

Sabotage. Wat we doen als we cultuureducatie doen

Meerkerk, E.M. van

2024, Lecture

Version of the following full text: Publisher's version

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/2066/312092>

Download date: 2026-01-23

Note:

To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Inaugurele rede

Sabotage

**Wat we doen als we
cultuureducatie doen**

INAUGURELE REDE DOOR PROF. DR. EDWIN VAN MEERKERK

Radboud Universiteit



Inaugurele rede prof. dr. Edwin van Meerkerk



Kunst en cultuur nemen in het onderwijs een bijzondere plaats in. Hoewel ze onderdeel zijn van het verplichte curriculum, is hun status laag. Dat is onterecht, betoogt Edwin van Meerkerk

in zijn inaugurele rede. Hij stelt de vraag centraal wat we eigenlijk doen als we cultuureducatie doen. Kunst en cultuur blijken een centrale menselijke activiteit te zijn, een onmiddellijke ervaring die ons verbindt met de wereld. De vraag is dan wat dat betekent voor het onderwijs: hoe kun je hier beter in worden? Het antwoord daarop is dat we ons, wanneer we 'cultuureducatie doen', op een kritische manier leren verhouden tot onze en andermans (voor) oordelen. Die manier van leren noemt Van Meerkerk sabotage, een term die hij leent van theoreticus en criticus Gayatri Spivak.

Edwin van Meerkerk (1972) is cultuurwetenschapper. Hij studeerde cultuurgeschiedenis en filosofie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en promoveerde daar in 2001. Van Meerkerk was eerder werkzaam als docent in het voortgezet onderwijs en als lerarenopleider bij Hogeschool Windesheim. In zijn onderzoek naar cultuureducatie richt hij zich met name op het primair onderwijs, waar hij de samenwerking tussen kunstdocenten en leerkrachten onderzoekt. Ook evalueert hij voor diverse instellingen in het land het subsidieprogramma Cultuureducatie met Kwaliteit. Daarnaast houdt hij zich bezig met duurzaamheid in het universitair onderwijs. Duurzaamheid wordt vaak smal opgevat, maar omvat veel meer dan alleen ecologie en klimaatverandering. Daarom is de inzet van elke discipline van groot belang. Van Meerkerk is sinds 1 december 2023 hoogleraar Cultuureducatie aan de Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit.

SABOTAGE

WAT WE DOEN ALS WE CULTUUREDUCATIE DOEN

Sabotage

Wat we doen als we cultuureducatie doen

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Cultuureducatie aan de Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit op vrijdag 22 november 2024

door prof. dr. Edwin van Meerkerk

Opmaak en productie: Radboud Universiteit

Fotografie omslag: Duncan de Fey

Tekeningen: Hugo Serieese

© Prof. dr. Edwin van Meerkkerk, Nijmegen, 2024

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt middels druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de copyrighthouder.

Mevrouw de rector magnificus, beste aanwezigen,

Dit is een openbare les, dus ik mag aannemen dat u hier bent gekomen om iets te leren. Hebt u een leervraag? U hoeft uw hand niet op te steken, het is een retorische vraag, maar wel een belangrijke, want ik durf te wedden dat de overgrote meerderheid van u die leervraag niet heeft, evenmin als het gros van de workshopdeelnemers aan wie die vraag tot ergernis van sommigen elke keer weer wordt gesteld. En dat geldt net zozeer voor onze studenten en leerlingen. We willen wel leren, en dat doen we overigens ook bewust en onbewust de hele dag, maar een leervraag, nee.

Inleiding

In mijn onderzoek naar cultuureducatie zie ik dat het gebrek aan een leervraag ervoor kan zorgen dat bijvoorbeeld leerkrachten lang niet altijd zoveel leren als mogelijk was geweest. Want als die vraag niet gesteld wordt, en niet duidelijk is aan welke leerbehoefte een les, workshop of cursus moet voldoen, blijven mensen hangen in de manier van leren die ze kennen. De vraag is dan: gaat die leervraag aan onderwijs vooraf, of is het een taak van het onderwijs om leervragen op te roepen? Ik denk dat laatste.

In het onderwijs hebben we te maken met een gigantische organisatie waarbinnen dat leren georganiseerd moet worden en die vooral de normen en waarden reproduceert waarbinnen ze functioneert. Bourdieu en Passeron (1970) noemen dat 'symbolisch geweld', de manier waarop het onderwijssysteem de hiërarchieën en vooronderstellingen waaruit het voortkomt inprent op de leerling. Dat gaat van normen en waarden – een gezin hebben is beter dan alleen wonen – tot een hiërarchie in soorten kennis – theoretisch is 'hoger' dan praktisch. Dat betekent dat het onderwijs, wil het kritische reflectie op de samenleving en de normen die daarbinnen gelden stimuleren, de eigen rol moet omdraaien. Onderwijs moet het dilemma zelf organiseren, het moet welbewust het systeem en de krachten die daarin werkzaam zijn zichtbaar maken. Ik noem die interventie hier sabotage: een woord dat nadrukkelijk de weerklank heeft van opstand en rebellie, van de poging om vrijheden af te dwingen die door het systeem onmogelijk worden gemaakt, de vrijheid om echt te leren.

Om die vrijheden af te dwingen, moeten we ingesleten patronen en gewoontes doorbreken. Elke dag, elk uur, elke minuut bevestigen we vooroordelen, gewoontes, waarden en normen. En dat is ook normaal – letterlijk. Onderwijs dat wil bijdragen aan verandering moet dat proces zo nu en dan doorbreken, en dat gaat niet gemakkelijk. Dat komt omdat we geboren zijn om snelle beslissingen te nemen, zelfs als dat niet verstandig is. Een van de taken van onderwijs is om ons te leren om af en toe ook langzaam te denken.

Iedereen heeft en gebruikt de snelle en de langzame manier van denken en oordelen, zoals we weten sinds het baanbrekende werk van Nobelprijswinnaar Daniel Kahneman (2011). Hij liet zien dat we twee systemen van oordelen hebben, die hij System 1 en System 2 noemde. Ik gebruik liever de veel sprekender analogie van Krznaric (2020, 18-26), die het heeft over ons marshmallowbrein en ons eikeltjesbrein. We zijn allemaal geneigd om zoete,

fluffy snoepjes te pakken, maar hebben soms het geduld nodig om te wachten tot een eikel een eik is geworden. Voor het dagelijks leven is het goed dat we niet overal een, excuses voor de woordspeling, boom over opzetten en gewoon even wachten met oversteken als er een vrachtwagen aankomt. Op de lange termijn is het echter goed om te leren wat langer te kauwen op wat we hebben waargenomen.

Een probleem in de wetenschap, ook in onderzoek naar cultuureducatie, met het ontwerpen van lessen voor cultuureducatie en het beoordelen van aanbieders van cultuureducatie, is dat 'wij academici' zó goed hebben geleerd ons eikeltjesbrein te gebruiken, dat we vergeten dat het even natuurlijk is om dat niet te doen. Om snel te oordelen en toch een marshmallow te pakken van de schaal. Het feit dat de intuïtieve manier waarmee we ons tot de wereld verhouden zo primair is, verraadt dat we diep vanbinnen niet alleen maar de alwetende, beschouwende leunstoelaap zijn die je vaak terugziet in wetenschappelijke studies. Terwijl het er vaak op lijkt dat onderwijs zou moeten proberen de zogenaamd echte, rationele mens te bevrijden van deze laatste restanten van dierlijke impulsen. Dat is schadelijk voor het onderwijs en zeker voor cultuureducatie.

We zijn, kortom, in de wetenschap vaak blind voor wat in de praktijk heel gewoon is. Dat komt mede doordat we geneigd zijn zaken snel af te bakenen: wat is kunst, wat is cultuur, wat is onderwijs, wat is educatie? Door zo te beginnen eindig je altijd in kwadranten of andere rationaliserende indelingen van de werkelijkheid. Maar die werkelijkheid is niet zo binair – en die is dat ook nooit geweest. Bruno Latour schreef al dat we niet postmodern kunnen worden als we daarvoor toch al niet modern waren (Latour 1991). We proberen een veelvormige werkelijkheid in hokjes te proppen waar die helemaal niet in past. We denken graag over de wereld als een blokkendoos met alleen vierkanten, rondjes, driehoeken en sterren, maar de wereld past daar niet in. Dit denken heeft serieuze gevolgen.

Binair denken

Wanneer we binair denken, denken we over de wereld als een verzameling rationeel handelende individuen in een maakbare omgeving (vgl. Baecker 2012). Deze manier van denken is altijd dominant geweest in het westen, van Descartes' idee dat de wereld als een machine moet worden begrepen tot Sartres stelling dat een object niets is tot een mens er iets mee doet of er iets van vindt. Dan wordt armoede een persoonlijk probleem en wordt klimaatverandering iets dat we kunnen oplossen door bomen te laten planten na een vakantie in Vietnam. Samenwerken betekent voor ons de taken verdelen, uit elkaar gaan en één iemand belasten met de eindredactie. De wereld, de rest van de wereld, kijkt daar met verbijstering naar. Vanuit Afrikaanse, Amerikaanse en Aziatische tradities is dit binaire denken onbegrijpelijk.

Het meest pregnant komt dit binaire denken naar voren in het diepgewortelde idee dat er een harde grens bestaat tussen de mens en de wereld. In veel theorieën over onderwijs ligt deze dichotomie aan de basis van de manier waarop naar de wereld gekeken wordt. Neem bijvoorbeeld de semiotiek, die de wereld opvat als een tekensysteem. Dat is geen tekensysteem dat onafhankelijk van ons bestaat, het is een beschrijving van de wereld op de manier waarop wij als mens onze waarnemingen ordenen. Wij zijn het centrum van de wereld en alles wat wij zien, is een verwijzing naar iets anders dat we eerder zagen. De wereld

als een landschap vol verkeersborden. De ultieme conclusie uit die manier van denken trok Jean Baudrillard (1984) toen hij stelde dat er geen wereld meer gedacht kan worden waar die tekens naar verwijzen, maar dat alle tekens alleen nog maar naar andere tekens verwijzen: de hyperrealiteit. Zo'n manier van denken zondert ons dus niet alleen af van de wereld, het maakt de wereld zelf onkenbaar.

Onze manier van het kennen van de wereld is vaak beschreven vanuit de mens, in termen van begrijpen, met de nadruk op grijpen. Alsof we de laserogen van Superman hadden: kijken als zaklamp, laserstraal of vuurtoren. Dit doet wezenlijk onrecht aan de manier waarop mensen, en alle andere levende wezens op onze planeet, de wereld ervaren. We be-grijpen de wereld niet, we worden aangegrepen door die wereld. Onverwachts. 'Geworpenheid' noemt Heidegger dit: we ontdekken onszelf plotseling in een wereld die op ons afkomt (Heidegger 1993). Spinoza heeft het over het aangedaan worden, het affect, als hij beschrijft hoe wij waarnemen (Spinoza 2004). Het initiatief ligt dus niet bij ons, maar in de wereld, een wereld waar we bovendien zozeer deel van uitmaken dat de grens tussen ons en al het andere niet haarfijn te trekken is. We zijn poreuze wezens, sponzen.

Vanuit de cultuurwetenschappen proberen we voortdurend dat binaire denken, mens-natuur, man-vrouw, goed-slecht, te doorbreken en te laten zien dat wat er in de tussenruimte tussen zwart en wit en plus en min gebeurt minstens even belangrijk is. Wat gebeurt er *tussen* de docent en de leerling? Wat gebeurt er *tussen* de eerste confrontatie met een culturele uiting – een symfonie, een stuk graffiti – en het moment dat we dat categoriseren als kunst of cultuur, als mooi of lelijk? Mijn vraag is: hoe kunnen we het leren van cultuur beschrijven vanuit deze verbinding met de wereld?

Zoals Vilém Flusser schreef: 'The more 'objective' science becomes, the more inhuman. It does not become 'pure' but rather a mania, a distraction away from ourselves. The time has come for us to set aside scientific objectivity in favor of new methods of inquiry' (Flusser & Bec 2012, 17). Godfather van de etnografie Clifford Geertz benadrukte al dat de cultuurwetenschappen niet te veel in het hoofd moeten blijven zitten. 'Cultural theory', zei hij, 'is not its own master' (Geertz 1973, 24). We moeten op zoek naar nieuwe wegen om recht te doen aan de niet-rationele kant van ons bestaan. Want we zijn sponzen met een marshmallowbrein.

Sprankeling

Zo, dat was even een sprong in het diepe. Ik hoop dat u uw woordenboek hebt meegenomen. Ik probeer het nog een keer. We gaan vandaag kijken naar cultuureducatie. Denk aan muziekles, het schoolvak kvv, met de klas naar de schouwburg. Dat soort dingen. Veel mensen denken dat het doel is om daar heel slim van te worden; het beroemde – en onbewezen – Mozart-effect. Van muziek word je slim, van toneelspelen krijg je ruimtelijk inzicht. Cultuureducatie is vaak ook opvoeding in wat de samenleving of de politiek belangrijk vindt, wat de norm is. Als je les krijgt over beeldende kunst moet je weten dat Rembrandt voor Van Gogh komt en Karel Appel daarna. Cultuureducatie als een lesje witte mannen in de juiste volgorde zetten. En in de wetenschap is er discussie over de vraag of je moet onderzoeken *wat* kunst is of *waar* kunst is, dan wel *wanneer* iets kunst is. Ik vind dat allemaal, u hoort het al, vrij onzinnig.

Sterker nog, in het OESO-rapport *Art for Art's Sake* (2013) zetten Hetland, Winner en Vincent-Lancrin op een rijtje wat er bekend is over de effecten van cultuureducatie op prestaties in andere schoolvakken. Ze trokken twee belangrijke conclusies: de eerste is dat de meeste claims van effecten van kunstlessen op intelligentie, sociaal gedrag of wat dan ook onbewezen zijn. Het zijn namelijk vrijwel altijd impliciete vergelijkingen: dat je door klassieke muziek beter wordt in wiskunde impliceert dat je beter wordt dan je zou zijn geworden door een goede wiskundeles. Maar dat is nooit onderzocht. Hun tweede conclusie is vervat in de titel: leuk als het effect heeft op andere domeinen, maar wat is het effect van cultuureducatie op cultuur? We hebben nog nauwelijks een idee.

We moeten het daarom hebben over wat we doen als we cultuureducatie doen. Wat zijn betekenisvolle ervaringen en activiteiten? Vraag het aan een willekeurige kunstdocent die vanuit het centrum voor de kunsten – als dat nog niet is wegbezuinigd – naar een basisschool gaat en die zal zeggen dat het meest waardevolle moment is wanneer een leerling die twinkeling in de ogen krijgt, rechterop gaat zitten, vooraan durft te staan of zich gezien voelt na een dansles. Als we weten wat dát is, dat moment, die sprankeling, dan weten we waar we het over zouden moeten hebben. Ik ga het dus niet hebben over wat kunst is en in hoeverre die anders is dan cultuur, of over wat onderwijs zou moeten zijn. Ik wil met u de vraag verkennen wat er gebeurt als er cultuureducatie gebeurt.



1. Wat doen we als we cultuur doen?

Ik vraag bewust niet: wat is kunst of wat is cultuur? Maar dat is meestal wel het startpunt van een betoog over cultuureducatie. Dat komt omdat kunst en cultuur als geen ander de woordenboekzenuw prikkelen, mensen krijgen de definitiegriep. Net zoals we niet over een lied kunnen praten zolang we niet heel precies hebben vastgesteld of het muziek is of muzak. Mary Douglas (1989, 89) beschreef cultuur al als 'an ongoing, never resolved argument about rightness of choice.' We zien het ook terug in studies naar cultuur die met eindeloze etymologische redeneringen zichzelf dwingen om te concluderen dat er geen cultuur bestond voor de achttiende of zelfs negentiende eeuw omdat dat woord toen niet in de huidige betekenis gebruikt werd (vgl. Baecker 2012). Dat is niet veel anders dan de achterhaalde neiging om in kunstmusea alleen westerse kunstenaars te tonen en de rest van de culturele uitingen in etnografische musea onder te brengen omdat de mensen 'daar' geen woord voor kunst hebben en het dus wel gewoon cultuur zal zijn – of bijgeloof.

Kunst-en-cultuur

Het feit dat deze discussies nog altijd niet tot een bevredigend antwoord hebben geleid, laat maar één conclusie toe: kunst en cultuur zijn niet te definiëren en al helemaal niet van elkaar te scheiden, maar dat betekent niet dat ze in andere tijden en op andere plaatsen niet bestaan. Ik volg daarom graag de Rotterdamse filosoof Henk Oosterling en heb het over 'kunst-en-cultuur' (Oosterling 2005, 40). Of, om een andere grote denker, Brian Eno, aan te halen: 'My definition is quite simply art is everything that you don't have to do. [...] So the first question is why is any of that important? Why do we do it?' (Eno 2015).

En daarmee zijn we bij de kern: wat doen we als we kunst-en-cultuur doen en waarom doen we dat eigenlijk? De voorbeelden die Eno noemt, maken duidelijk dat het een paradoxale activiteit betreft: het is alles wat je niet hoeft te doen, maar toch steeds weer doet – marshmallows eten bijvoorbeeld. Kunst-en-cultuur is daarom niet nutteloos, het gaat hier om een ander, dieperliggend soort nut dan het nut dat in het economistisch maatschappelijk discours dominant is geworden. Een nut dat voorafgaat aan meetbaar, economisch nut. Kunst-en-cultuur is onderdeel van wat O'Connor 'een economie van basisbehoeften' noemt, die overigens groter en belangrijker is, ook in financiële zin, dan de economie van aandeelhouders en marktwaarde (O'Connor 2022, 103, 106).

Met andere woorden: als we kunst-en-cultuur doen, zijn we bezig met de kern van wie we zijn als mens. Dat gedrag lijkt zelfs op gespannen voet met zichzelf te staan (vgl. Cropley & Cropley 2008); het bevindt zich op de grens van feit en fictie (Eno 2015). Wanneer we kunst-en-cultuur doen, een toneelmonoloog opvoeren, kleding dragen, naar een lied luisteren, nemen we, stelt Dirk Baecker, daarin ook altijd onszelf mee, maar op een paradoxale manier. Enerzijds als 'viering' en bevestiging van onszelf, maar tegelijkertijd als zelfkritiek en onbehagen (Baecker 2012, 89). Kunst-en-cultuur is dus als een quantumdeeltje, het fundament van de wereld om ons heen. Quantumdeeltjes kunnen op twee plaatsen tegelijk zijn. Pas als er een waarnemer is, materialiseert het deeltje zich als hier of daar, als materie

of energie. Kunst-en-cultuur is nog ingewikkelder (en cultuurwetenschap dus nog moeilijker dan theoretische fysica), want zij kan veel meer dan twee dingen tegelijk zijn en wanneer kunst-en-cultuur wordt waargenomen, groeit het aantal mogelijkheden alleen maar in plaats van dat het befrist. Pogingen om kunst-en-cultuur toch te definiëren of te lokaliseren in een object, context of het brein komen vaak voort uit het ongemak met dit paradoxale fenomeen. Er is geen stukje brein of flardje schilderdoek waar cultuur zich bevindt; zelfs in het hoofd van de grootste muzikale genieën vind je geen kopie van de vijfde symfonie van Beethoven. Sterker nog, zo stelt Robert Epstein, je zult in het brein zelfs vergeefs zoeken naar afzonderlijke herinneringen (Epstein 2016).

In plaats van te blijven zoeken naar die ene definitie die alles zal oplossen of de hersenkwab waarin de kunst woont, moeten we ons erbij neerleggen: kunst-en-cultuur is niet érgens, het is overal. Het is ook niet ergens, niet in ons brein en niet in de wereld. ‘Your crystal ball ain’t so crystal clear’ zongen de Beastie Boys al. Kunst-en-cultuur is een leugen, zoals Oscar Wilde schreef: ‘Lying, the telling of beautiful untrue things, is the proper aim of Art’ (Wilde 1889). Het is iets wat we doen. Kunst-en-cultuur is daarmee een uitweg uit een wereld van reductionisme, fragmentatie en doorgeslagen rationaliteit die onze natuurlijke verhouding tot de wereld verstoord heeft (Ramose 2017, 138). De wereld van kunst-en-cultuur is niet voor niets de wereld waar verzet en verandering vaak geboren worden, zoals Ursula Le Guin stelde (2014). Als we kunst-en-cultuur doen, ‘spelen we een kleine revolutie af’ (Lucebert 1952).

Wanneer kunst-en-cultuur geen ding is, wanneer het met zichzelf in tegenspraak kan zijn, een bron van onbegrip kan zijn (Baecker, 2008b: 161), wat doen we dan, waar hebben we het dan over? Het niet-rationele en niet-eenduidige van kunst-en-cultuur komt voort uit het feit dat wat we doen iets onmiddellijks en disruptiefs is. Als we kunst-en-cultuur doen, passief ervarend of actief makend, verkennen we de grenzen van onze relatie met de wereld. Of liever gezegd is het de ervaring dat de wereld op een verwarrende manier ingrijpt op wie wij zijn. Dergelijke ‘overweldigende ervaringen confronteren ons met het feit dat we de wereld eerst voelen voordat we iets van haar kunnen weten’ (De Lange 2023, 17). Of, in de woorden van Laermans (2011, 164): ‘Art works seize the eye and/or the ear by means of the materiality of words, colours, sounds, moving images, and [they] irritate perception as well as understanding by offering ‘percepts’ that may not be immediately grasped.’

Dat eerst voelen en dan weten wordt in de cultuurtheorie ‘affect’ genoemd. Affect is, zoals onze collega Jeroen Boom in zijn proefschrift schrijft, *nog niet* cognitief. Precies daarom kan kunst-en-cultuur ons raken, zelfs shockeren (Boom 2024, 35). Deze nadruk op affect als centraal begrip in het denken over kunst-en-cultuur gaat voornamelijk terug op het werk van Gilles Deleuze, meer specifiek op zijn studie naar het werk van de schilder Francis Bacon (Deleuze 1981). De ruwheid van diens serie ‘screaming popes’ bijvoorbeeld, geschilderd op de onbewerkte achterzijde van schilderdoeken, de waanzin die van de hoofden lijkt te stralen, opent als het ware een ruimte waarin het nog niet lukt om een oordeel te vellen.

Oordelen

En daarmee komen we weer een stap dicht bij het antwoord op de vraag wat we doen als we kunst-en-cultuur doen. Want sinds Immanuel Kant in het derde boek van zijn

bekende grote 'kritieken', de *Kritik der Urteilkraft* (1790), het moderne debat over kunst opende, zijn er weliswaar talloze antwoorden gegeven op de vraag wat kunst is, maar toch bleef Kants basisgedachte dat het gaat om oordelen fier overeind staan. Pierre Bourdieu (1979) probeerde in *La distinction*, zijn 'sociale' kritiek van het oordeelsvermogen, de blik te verleggen naar de maatschappelijke context, maar ook hij liet deze basis onaangetast, zoals de ondertitel, *Critique sociale du jugement*, laat zien. Jacques Derrida zag dat ook goed en bekritiseerde in zijn *La vérité en peinture* dat de herhaalde pogingen om kunst te definiëren ervoor zorgen dat kunst alleen als taal gedacht kan worden (Derrida 1978, 27). Voor Derrida betekent kunst 'plezier' en het oordeelsvermogen dat Kant beschrijft, is in zijn woorden 'de beheersing van het ongelijke' (129), dus het vermogen om met verschil om te kunnen gaan. Na de sociale kritiek verken ik vandaag dus een educatieve kritiek van het oordeelsvermogen.

Nu we het toch over Kant hebben, moeten we de wereldkampioen ommetjes maken uit Königsberg ook zelf maar eens aan het woord laten. Hij is preciezer dan Derrida (dat kan dus) in het beschrijven van het plezier van het culturele oordeel. In zijn woorden 'ist es nicht die Lust, sondern die *Allgemeingültigkeit dieser Lust*' (KdU, par. 37), oftewel: als we oordelen over kunst-en-cultuur is dat niet zomaar een meninkje, maar kunnen we ons, al is het maar even, niet voorstellen dat iemand anders iets anders zou voelen of ervaren dan wijzelf. In die algemene geldigheid zit ook de onmiddellijkheid van de affectieve ervaring besloten (KdU, par. 59): schoonheid – en lelijkheid – overkomt ons als universeel gevoel.

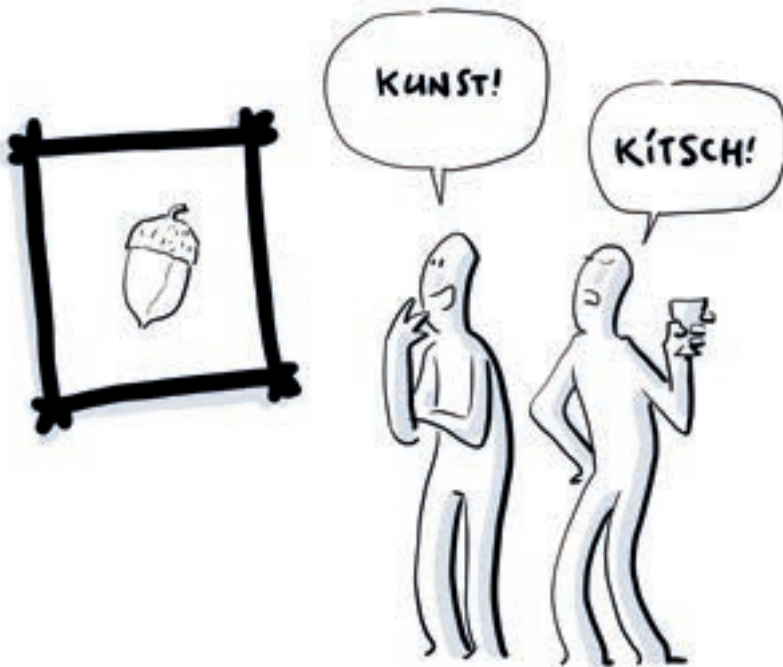
En er is nog meer algemeen aan het culturele oordeel bij Kant. Het gaat om een 'onmetelijk groot veld van ideeën', waarin onze verbeelding 'meer kan denken dan in een door woorden bepaald begrip gedacht kan worden' (KdU par. 49, AA 316, 199 – mijn vertaling). Met andere woorden: de gedachte dat een cultureel oordeel een conceptueel oordeel over een afzonderlijk object is, klopt niet. Het is niet: 'Dit schilderij is mooi', maar: 'Wat een veelheid aan indrukken, ik heb er geen woorden voor'. Die woorden komen later pas. De Italiaanse filosoof Agamben moest bij het lezen van deze ideeën van Kant denken aan een uitspraak van Nietzsche, in diens *Götterdämmerung*, dat het wezen van de dingen ligt in wat ze niet zijn (Agamben 1999, 41-42).

Daarom confronteert een culturele ervaring ons ook zo met onszelf en is deze heel nauw verwant aan moraliteit (KdU, par. 17, AA236, 98), dus de verbinding met andere mensen. En, zoals Merleau-Ponty schreef: 'artistic creation [is] the fusion of self and world' (Johnson 1994, 13). Elders citeert diezelfde Merleau-Ponty de schilder André Marchand die schreef: 'In a forest, I have felt many times over that it was not I who looked at the forest. Some days I felt that the trees were looking at me, speaking to me.' (Charbonnier 1959, 143-145) 'En zo', schrijft Alain Badiou, 'is de kunst er altijd al, en ze stelt de denker de stilzwijgende, fonkelende vraag van haar identiteit' (Badiou 2012, 88-89).

Met andere woorden: ons culturele oordeel, wat we doen als we kunst-en-cultuur doen, is de tegenstrijdige activiteit van iets in de wereld waarnemen dat ongrijpbaar is, dat alles en niets tegelijk kan zijn. Het betekent openstaan voor de onmiddellijke ervaring van ons marshmallowbrein met het geduld van ons eikeltjesbrein.

Zo, dat was, zoals vaak in de cultuurwetenschappen, vooral een lange rij dode en oude witte Franse mannen – en een paar Amerikanen, een Duitser en een Italiaan. O, wacht, ik heb Foucault en Barthes nog niet genoemd; een doodzonde voor een rechtgeaarde cultuurwetenschapper. Bij dezen dan: discours is een mythe!

2. Wat doen we als we leren?



Dit is een openbare les over lesgeven: een soort Droste-effect in woorden. Want als dit een les is, is het de bedoeling dat u ervan leert. Er is geen toets, maar een borrel, dus alleen achterover zitten en luisteren mag ook. Maar het is dus wel onderwijs. Over onderwijs. Om duizelig van te worden.

Maar laat dat nu precies zijn wat er gebeurt als we bezig zijn met onderwijs. Als je iets leert, dan leer je iets wat je nog niet kon of wist. Dat klinkt als een open deur, maar sinds het werk van Lev Vygotsky weten we dat hier de kernvraag ligt van het onderwijs: wat kun je nog niet, maar ben je bereid te leren? Wat durf je te leren? Tussen wat volstrekt onvoorstelbaar is en wat je al weet, ligt wat hij de 'zone van de nabije ontwikkeling' noemt (Vygotsky 1978, 86). Durf je in het zwembad te springen om te leren zwemmen? Met zwembandjes en een badmeester misschien wel. Die zwembandjes en die badmeester zijn centraal komen te staan in veel boeken over onderwijs. De docent en de school moeten als het ware een

veilige stelling bouwen om de leerling heen. Die manier van denken over onderwijs doet denken aan hoe Kant schrijft over de verlichting: we kunnen onszelf 'bevrijden van onze zelfopgelegde onmondigheid' zoals, in het voorbeeld dat Kant zelf noemt, een kind kan leren lopen in een looprekje met wielotjes (Kant 1784).

De vraag is of we onderwijs nodig hebben voor deze manier van leren. Zoals Marton stelt, is leren vaak een bijproduct van dingen die we doen met een andere reden dan om ze te leren (Marton 2015, 9). De discussie over authentiek leren, dus leren dat betekenisvol is voor de leerling, is hierop gebaseerd: leren is iets wat tot op zekere hoogte vanzelf gaat. Maar daaruit concluderen dat je meer leert zónder dan mét een docent, is niet de goede slotsom, blijkt uit onderzoek (Hansson 2010). De vraag is dan wat precies de functie is van een docent, van een school en van een schoolse context. Waardoor leer je tijdens formeel onderwijs meer dan je vanuit jezelf zou doen? Het platgeslagen antwoord is dat je op school leert wat je *moet* leren en niet per se wat je *wilt* leren. Dat is precies de reden waarom veel leerlingen zeggen een enorme hekel te hebben aan school: daar worden ze platgeslagen.

Tegenover het beeld van veilig leren staan de inzichten van Jack Mezirow, die stelt dat leren veel moeilijker is dan lopen in een looprekje en dat we pas bereid zijn een leerproces aan te gaan als er geen andere uitweg meer is. Hij noemt dat een desoriënterend dilemma: een probleem waar je met je huidige kennis en vaardigheden niet omheen, overheen of onderdoor kunt. En dan nog, stelt Mezirow, zullen we in eerste instantie falen (Mezirow & Taylor 2009). Leren is het beklimmen van een muur. Zonder zekerheid. De veilige zone van naaste ontwikkeling die Vygotsky (1978) beschrijft, is niet met hoogpolig tapijt bekleed. Geen zwembad met badmeester, maar een klif aan de rand van de zee. Welkom bij je eerste zwemles. De klif waar we vanaf moeten springen bestaat vaak uit ingesleten gewoontes en vooroordelen. Als we leren moeten we, zeker naarmate we ouder worden, daarom ook altijd iets afleren (Mezirow & Taylor 2009). Hoe ouder we worden, hoe meer dat het geval is, maar het geldt ook al op jonge leeftijd.

Leren, afleren en omleren

Ook afleren heeft te maken met onze twee manieren van oordelen: snel en langzaam. Elke dag marshmallows eten lijkt lekker, maar na een tijdje niet meer. In de woorden van Sharot en Sunstein verandert genot na een tijdje in gewoonte. Zij pleiten ervoor om dingen te leren ontwennen. Het is belangrijk om dat serieus te nemen, ook of juist in het onderwijs. Unlearning is in kringen van onderwijstheoretici dan ook een hippe term (McWilliam 2008), en in het kielzog daarvan allerlei woorden waar je un- voor kunt zetten, zoals de unschool (Morrison 2016) of 'to unsee' (Marton 2015). In de woorden van Nancy Vansieleghem is unlearning 'niet zozeer gericht [...] op het verwerven van kennis en vaardigheden, [...] maar gevoelig worden en zorg dragen voor de wereld' (Vansieleghem 2024, 5). Het gaat, met andere woorden, om een relationele kijk op onderwijs, een waarin 'het visuele, het tactiele, het hoorbare' centraal staan (ibidem). Een minder negatief klinkende versie van deze term is het Duitse woord *umlernen* (Meyer-Drawe 1982/2018). Omleren past voor mijn gevoel beter bij wat unlearning probeert uit te drukken. In omleren zit een draai ingebakken. Leren is als dansen, als het bekijken van meerdere perspectieven. Ook al word je daar soms duizelig van.

Het transformatieve leren van Mezirow en het om leren zijn bewuste processen. We weten uit onderzoek dat bewust leren de beste manier van leren is: als je weet wat, hoe en waarom je iets leert, blijft er meer hangen (Hattie 2009). Wat je dus doet als je iets leert, is op een bewuste manier met een volledig nieuwe situatie omgaan. Dat is niet zo makkelijk als het lijkt. Wanneer we denken dat we iets nieuws leren, blijven we vaak binnen veilige grenzen. Veel van wat geleerd wordt blijft daardoor een trucje: je kunt het wel, maar snapt het niet echt – dat geldt bij veel mensen voor bijvoorbeeld wiskunde of grammaticarijties. Om leren maakt dat zichtbaar door het om te draaien, het maakt ongewoon wat gewoon lijkt. En dat is iets, zoals ik hiervoor al heb gezegd, wat niet zomaar spontaan gebeurt. Daar heb je vaak een docent voor nodig, een school die van je vraagt iets te leren wat je van nature niet zou doen. Zoals opnieuw Flusser schreef: 'Not without first encountering the uncusomary will we be able to recognize what is customary and, more importantly, to change it' (Flusser & Bec 2012, 36).

We moeten ons ook realiseren dat onderwijs weliswaar altijd draait om inhoud – kunsten, kaarten, koningen, kapitaal, kegels, kansrekening¹, enzovoorts – maar het gaat erom wat je leert doen met die inhoud. Een cultuurwetenschapper denkt en doet anders dan een econoom – ook als het over kunst-en-cultuur gaat. Dan wordt duidelijk dat als we 'onderwijs doen', we op een andere manier in de wereld leren staan. Het zien van het ongewone kun je vergelijken met wat de Zuid-Afrikaanse filosoof Mogobe Ramose 'ingevouwen werkelijkheid' noemt (Ramosé 2017, 18). Dan is leren het uitpakken van het vreemde in de wereld. Deze manier van denken over leren is als het verschil tussen de ornitholoog en de dichter. Waar de eerste alle vogelsoorten kan determineren, kijkt de tweede voortdurend met verbazing naar alles om zich heen, zoals Tim Ingold dat mooi omschrijft (Ingold 2015, 134).

Dit verschil kunnen we ook omschrijven als het verschil tussen leren als cumulatief, opstapelend en leren als verschil makend. In de eerste manier van denken leren we als een archief, als een vergaarbak. Telkens als we leren, voegen we kennis toe. Hoe ouder we worden, hoe langer we op school hebben gezeten, hoe meer we weten. Op een gegeven moment zit er meer in ons hoofd dan we kunnen waarnemen in de wereld om ons heen. De mens als wandelende Wikipedia. De tweede manier van leren gaat niet uit van het opstapelen van kennis, maar het aanleren van het vermogen om verschillen te zien en verschillen te maken. De mens als analyticus. Dan is leren iets waar wel kennis voor nodig is, maar het draait om de manier waarop je met die kennis omgaat (vgl. Marton 2015, 33-37).

Ramosé waarschuwt ons voor het reduceren van de werkelijkheid tot grammatica, dus leren als stapelen, en pleit ervoor om uit te gaan van het 'wordende zijn'. Dat het onderwerp van een zin iets doet met het lijdend voorwerp, betekent niet dat het onderwerp – ik – het centrum is van het handelen. Daarom pleit Ramosé ervoor niet over mensen te denken als grammaticaal onderwerp, ik, maar als gerundium, in het Engels de ing-vorm. Een gerundium is een als zelfstandig naamwoord gebruikt werkwoord. Het is dus beide tegelijk. Met andere woorden: zijn is een werkwoord. Dat is ook een pleidooi voor een onderwijs waarin zowel de lerende als het onderwijs zelf niet als een onwrikbaar gegeven wordt gezien. Onderwijs als een labyrint in plaats van een snelweg, waarin niet structuur maar nieuwsgierigheid vooropstaat. Daarvoor zullen vertrouwde patronen en structuren moeten wijken, dus de structuren en patronen van de menselijke wereld: cultuur dus.

3. Wat doen we als we cultuureducatie doen?



We weten wat we doen als we kunst-en-cultuur doen: geraakt worden, verbonden zijn met anderen en de wereld, oordelen. We weten wat we doen als we onderwijs doen, als we aan het leren zijn. Grenzen verleggen, in verwarring zijn, tegen muren oplopen: omleren.

Wat doen we als we cultuureducatie doen? Ik kijk opnieuw niet naar het woordenboek, maar ik kijk in de klas. Ik heb het vaak aan kunstdocenten gevraagd en hun antwoorden komen steeds weer neer op wat koningin Máxima zei bij het kerstmuziekgala van 2023: 'Ik kijk altijd naar al die oogjes van de kinderen en ze gaan alle kanten op' (NPO 2023). De oogjes waar Máxima het over heeft, beschrijven precies het moment waarop cultuureducatie gebeurt.

Als we omleren en oordelen aan elkaar verbinden hebben we het over een proces waarin kinderen, jongeren of iedereen die leert in, met, van, over en door kunst-en-cultuur beter wordt in dat moment waarop hun oogjes alle kanten opgaan. Het klinkt misschien vreemd dat het doel van cultuureducatie is om beter te worden in het hebben van een twinkeling in je ogen, maar dat is wel waar het om gaat. Om het heel ingewikkeld te zeggen, in de woorden van Hartmut Rosa:

Educational processes, through which cultural capital is increased, seem to be fundamentally geared toward the successful establishment of resonant relationships (between students and teachers and/or learners and the learned), being effective only when they result in the interactive adaptive transformation of some segment of world. (Rosa 2019, 30 – cursief origineel)

Dat is een hele mond vol, maar wat Rosa zegt, is dat we tijdens het leren een relatie aangaan met de wereld om ons heen en dat die wereld daardoor verandert. Maar wat hij daarbij deels over het hoofd ziet, is dat we daardoor ook zelf veranderen. Hij blijft in zijn invloedrijke werk *Resonanz* hangen in het oude idee dat wij door onze manier van het leren kennen van de wereld actief bepalen wat belangrijk is en wat niet (Rosa 2019, 120). Toch voelt ook Rosa aan dat we lijken te beschikken over wat hij fraai een *'unruly map of affective desire'* noemt, die in de beleving van de mens van buiten komt; vanuit, en dan citeer ik weer: 'God (or a god) or history, reason, class, or even nature or art' (Rosa 2019, 134-135). Zelfs vanuit de kunst, het moet niet gekker worden.

Ik blijf even hangen bij die tegendraadse kaart. Als we cultuureducatie doen, en dus beter worden in twinkelende ogen, worden we er beter in om de wereld te zien als een tegendraadse kaart, met andere woorden, we leren beter zien dat de wereld vaak niet is wat die lijkt of tegelijkertijd iets anders kan zijn. Juist kunst-en-cultuur is het domein waarin dat zichtbaar wordt, het is namelijk het domein waar de norm ter discussie wordt gesteld. Kunst-en-cultuur is in de woorden van Pascal Gielen een onmaat, 'een van de weinige ruimtes waar zowat iedere maat (economisch, politiek, ethisch, medisch) in vraag kan worden gesteld' (Gielen e.a. 2014, 26).

Het ter discussie leren stellen van de maat, de norm in de samenleving, het leren lezen én tekenen én dansen van een tegendraadse kaart is wat we doen als we cultuureducatie doen. Cultuureducatie kan mensen helpen omgaan met meerduidigheid. Dat heeft alles te maken met de aard van kunst-en-cultuur. Culturele goederen zijn, zo stelt Russell Keat (2000, 157) 'meta-goederen': zaken die de stand van zaken in de wereld ter discussie kunnen stellen. Kunst-en-cultuur leren valt samen met het vermogen om keuzes te maken, te oordelen. Zoals Antoine Gerrits altijd zei: cultuur leert anders².

De wiskunde van de verbeelding

Waarom is dit belangrijk? Omdat deze eigenschappen van cultuureducatie raken aan de kern van wie wij zijn als mens, en dus de kern moeten vormen van het onderwijs. Zoals opnieuw Rosa zegt: 'Our existence is relatedness, changing and unfolding in and through our relationship to the world. Because this relationship is always prior to any subjectivity'. Daarom is het van cruciaal belang dat het verwerven van inzicht in de manier waarop wij ons tot de wereld verhouden centraal staat, niet als rationeel-cognitief proces, maar als onmiddellijke, affectieve ervaring (Rosa 2019, 138). Die kijk op onderwijs is ook een uitweg uit de te ver doorgeschoten instrumentalisering van het onderwijs, zoals Felski aangeeft (2020). Kunst-en-cultuur als kern van het onderwijs; Barend van Heusden pleitte er in zijn afscheidsrede ook al voor en ik sluit me daar graag bij aan.

Cultuureducatie is, zou je kunnen zeggen, als wiskunde: het is belangrijk dat iedereen een basisbegrip van getallen en verhoudingen heeft en op behoorlijk niveau kan rekenen, maar dat betekent niet dat iedereen wiskundige moet worden. Zo is het van belang dat iedereen leert te oordelen over verschil en meerduidigheid en het vermogen ontwikkelt om met het ongerijmde om te gaan, maar is het doel niet dat iedereen kunstenaar wordt – al vond Joseph Beuys daar wat anders van. Met andere woorden: cultuureducatie is de wiskunde van de verbeelding.

Leren omgaan met verschil en onmaat is vandaag de dag belangrijker dan ooit. Duurzaamheid, globalisering, polarisering, digitalisering, McDonaldisering: we moeten er allemaal mee leren omgaan en dat is voor niemand eenvoudig of vanzelfsprekend. Daarom moet dit in het onderwijs centraal komen te staan, want vanzelf zal het niet gaan. De bekendste inwoner van Rome, Franciscus, schreef daarover:

Ware wijsheid vereist een ontmoeting met de werkelijkheid. Vandaag daarentegen kan alles worden gecreëerd, vermomd en veranderd. Daarom kan een directe confrontatie met de randen van de werkelijkheid als ondraaglijk worden ervaren. (Franciscus 2020, 28)

Die confrontatie met de randen van de werkelijkheid is niet per se makkelijk of prettig, zoals leren dat uiteindelijk ook niet is, zoals we hebben gezien. Maar het is wel nodig. Gayatri Spivak benadrukt dat voor wat zij 'aesthetic education' noemt, de verbeelding moet worden getraind om actief te kunnen waarnemen (Spivak 2012, 122). Zij gebruikt de term onmaat niet letterlijk, maar pleit ervoor dat wij – leerlingen, studenten – leren om de manier waarop de wereld werkt van binnenuit kritisch leren bekijken. Spivak noemt dat 'affirmative sabotage'. We moeten, stelt zij, onthouden dat onderwijs het leren omgaan met verschil is – 'keep the work of displacing belief onto the terrain of the imagination' –, wat voor haar de kern is van cultuureducatie (Spivak 2012, 10). Affirmative sabotage is dan leren je te verbazen over wat normaal lijkt, maar normatief is, en het leren ontmantelen en opnieuw creëren van de wereld.

Cultuureducatie als vorm van sabotage is een manier om 'het gewone vreemd te maken', wat Gordon (1961, 36) al een fundamentele voorwaarde voor creativiteit noemde. Met andere woorden: om te leren oordelen moet je leren en ervaren dat dingen, mensen en ervaringen in verschillende contexten verschillende dingen kunnen betekenen, zijn of betekenen (Zerubavel 2018, 27). Eviatar Zerubavel heeft het over 'semiotic subversion' als tegenwicht tegen onze neiging om te blijven hangen in het voor de hand liggende (2018, 60). Een dergelijke wat radicalere kijk op cultuureducatie, als sabotage, als subversief gedrag, is nodig, durf ik te stellen. Er is een tegenwicht nodig omdat de cultuureducatie in Nederland door de Rijksoverheid met veel woorden en een klein beetje geld op het schild is geheven, maar met typisch neoliberale doelen. Het veld is bewust of onbewust dat beleidsjargon gaan napraten. En zo wordt dat wat wordt geëvalueerd, wat wordt gemeten, belangrijk, in plaats van dat we proberen te evalueren wat we écht belangrijk vinden (Biesta 2010). Dat betekent niet dat we subsidie niet meer moeten verantwoorden of geen effecten mogen meten, maar

wel dat we ons moeten realiseren dat wat we doen als we cultuureducatie doen veel meer is dan beleidsdoelen halen. Daarvoor is er genoeg aan de hand in de wereld.

Omgaan met onrecht en ongelijkheid in de wereld, omgaan met extreem complexe systemen zoals klimaatverandering of de multiculturele samenleving vraagt om vaardigheden en een houding bij leerlingen die bij uitstek in cultuureducatie naar voren komen, zo stelt ook Davide Brocchi: 'Nachhaltigkeit und Kultur sind vereint durch die gleiche Herausforderung, die so ausgedrückt werden kann: "Wie kann ein begrenztes Wesen wie das menschliche Komplexität handhaben?"' (Brocchi 2015, 52). Zo komt een karakter van de cultuureducatie aan het licht waarin cultuureducatie zich positioneert als kern van een onderwijssysteem dat het tegelijkertijd bekritiseert. 'Cultural literacy is a vital skill, especially now that places are more diverse and polarizing narratives increasingly rife', schrijft ook Charles Landry (2023, 100). Katrina Brown stelt dan ook dat we moeten leren om tegelijkertijd in opstand te komen en ons te herinneren – *revolt* en *remember* – om ons te kunnen aanpassen aan complexe systemen (Brown 2016, 76-77).

Digestief denken

Wanneer cultuureducatie op deze manier niet alleen een les is in oordelen en verschil zien, maar ook tot doel heeft om zelf verschil te maken (McKee 2016) – sabotage, subversion, revolt – is dat geen onbezonnen bestorming van 'Het Systeem', maar vraagt dat om een kritische, of beter, een bescheiden houding ten opzichte van wat we doen als we cultuureducatie doen en welke middelen we daarvoor inzetten (Goetze 2018, 86). Dat heeft ermee te maken dat cultuur altijd een collectief proces is te midden van andere culturen, andere collectieven. Cultuur verhoudt zich niet tot niet-cultuur zoals beschaving tot barbarij, maar tot een andere cultuur, een andere manier van in de wereld zijn, van zowel mens als niet-mens (Baecker 2000, 44). Als we cultuureducatie doen, bewegen we ons daarom altijd tussen wat we gewend zijn en hoe we dat gewend zijn te doen en andere manieren van oordelen, waarnemen en in de wereld zijn.

Dat wordt des te duidelijker als we breder kijken dan de klassieke westerse kijk op cultuur of onderwijs. Bij Confucius gaat het bijvoorbeeld om "riten en muziek" (禮／礼, pinyin: Lǐ) (O'Connor 2022, 97), waarin het sociale en het culturele samenvallen met groei en ontwikkeling. Maar dat is lastig te vatten in de termen waarmee we gewend zijn over cultuureducatie te spreken. Omdat we in ons denken over onderwijs meestal gevangen zitten in onze eigen ervaringen, vooroordelen en woordenschat is het goed een uitstapje te maken naar andere perspectieven.

Nemen we de manier waarop filosoof Lisa Doeland het heeft over de circulaire economie, ook zo'n domein dat gevangen is in klassieke termen en denkbeelden. Zij stelt voor om niet lineair of circulair te denken, maar digestief. Laten we cultuureducatie ook eens denken als spijsvertering, waarin iets van buiten – een marsmallow – wordt omgezet in iets waar wij behoefte aan hebben – energie. Maar dat proces verloopt nooit helemaal schoon, er blijft altijd iets over. 'Eten suggereert een model van *kennen* dat objectief noch subjectief is, maar transformatief, waarbinnen kennen niet iets is wat je vanaf een afstandje doet, maar van binnenuit' (Doeland 2023, 85 – cursief origineel).

Cultuureducatie als eten (de term kunstmenu is in het veld al veel langer bekend, dus dat moet toch lukken) roept vragen op over wat we nodig hebben en wat overblijft en over eigen en vreemd. En precies daarin wordt de metafoor werkzaam, want, opnieuw in de woorden van Doeland, 'Vreemdheid wijst ons ergens op. Sterker, het is de vreemdheid die ons wijst op *hoe de dingen werkelijk zijn*' (Doeland 2023, 141 – cursief origineel). Cultuureducatie als eten is een confrontatie met diep ingesleten gewoontes – bruine boterhammen met kaas als lunch, waarbij een Indiase collega uitriep: 'Maar Edwin, dat is geen eten, dat zijn ingrediënten!'

De Duitse socioloog Erich Rothacker schreef al in 1966 over de diep in ons gewortelde 'waarnemingshonger en belevenisdorst' naar kunst-en-cultuur, die niet nuttig is, maar verdiepend (Rothacker 1966, 93-95). Leerlingen hebben daarom dat onderschatte cultuurmenu nodig, het vervult een eerste levensbehoefte. De spijsverteringsmetafoor opent onze ogen voor het feit dat we, als we leren oordelen over kunst-en-cultuur, onszelf daarmee voeden, dat we ervan groeien, dat iets wat niet-ik was, onderdeel van mij wordt, maar dat ik daarmee ook een invloed uitoefen op de wereld buiten mij, die wereld verander. Het is ook een proces waarin je dingen kunt leren eten en waarin sommige dingen wel lekker lijken, maar het niet per se zijn – marshmallows bijvoorbeeld. Het helpt ons ook om te zien dat we kunst-en-cultuur in het onderwijs vaak presenteren als maaltijd, terwijl we leerlingen slechts ingrediënten serveren. Schoolkunst, zou Folkert Haanstra dat noemen.

4. Slot

De UNESCO publiceerde begin 2024 een Framework for Culture and Arts Education. Daarin stellen de auteurs:

We note that in a context of rising inequalities, armed conflict, disinformation, misinformation, hate speech, racism, xenophobia, and other forms of discrimination that fuel social divisions and hamper sustainable development, it is necessary to strengthen efforts to reimagine and shape a peaceful, just, and sustainable future for all. (UNESCO 2024)

Deze woorden zijn mij uit het hart gegrepen, en ik hoop dat dat na het voorgaande duidelijk is geworden. Nu wordt het tijd om aan de slag te gaan. In de woorden van de revolutionair Thomas Sankara:

You cannot carry out fundamental change without a certain amount of madness. [...] I want to be one of those madmen. We must dare to invent the future. (Ziegler & Rapp 1988)

Het onderwijs is er vaak van beschuldigd machtsverhoudingen en ideologieën in stand te houden (Bourdieu & Passeron 1970; Sotiris 2012) en dat is grotendeels terecht. Maar dat betekent ook dat het onderwijs de macht heeft om fundamentele veranderingen door te

voeren, daar ben ik van overtuigd. En het startpunt van die verandering zijn de gekken waar Sankara het over heeft. Het is onderwijs dat uitgaat van Spivaks notie van affirmative sabotage. Wat we doen als we cultuureducatie doen is sabotage plegen op onze manier van in de wereld zijn, op onze soms luie manier van leren.

Cultuureducatie moet uitgaan van het idee van sabotage als middel, om te komen tot een echt kritisch oordeelsvermogen, tot de vaardigheid om zich andere werelden voor te stellen. Want de tijd dringt. Waar in 1968 nog een kwart van het curriculum van de Nederlandse pabo's in het teken stond van kunstonderwijs, is dat nu nog maar 13 procent, liet Piet Hagenaars (2023) onlangs zien. In het primair en voortgezet onderwijs staan de kunstvakken, zoals vrijwel overal elders in de wereld, het laagst in aanzien. Het is tijd om die marginale positie te doorbreken. Zoals Mallika Sarabhai (2009) zei: 'Art is not the cherry on the cake, it is the yeast', en zo is het maar net.

I believe that the current historical moment, with one civilization ending and dying, and another being born, invites us to reconceive the 21st-century university as a unity of *research, teaching, and the praxis of transforming society and self*. (Scharmer 2019, cursief origineel)

Op die reis heb ik andere gekken nodig en daar zijn we ook al mee begonnen. Samen met de verschillende lectoren op het terrein van cultuureducatie werken we aan nauwere samenwerking en uitwisseling, met als mijn persoonlijke stip aan de horizon een hbo-wo-overstijgende landelijke onderzoekschool. Door te werken aan een gemeenschap van onderzoekers, ook in samenwerking met niet-universitaire partners, zoals de instellingen waarmee ik al lange tijd een vruchtbare samenwerking heb: het LKCA, de Cultuurprofielscholen, provinciale instellingen als KunstLoc, CultuurOost, Keunstwurk en Rijnbrink en lokale instellingen als onze eigen Lindenberg. En natuurlijk met de groeiende en bloeiende groep onderwijsonderzoekers in mijn eigen faculteit die van de duo-onderneming Jeroen & Edwin is uitgegroeid tot een heuse EduHub. Het is dat er zo een borrel is, maar anders zou ik zeggen: aan de slag!

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Giorgio Agamben (1999) *The Man without Content*. Vertaald door Georgia Albert. Redwood: Stanford University Press.
- Alain Badiou (2012) 'Kunst en filosofie', in: Inesthetiek: *Filosofie, kunst, politiek*. Vertaald door J. Beerten. Amsterdam: Octavo.
- Jean Baudrillard (1984) *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gert Biesta (2010) *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder/Londen: Paradigm.
- Jeroen Boom 2024, *Strangers Unseen. On Disrupting Figures in Essay Films*. Proefschrift Radboud Universiteit.
- Davide Brocchi 2015, Nachhaltigkeit als kulturelle Herausforderung. In: Vera Steinkellner (red.), *CSR und Kultur. Corporate Cultural Responsibility als Erfolgsfaktor in Ihrem Unternehmen*. Berlin/Heidelberg: Springer, 41-70.
- Dirk Baecker (2000) *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Beastie Boys (1994) *Sabotage. Ill Communication*. Los Angeles, Grand Royal Records.
- Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Parijs: Minuit.
- Brown 2016 *Resilience, Development and Global Change*. Abingdon/New York: Routledge.
- Pierre Bourdieu (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Parijs: Minuit.
- Georges Charbonnier (1959) *Le monologue du peintre*. Parijs: Julliard.
- Arthur Cropley & David Cropley (2008) Resolving the Paradoxes of Creativity: an Extended Phase Model. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 355-373, DOI: 10.1080/0305764080228687.
- Jacques Derrida 1978. *La vérité en peinture*. Parijs: Flammarion.
- Gilles Deleuze (1981) *Francis Bacon. Logique de la sensation*. Parijs: La Différence.
- Lisa Doeland (2023) *Apocalypsofie. Over recycling, groene groei en andere gevaarlijke fantasieën*. Ten Have 2023.
- Mary Douglas (1989) A Typology of Cultures. In: M. Haller, H.-J. Hoffmann-Nowotny, & W. Zapf (red.), *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988* (pp. 85-97). Frankfurt am Main: Campus.
- Brian Eno (2015) *On the ecology of Culture*. John Peel Lecture. Londen: BBC. <https://www.bbc.co.uk/programmes/p033smwp>.
- Robert Epstein (2016) 'The Empty Brain. Your Brain does not Process Information, Retrieve Knowledge or Store Memories. In Short: your Brain is not a Computer'. *Aeon*. <https://aeon.co/essays/your-brain-does-not-process-information-and-it-is-not-a-computer>.
- Rita Felski (2020) Resonance and Education. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2.
- Vilém Flusser & Louis Bec (2012) *Vampyrotheutis Infernalis. A Treatise*. Minneapolis/Londen: University of Minnesota Press.
- Franciscus (2020) *Fratelli Tutti*. Vaticaanstad: Libreria Editrice Vaticana.
- Clifford Geertz (1973) *The interpretation of cultures; selected essays*. New York: Basic Books.
- Pascal Gielen et al. (2014) *De waarde van cultuur*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- T.S. Goetze (2018) Hermeneutical dissent and the species of hermeneutical injustice. *Hypatia*, 33(1), 73-90. <https://doi.org/10.1111/hypa.12384>
- William J. Gordon (1961) *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper and Row.
- Piet Hagenaars (2023) Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabo-curriculum, *Cultuur + Educatie*, 22 (nr. 63), 8-33.
- Åse Hansson (2010) Instructional Responsibility in Mathematics Education. Modelling Classroom Teaching Using Swedish Data. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 171-189.
- John Hattie (2009) *Visible Learning: a Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londen/New York: Routledge.
- Martin Heidegger (1993) *Sein und Zeit*, 17e druk. Tübingen: Max Niemeyer.
- Tim Ingold (2015) *The Life of Lines*. Londen/New York: Routledge.
- Galen A. Johnson (1994) 'Phenomenology and painting: Cézanne's Doubt'. In *The Merleau-Ponty Aesthetics Reader. Philosophy and Painting*. Evanston: Northwestern University Press.
- Daniel Kahneman (2011). *Thinking. Fast and Slow*. New York: Macmillan.
- Immanuel Kant (1784) Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? *Berlinische Monatschrift*, 12, 481-494.
- Immanuel Kant (1790/2015) *Kritik der Urteilkraft*. Keulen: Anaconda.
- Russell Keat (2000) *Cultural Goods and the Limits of the Market*. Houndmills et al.: Macmillan.
- Roman Krznaric (2020) *The Good Ancestor. A Radical Prescription for Long-Term Thinking*. Londen: WH Allen.
- Rudi Laermans (2011) After Luhmann. Dirk Baecker's Sociology of Culture and Art. *Cultural Sociology* 5(1), 155-165.
- Charles Landry (2023) Transformation and Place. In: Chris Bailey, Elena Theodoulou Charalambous & Geert Drion (red.), *Cultural Governance. Current and Future European Perspectives*, Londen/New York: Routledge, 98-114.
- Frits de Lange (2023) *Overweldigend*. Leven met wat je niet in de hand hebt. Utrecht: Ten Have.
- Bruno Latour (1991) *Nous n'avons jamais été modernes. Essais d'anthropologie symétrique*. Parijs: La Découverte.
- Ursula K. LeGuin (2014) National Book Foundation's Medal for Distinguished Contribution to American Letters acceptance speech, 19 november 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=Et9Nf-rsALK>.
- Lucebert (1952) [Ik draai een kleine revolutie af]. In: *Apocrief / De analphabetische naam*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Ference Marton (2015) *Necessary Conditions of Learning*. New York/Londen: Routledge.
- Yates McKee (2016) Occupy and the End of Socially Engaged Art. *E-Flux*, 72. <https://www.e-flux.com/journal/72/60504/occupy-and-the-end-of-socially-engaged-art/>.
- Erica McWilliam (2008) Unlearning how to Teach, *Innovations in Education and Teaching International*, 45:3, 263-269, DOI: 10.1080/14703290802176147.

- Käte Meyer-Drawe (1982) Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: *Lernen und seine Horizonte*. Koenigstein, Taunus: Scriptor 19-45.
- Jack Mezirow, Edward W. Taylor et al. (2009) *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kristan Morrison (2016) 'The Courage to let them Play': Factors Influencing and Limiting Feelings of Self-Efficacy in Unschooling Mothers. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, vol. 10(19) 48-81.
- NPO 2023 Kerstmuziekgala. https://npo.nl/start/serie/het-kerst-muziekgala_1/seizoen-3/het-kerst-muziekgala-2023/afspelen
- Justin O'Connor (2022) *Reset. Een nieuw begin voor kunst en cultuur*. Amsterdam: Starfish Books.
- Henk Oosterling (2005) Naar een cultuur van het inter: enkele kanttekeningen bij culturele middelmatigheid. In: Edwin van Meerkerk & Sophie Levie (red.), *Cultuurwetenschappen in Nederland en België: een staalkaart voor de toekomst*. Nijmegen: Vantilt, 31-42.
- Mogobe Ramose, *Ubuntu. Stroom van het bestaan als levensfilosofie*. Utrecht: Ten Have.
- Hartmut Rosa (2019 [2016]) *Resonance. A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge: Polity.
- Erich Rothacker (1966) *Zur Genealogie des Menschlichen Bewußtseins*. Bonn: Bouvier und Co.
- Mallika Sarabhai (2009) *Dance to Change the World*. TEDIndia, https://www.ted.com/talks/mallika_sarabhai_dance_to_change_the_world, geraadpleegd 7 maart 2024.
- Otto Scharmer (2019) Vertical Literacy. *Field of the Future Blog*. <https://medium.com/presencing-institute-blog/vertical-literacy-12-principles-for-reinventing-the-21st-century-university-39c2948192ee>.
- Tali Sharot & Cass R. Sunstein (2024) *Look Again. The Power of Noticing What was Always There*. Londen: The Bridge Street Press.
- Panagiotis Sotiris (2012) Theorizing the Entrepreneurial University: Open Questions and Possible Answers. *Journal of Critical Education Policy Studies*. 10, 112-126.
- Baruch Spinoza (2004) *Ethica*. Vertaald door Henri Krop. Amsterdam: Bert Bakker.
- Gayatri Chakravorty Spivak (2012) *An Aesthetic Education in the Eras of Globalization*. Cambridge/ Londen: Harvard University Press.
- UNESCO (2024) *Unesco Framework for Culture and Arts Education*. <https://www.unesco.nl/nl/artikel/nieuw-unesco-kader-voor-cultuureducatie-vastgesteld>.
- Nancy Vansieleghem (2024) School als proeftijd. Het rariteitenkabinet als pedagogisch concept. *Cultuur + Educatie* 66, 8-21.
- Lev Vygotsky (1978) Interaction between learning and development. Vertaald door M. Lopez-Morillas. In: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner en E. Souberman (red.), pp.79-91. Cambridge: Harvard University Press.
- Robin Wall Kimmerer (2020) *Braiding Sweetgrass. Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Verenigd Koninkrijk: Penguin.
- Oscar Wilde ([1889] 1905) The Decay of Lying. In: *Intentions*. New York: Brentano's.
- Ellen Winner, Thalia Goldstein en Stéphan Vincent-Lancrin (2013) *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Parijs: OESO.

Eviatar Zerubavel (2018) *Taken for Granted. The Remarkable Power of the Unremarkable*. Princeton: Princeton University Press.

Jean Ziegler & Jean-Philippe Rapp (1988) *Sankara: Un nouveau pouvoir africain*. Lausanne: Editions Pierre-Marcel.

¹ Cultuureducatie, Geografie, Geschiedenis, Economie, Wiskunde, Sociologie.

² Met dank aan Astrid Rass en Fianne Konings om me aan dit citaat te herinneren.

