraak over de inhoud van pedagogische idealen. Zijn betoog richt zich tegen een louter instrumentele, ‘technische’ onderwijskundige benadering die onderwijsdoelen als gegeven veronderstelt en alleen oog heeft voor de juiste middelen en het juiste gebruik van die middelen. Dat is ook veiliger. We zijn het misschien eerder eens over de middelen dan over de doelen. Waarden kunnen conflicteren.

Morele en culturele waarden

Opvoedingsidealen berusten op een bepaald mensbeeld, om het ouderwets te zeggen. Wat is de mens, hoe zou hij moeten zijn en hoe voeden we onze kinderen in die geest op? Dit mensbeeld kan tamelijk algemeen zijn, maar ook heel specifiek. In het laatste geval kan het bijvoorbeeld voorschrijven hoe mannen, vrouwen en kinderen zich moeten kleden, kan het gedetailleerde gedragsregels stellen en aangeven hoe men dient om te gaan

Opvoedingsidealen berusten op een bepaald mensbeeld

met andersdenkenden – of men ze dient te begrijpen, bekeren, mijden of verachten.

Naast morele waarden die al dan niet in praktische, meer of minder strikte leef- en gedragsregels neerslaan, kan een opvoedingsideaal ook betrekking hebben op wat men waarover hoort te weten en te kunnen, of waarin men een persoonlijke smaak of voorkeur dient te hebben. Kinderen leren dit in de private sfeer van gezin, familie, vriendjes en de sociale of religieuze gemeenschap en in de publieke sfeer, op school. En natuurlijk op straat, in de bioscoop, op het voetbalveld en in de sportkantine, via de media en in de bibliotheek. De leeromgeving kan zich zelfs uitstrekken tot het koor, de harmonie of het jeugd-orkest, de muziekschool, de fotografieclub, het museum, het theater of de concertzaal.

Kennis- en cultuuroverdracht vinden dus plaats overal waar kinderen en jongeren op de een of andere manier met elkaar of met volwassenen communiceren, direct of via diverse media. Het ontbreekt daartoe waar-

lijk niet aan mogelijkheden. Als cultuur-liefhebbers en cultuurexperts zich verzamelen om over cultuuroverdracht te spreken, gaat het meestal ook niet over de condities en de middelen voor cultuuroverdracht. Het gaat al gauw over wat er aan wie moet worden overgedragen en over de taak van het onderwijs hierin.

De stemming is niet optimistisch. Het publiek voor hoogwaardige cultuuruitingen, in het bijzonder klassieke muziek, wordt grijzer en kleiner; deelnemen aan cultuur wordt steeds vluchtiger en oppervlakkiger; met de kunstzinnige vorming van kinderen op de basisschool is het slecht gesteld en in het voortgezet onderwijs is het niet veel beter. We kennen en genieten de hogere cultuur en we vinden dat onderwijs en media schromelijk tekortschieten in het overdragen van die cultuur, maar we zeggen er meteen bij dat populaire cultuuruitingen ook tot de cultuur behoren en op hun eigen manier waardevol zijn. De liefhebbers en kenners van het hogere willen geen ruzie, en de liefhebbers en kenners van het lagere kennen hun plaats. Het is een ongemakkelijk en ook wat laf spel van beide partijen.

Hoe groot de verschillen zijn, blijkt pas wanneer zelfbewuste schrijvers en kunstenaars zeggen wat ze denken en verklaarde tegenstanders van subsidies voor eigentijdse kunst hetzelfde doen. Wie de boel bij elkaar wil houden met een beroep op de vage waarde van cultuur voor iedereen, roept in een gapende kloof en hoort niets terug. Als de experts geen uitspraak durven doen over welke cultuur waarom moet worden overgedragen via het onderwijs, waarom zou het de eenvoudige onderwijzer dan iets uitmaken?

Kennis en/of vaardigheden

Naast de overdracht van morele en culturele waarden vindt in het onderwijs ook kennisoverdracht plaats en worden vaardigheden aangeleerd. Iedere basisschool is wettelijk

verplicht om onderwijs aan te bieden in de zes (of zeven, Fries meegerekend) leergebieden, waaronder 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappij) en 'kunstzinnige oriëntatie' (kunstzinnige vorming en kennismaking met cultureel erfgoed). (Greven 2006)

De vereniging Beter Onderwijs fungeert als platform voor leken en deskundigen die pal staan voor inhoudelijke kennisoverdracht en die zich tegen het Nieuwe Leren en competentiegericht onderwijs keren. De Canon van Nederland is aan dezelfde, 'inhoudelijke' kant van het denken over cultuuroverdracht te plaatsen.

Opvattingen over cultuuroverdracht waarin de overdracht van kennis centraal staat, moeten niet op één hoop gegooid worden. Ze variëren bijvoorbeeld naar de mate waarin kennisoverdracht met de overdracht van waarden verbonden wordt (burgerschap, 'nationale identiteit' et cetera) of waarin kennis vooral als economische factor wordt gezien (innovatie, economische groei). Kern van de zaak is dat wordt uitgegaan van een bepaalde verzameling kennis en waarden die onafhankelijk van leerlingen bestaat en die aan hen moet worden overgedragen.

Aan de normatieve fixatie op overdracht van inhoudelijke kennis kleven twee bezwaren. Eén bezwaar is, dat de nadruk op wat *moet* het begrip van feitelijke leerprocessen in de weg staat. Het tweede bezwaar is, dat het aanleren van vaardigheden veelal buiten beeld blijft. Het zou de moeite waard zijn om naast de inhoudelijke Canon van Nederland – nu nog historisch, maar straks misschien ook voor kunst en cultuur – eens te denken aan een canon van culturele vaardigheden. Die zullen minder Nederlands en meer internationaal en intercultureel zijn.

De OESO en de Europese Commissie besteden veel aandacht aan noodzakelijke vernieuwing van het onderwijs met het oog op de toekomst. Tot de sleutelcompetenties voor

levenslang leren behoren volgens de EU onder meer *cultural awareness* en *expression*. Cultureel uitdrukkingsvermogen is 'essential to the development of creative skills, which can be transferred to a variety of professional contexts'. (Europese Unie 2006) In dit verband zijn ook onderwijsconcepten als *inquiry-based education* en *creative learning* te noemen. (Thompson 2011) Howard Gardner bespreekt vijf typen van denken die belangrijk zijn voor de 21ste eeuw. Naast denken vanuit disciplines zijn dat synthetiserend denken, creatief denken, respectvol denken en ethisch denken. Scholen trainen volgens hem van oudsher het disciplinaire denken, maar schieten veelal tekort in het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden zoals synthetiseren en creatief denken. (Gardner 2009) 'The challenge for schools and social institutions is clear: the focus of education must be on creating people who are capable of thinking and doing new things, not simply repeating what past generations have done, but equipped for a world of challenge and change.' Aldus Robert Fisher in *Unlocking creativity*. (Fisher 2010)

Wat nemen leerlingen ervan mee?

Als in de filosofieles op het vwo ethiek aan de orde komt,

worden leerlingen meteen geconfronteerd met het wezenlijke verschil tussen intenties en resultaten van het handelen; tussen *Gesinnungsethik* en *Verantwortungsethik*, zoals Max Weber het heeft genoemd. Albinski besteedde in zijn onderzoek naar opvoedingsidealen en opvoedingsstijlen van onderwijzers geen enkele aandacht aan het effect daarvan op de leerlingen. Voor zover het over cultuuroverdracht gaat, betreft het dus hooguit wat onderwijzers *willen* overdragen en niet over

Wat weten we eigenlijk van de manier waarop leerlingen kennis over kunst en cultuur opdoen?

wat daar *feitelijk* van terecht komt. Is dat niet vaak zo als er over cultuuroverdracht wordt gesproken? Is het debat daarover niet te veel een normatief discours over wat wij zouden willen en wat anderen (bijvoorbeeld leraren) zouden moeten?

Wat weten we eigenlijk van de manier waarop leerlingen kennis over kunst en cultuur opdoen, praktische kunstzinnige vaardigheden aanleren en een waardering voor verschillende cultuuruitingen ontwikkelen? En over de bijdrage die leerkrachten en docenten, leermiddelen en in schoolverband georganiseerd bezoek aan musea, voorstellingen en concerten daaraan leveren? Koen van Eijck en anderen deden interessant experimenteel onderzoek naar het effect van de ervaring van het bijwonen van een klassiek symfonieconcert op de beeldvorming over klassieke muziek bij mensen die niet eerder zo'n concert bezochten. (Eijck 2011) Ik wil hier niet het hele onderzoek uit de doeken doen, maar het alleen als voorbeeld noemen



Het Concertgebouw in Amsterdam biedt educatieprojecten voor kinderen van alle leeftijden. In de eigen concertzalen, maar ook in buurtcentra, kinder-

dagverblijven en lokale theaters worden kinderen en hun ouders met (klassieke) muziek in aanraking gebracht. Foto's: Ronald Knapp.



Tijdens een tentoonstelling over het werk van theater- en filmmaker Alex van Warmerdam neemt een meisje haar vader mee op sleeptouw door het Stedelijk Museum Schiedam. Het museum biedt gratis speurtochten, interactieve rondleidingen, schilder-

opdrachten en workshops voor kinderen, allemaal met het doel kinderen vertrouwd te maken met het museum en met beeldende kunst.

Foto: Fred Ernst/Stedelijk Museum Schiedam.

voor het soort empirisch onderzoek naar wat cultuuroverdracht eigenlijk is. Naar wat kinderen, jongeren en volwassenen leren en hoe hun perceptie, waardering en mogelijk ook gedrag veranderen door ervaringen met kunst en cultuur. En vervolgens ook naar het effect van verschillende manieren om die ervaring te organiseren, dat wil zeggen: in onderwijs-situaties of in andere overdrachtsituaties. In het onderwijskundig onderzoek wordt allang onderscheid gemaakt tussen het curriculum zoals het wordt bedoeld, wordt uitgevoerd en ook feitelijk wordt bereikt. (Akker 2003) Naar mijn mening mag dat onderscheid meer aandacht krijgen in het debat over cultuuroverdracht.

Wie leert van wie?

Het begrip 'overdracht' houdt in dat er iets van deze aan gene wordt overgedragen, van hier naar daar of van vroeger naar nu. Cultuur wordt overgedragen in het verkeer tussen mensen (individueel of tussen groepen), van de ene plaats naar de andere (bijvoorbeeld van een centrum van artistieke vernieuwing naar de rest van de wereld) en in dezelfde tijd (intergenerationeel) of 'door de tijd heen' (van de ene eeuw naar de andere). Bij cultuuroverdracht door de tijd heen ligt de richting vast: van verleden naar heden naar

toekomst; andersom komt alleen in science-fiction voor.

Bij cultuuroverdracht in dezelfde tijd gaat het om een bepaalde rolverdeling tussen een partij die overdraagt en een partij aan wie wordt overgedragen. Zulke rolverdelingen impliceren meestal een gezagsverhouding tussen beide partijen: wie gezag heeft, draagt over; wie geen gezag heeft, ontvangt. Onderwijzers dragen kennis over aan leerlingen, ouderen aan jongeren, de elite of de voorhoede

De rollen van cultuuroverdrager en -ontvanger kunnen worden omgedraaid

aan de massa, de professional aan de leek, et cetera. Het kolonialisme met zijn beschavingsmoraal is natuurlijk ook een voorbeeld.

Maar als de overdracht van waarden, kennis en vaardigheden zo vaak verweven is met de verdeling van gezag, dan kan een verschuiving in de verwerving van competenties ten gunste van de 'ontvangende' partij, of de ontwikkeling van nieuwe competenties waartoe die partij gemakkelijk toegang heeft, het gezag van de 'gevende partij' ondermijnen. De rollen kunnen dan zelfs worden omgedraaid. De geschiedenis laat tal van zulke situaties zien waarin 'de jeugd' vooroploopt in politieke en culturele veranderingen. Toergenjev schreef in 1862 met *Vaders en zonen* een klassieke literaire vertelling over de revolutionaire jeugd die oude waarden doet wankelen. Swing-, rock- en popmuziek ontstonden als jeugdbewegingen die bij autoriteiten in onderwijs en cultuur aanvankelijk op heftige weerstand stuitten, en de voortdurende vernieuwing in

de rock en pop gaat ook telkens weer van jonge muzikanten en hun publiek uit. Terwijl de jeugd dus veelal de toon zet in de populaire, eigentijdse cultuur, blijft in het onderwijs de rolverdeling tussen oudere docent en jonge leerling gehandhaafd.

Isabelle Diepstraten laat in haar dissertatie zien hoe het heersende onderwijssysteem op de proef wordt gesteld door 'de nieuwe leerder' die zijn eigen leerbiografie vormgeeft en daarbij gebruikmaakt van diverse mogelijkheden die de omgeving, waaronder de school, biedt. Het debat over cultuuroverdracht, dat dikwijls een pessimistische inslag heeft, zou baat kunnen hebben bij een andere kijk op de overdracht van waarden, kennis en vaardigheden tussen ouderen en jongeren, elite en massa, professionals en leken. Omdat cultuuroverdracht is ingebed in instituties, heeft deze ook consequenties voor de opvoedende werking van gezin, school, media – de kerk noemen we al niet meer. Als het niet goed gaat met cultuuroverdracht, kan dat liggen aan culturele en sociale veranderingen in de samenleving waar bestaande instituties geen antwoord op of geen plek voor hebben, of aan veranderingen in instituties zelf waardoor deze hun overdrachtsfunctie niet adequaat meer vervullen. Door zulke veranderingen kan ook

de verhouding tussen socialiserende instituties verschuiven. (Diepstraten 2006)

Die verhouding kan overigens zonder veranderingen al spannend genoeg zijn, denk maar aan verschillen tussen thuiscultuur en schoolcultuur. Waar de schoolcultuur in het ene gezin aansluit bij en wordt bevestigd door de thuiscultuur, kan die thuiscultuur in een ander gezin geheel los van of zelfs tegenover de schoolcultuur staan. In de onderwijssociologie is dit een belangrijke

Het debat over cultuuroverdracht heeft dikwijls een pessimistische inslag

factor ter verklaring van de reproductie van sociale ongelijkheid. (Bernstein 1969, Bourdieu 1970) Kortom: de institutionele inbedding van cultuuroverdracht is een belangrijk onderzoeksthema.

Resumé

Ten eerste. Het gesprek over cultuuroverdracht gaat al snel over wat kinderen moeten leren en te weinig over hoe ze leren, over feitenkennis in plaats van creatief leren, over normatieve doelen en niet over wat daar feitelijk aan gedaan wordt en van terecht-komt. En hoe zit het met culturele vaardigheden? Ik wil het aanleren van vaardigheden – praktisch, cognitief en metacognitief – niet uitspelen tegen de overdracht van waarden en kennis. Ik pleit er wel voor om in het debat over cultuuroverdracht veel meer aandacht te besteden aan leerprocessen en leerstijlen en aan de wijze waarop *creative learning* op school te bevorderen is, niet alleen in de kernvakken taal en rekenen maar ook bij tekenen, muziek,

Teunis IJdens

is senior adviseur onderzoek en (internationaal) beleid bij Cultuurnetwerk Nederland, het landelijke expertisecentrum voor cultuureducatie

dans en drama. En aan feitelijke leeropbrengsten van kunsteducatie in het onderwijs. (Harland 2008, Weerden 2012)

Ten tweede. Cultuuroverdracht gaat vanzelf, kan men in navolging van Ton Bevers zeggen. Het is een maatschappelijk verschijnsel dat wel te beschrijven, te begrijpen en te verklaren is, maar dat zich daarom nog niet laat sturen. Daarvoor zijn er te veel oncontroleerbare factoren in het spel. Wie het primair en voortgezet onderwijs verwijt dat het tekortschiet in zijn taak om belangrijke culturele waarden en kennis over te dragen, kent het onderwijs veel meer invloed toe dan het heeft. Liever een empirische benadering dus dan een normatieve. (Bevers 1988)

Ten derde. Cultuuroverdracht gaat over het belang van opvoedingsidealen en over de vraag in welke cultuur we kinderen opvoeden.

Maar waar ligt hier de scheidslijn tussen het private domein – waar de overheid zich niet mee moet bemoeien – en het publieke domein, voor iedereen toegankelijk en voor iedereen om te delen? Dit is een cultuur- en onderwijs-politieke kwestie. In Nederland wordt veel waarde gehecht aan de vrijheid van onderwijs. De wet stelt grenzen aan de inhoudelijke invloed van de overheid op het onderwijs, maar de vrijheid van onderwijs biedt wel veel ruimte aan ouders om scholen te stichten. Er zijn dus twee strategische opties voor wie vindt dat het onderwijs tekortschiet in het overdragen van cultuur: de lange mars door de schoolbesturen om cultuuroverdracht ‘op niveau’ te brengen en te houden, of eigen cultuurscholen oprichten.

Cultuuroverdracht: het is en blijft een ingewikkeld probleem.

Literatuur

- Akker, J. van den (2003) ‘Curriculum perspectives: an introduction’. In: *Curriculum Landscapes and Trends*, 1-10.
- Albinski, M. (1959) *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*. Assen: Van Gorcum.
- Bevers, A.M. (1988) ‘Cultuurspreiding en publieksbereik. Van volksverheffing tot marktstrategie’. In: *In ons diaconale land. Opstellen over cultuurspreiding. Voor Jan Kassies*, 64-98.
- Bernstein, B. (1969) ‘Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization’. In: *Sociology*, jrg. 3, nr. 1, 1-20.
- Biesta, G. (2005) *The role of educational ideals in teachers' professional work*. Invited presentation, Kings College London, www.cache1.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/41/57/paper-biesta.pdf.
- Bourdieu, P. en J-C. Passeron (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Diepstraten, I. (2006) *De nieuwe leerder: trendsettende leerbiografieën in een kennis-samenleving*. Dissertatie Universiteit Leiden.
- Europese Unie (2006) *Key Competences for Lifelong Learning*.
- Eijck, K. van, L. van Bree en K. Derickx (2011) ‘Op zoek naar de nieuwe bezoeker’. In: *Jaarboek actieve cultuurparticipatie 2011. Participanten, projecten en beleid*, 23-43.
- Fisher, R. (2010) ‘What is creativity?’ In: *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*. Abingdon/ New York: David Fulton Publishers (etc.).
- Gardner, H. (2009) *Five minds for the future*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Greven, J., J. Letschert en SLO (2006) *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Harland, J. en L. Hetland (2008) Gewenste en bereikte leer-effecten van kunsteducatie. In: *Cultuur + Educatie*, jrg. 8, nr. 23.
- Kroeber, A.L., C. Kluckhohn et al. (1952) *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University. Cambridge: Museum Press.
- Thompson, P. & J. Sefton-Green (2011) *Researching creative learning. Methods and issues*. London/New York: Routledge.
- Weerden, J. van (2012) Peilingsonderzoek voor kunstonderwijs: haalbaar en wenselijk? In: *Cultuur + Educatie*, jrg. 12, nr. 33, 94-107.

Websites

- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/key_en.htm
- www.bertvanoers.nl
- <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/04/educating-for-innovative-societies.html>