

Eén van hen

Emiel Copini

Mensen geven betekenis aan de wereld om hen heen. Daarbij neigen ze ernaar de eigen groep als universele norm te beschouwen. Dat bemoeilijkt echte verbinding met anderen. In dit artikel gaat Emiel Copini in op deze cognitieve mechanismen van in- en uitsluiting en verbindt hij ze aan de vraag naar de rol van kunst- en cultuuronderwijs, in het bijzonder in de fase van adolescentie.

Tijdens de LKCA-onderzoeksconferentie op 10 februari 2020 bleek weer eens hoe kunstdocenten, onderzoekers en beleidsmakers in de cultuursector verenigd zijn in hun zoeken naar de maatschappelijke rol die kunsteducatie heeft of zou moeten hebben. We wisten nog niet dat ons een lockdown en *social distancing* boven het hoofd hing en hevig activisme rondom *Black Lives Matter*. Wel waren we ons al bewust van de urgentie en complexiteit van het inclusievraagstuk. Waarom is het toch zo ontzettend lastig om ons daadwerkelijk te verplaatsen in de ander? Wat mogen we van kunst- en cultuureducatie verwachten als het gaat om het begrijpen en doorbreken van sociale ongelijkheid, uitsluiting en stigmatisering? In februari spraken we over wat maatschappelijk geëngageerde kunsteducatoren, *artist educators*, tijdens de opleiding zouden moeten leren wanneer zij met gemarginaliseerde groepen werken. We stelden de vraag vanuit ArteZ hogeschool voor de kunsten, waar dit vraagstuk en mogelijke antwoorden erop volop in ontwikkeling zijn, maar ook de andere instituten herkenden het als relevant.

In dit artikel verbind ik vraagstukken rond inclusie binnen kunstvakdocentopleidingen met de wijze waarop het cultureel bewustzijn van jongeren zich ontwikkelt. Mijn stelling is dat cultuuronderwijs een belangrijke rol kan spelen om jongeren ervan bewust te maken dat hun eigen blik gekleurd is en daarmee tevens alles wat ze beschouwen, maken, uitdragen en onderzoeken.

De ander zien

Ons algemeen menselijk denken vanuit en over groepen maakt ons sociaal, maar heeft als keerzijde dat ons denken over de ander, zeker wanneer we die als deel van een andere groep beschouwen, bevooroordeeld is. Dit gebeurt ook wanneer we de beste intenties hebben. Goede bedoelingen kunnen een totaal andere uitwerking of impact hebben dan we beoogden.

Iedere groep waarvoor we ons inzetten of waarover we ons uitspreken, plaatsen we met die speciale aandacht altijd enigszins buiten ons zelf. Zo is er ook óver pubers en adolescenten veel gesproken en geschreven, meestal door volwassenen. Vaak vanuit zorgen, of vanuit een poging tot begrip: wat moeten we toch met die jeugd van tegenwoordig? Volwassenen hebben vaak levendige en belangrijke herinneringen aan hun eigen jeugd, die bepalend zijn voor het verdere verloop van hun leven. En toch is het niet eenvoudig om terug te keren en om ons vanuit de herinnering aan de jongeren die we ooit waren, daadwerkelijk in jongeren van nu te verplaatsen. Dat is wat neuro-psycholoog Jelle Jolles bedoelt als hij oproept om de tiener vooral als ‘rups’ en niet als ‘kleine vlinder’ te zien (Sahadat, 2020): dat het na de metamorfose erg lastig is voor vlinders om zich nog echt in rupsen te verplaatsen. Misschien staan ook de verschillende tijden en contexten waarin vlinders rupsen waren, een vergelijking of herkenning in de weg.

Toch is dit wel wat we dagelijks van docenten verwachten. Ze worden geacht te zoeken naar ruimte voor verbinding, naar ingangen, raakvlakken en interessegebieden. Ze verhouden zich tot de belevingswereld en ontwikkelingsbehoeften van hun leerling. Docenten in kunst- en cultuurvakken hebben in dat opzicht misschien wel een bijzondere rol. In hun vakken gaat het immers, via beleven, maken, waarderen en onderzoeken, om betekenisgeving aan wie we zijn, kunnen zijn of waren, als individu of als deel van een groep. Wat de docent ook aanbiedt of beoogt, op de een of andere manier zal hij een verbinding moeten maken met hoe de leerling zichzelf en de wereld beziet. Dit cultureel bewustzijn, zoals we die reflectie noemen, raakt direct aan burgerschap en identiteitsontwikkeling. Kunst- en cultuuronderwijs gaan niet alleen over jezelf, maar ook over de ander.

In die zin toont de docent wat hij van de leerling vraagt, namelijk om zich al makend en beschouwend, opiniërend en onderzoekend, te verhouden tot zichzelf, de ander en de wereld. Dit heeft een interessante parallel met hoe kunstvakdocentopleidingen zoeken naar nieuwe verbindingen tussen het sociale en het artistieke, kunsteducatieve domein. Kunstenaars, docenten, en adolescenten lijken veel van elkaar te kunnen leren in de wijze waarop zij zich verhouden tot 'de ander'. Om dat te verhelderen kijk ik eerst vanuit de cultuurtheorie die in dit themanummer centraal staat, naar hoe mensen zich sociaal verbinden en onderscheiden. Vervolgens bespreek ik wat sociaal geëngageerde artistieke praktijken ons leren over de kansen en uitdagingen van kunsteducatie om 'de ander' iets te bieden en tot slot laat ik zien waarom juist de levensfase van de adolescentie in dit opzicht zo belangrijk is.

We zijn onbewust selectief sociaal

In hoeverre mensen sociaal georiënteerd zijn en hoe ze zich daarbij verhouden tot groepen, kan belicht worden vanuit de cultuurtheorie. Van Heusden beschrijft het mechanisme dat ten grondslag ligt aan onze typisch menselijke, semiotische of culturele cognitie, als een 'verdubbeling van het representatieproces' (2007, p. 3) en als 'decoupling' (2012; zie ook Tooby & Cosmides, 2001): dit mechanisme houdt in dat we in veel situaties herinnering en actualiteit loskoppelen, waardoor we een verschil ervaren tussen wat we al kennen en het hier-en-nu. Het verschil overbruggen we door betekenisgeving via vier vaardigheden: we leven in een wereld die we kunnen waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Zo ontstaan kunst en cultuur. We betrekken deze vaardigheden niet alleen op onze omgeving, maar ook op onszelf (metacognitie). Dat maakt dat ons cultureel bewustzijn een logisch deel is van cultuur. We geven betekenis aan veranderingen in en aan onszelf, maar ook aan de ander, de stad, en het landschap. Dit maakt dat we ons flexibel kunnen aanpassen aan allerlei omgevingen en ons staande te kunnen houden.

Ons vermogen om te leren van anderen speelt een essentiële rol in culturele overdracht (Tomasello, 2016; Boyd, Richerson, & Henrich, 2011). We geven onze kennis en vaardigheden van generatie op generatie heel nauwkeurig door. Tomasello (1999) onderscheidt twee vormen van cultureel leren die ook te typeren zijn als intergenerationele ‘samenwerking’. De eerste vorm is (onbewuste) nabootsing. We nemen functionele kennis en vaardigheden over, maar conformeren ons ook aan de normatieve verwachtingen van de groep. Dit conformistisch gedrag draagt ertoe bij dat iemand deel gaat of blijft uitmaken van een bepaalde groep (Copini, 2019, p. 99). De tweede vorm betreft gerichte kennisoverdracht, zoals in onderwijs. De nauwkeurigheid van beide vormen heeft een conserverende werking, het bestendigt hoe groepen mensen handelen, denken en oordelen, dus de groepsidentiteit. De boodschap die met deze overdracht van generatie op generatie meekomt, is niet ‘zo zou het kunnen’, maar vooral ‘zo zou het moeten’.

We zijn sociale wezens, stelt ook Donald (2002) met zijn begrip ‘mythische cultuur’. Hij beschrijft een aantal stadia en transitie in de wording van de moderne mens. Ik vestig nu graag de aandacht op de fase waarin de ‘orale semiotische cultuur’ opkwam, ongeveer 125.000 jaar geleden. In deze cultuur functioneren mythen als conceptuele modellen die de mens houvast en sturing geven. Gesproken taal staat in dienst van de overdracht van verhalen en daarmee behoud van de mythe. Verhalen hebben in een gemeenschap een integratieve, verbindende functie. Mythen maken leden van de gemeenschap veelal impliciet duidelijk wat betekenisvol en waardevol handelen is en hebben daarmee een voorbeeldfunctie (Copini, 2019, p. 134). Dat gold niet alleen 125.000 jaar geleden, maar nog steeds. Of het nu om een vereniging gaat, een gezin, een bedrijf, school of buurt, mythen maken in allerlei contexten het normatieve schijnbaar normaal en laten het culturele natuurlijk lijken: ‘[Myths] make dominant cultural and historical values, attitudes and beliefs seem entirely “natural”, “normal”, selfevident, timeless, obvious “common-sense” – and thus objective and “true” reflections of “the way things are”’ (Chandler, 2017, p. 9). Organisaties waar gezegd wordt dat we toch eerst dezelfde taal moeten spreken, elkaar gaan begrijpen, de neuzen dezelfde kant op, op één lijn zitten, zijn misschien wel op weg naar het vormen van een gemeenschap waarbinnen het ideologische niet meer benoemd hoeft te worden, terwijl het ondertussen voelbaar en hoorbaar is in alle communicatie. Ook evolutiebioloog Robin Dunbar (1997) beschrijft hoe ons gebabbel en geroddel met en over elkaar, onze taal en rituelen, een collectieve identiteit in stand houden.

We verbinden ons offline en online rond ons-kent-ons kampvuurtjes, waar we verhalen vertellen die onze gedeelde identiteit in stand houden. Hoe sociaal en verbonden dit ook klinkt, het heeft een keerzijde. Zoals Richard Sennett (2012) uitlegt in zijn pleidooi voor samenwerking: ‘Tribalisme paart solidariteit met de mensen die op je lijken aan agressie jegens degenen die

van je verschillen.' Ook Joshua Greene (2013, p. 69) beschrijft 'in-group favoritism' en ethnocentrisme als universele menselijke tribale neigingen. 'People readily favor in-group members over out-group members', zelfs wanneer de groep willekeurig is samengesteld en slechts kort bestaat. Mensen hebben vooral het beste voor met leden van de eigen groep. Moraliteit is geëvolueerd om samenwerking mogelijk te maken, maar in praktijk niet met iedereen: 'Our moral brains evolved for cooperation within groups' (Greene, 2013, p. 23).

Juist ons sociale vermogen lijkt ons dus voor uitdagingen te stellen als het gaat om daadwerkelijke verbinding met en begrip voor de ander. Ook het werk van filosoof Appiah is verhelderend als het gaat om deze beide kanten van de medaille van sociale identiteiten. Of het nu om gender, geloof, land, klasse of cultuur gaat, telkens maken we een denkfout: '[we veronderstellen] dat elke identiteit in de kern een diepe overeenkomst vertoont die mensen met die identiteit verbindt' (Appiah, 2018, p. 17). Die misvatting leidt tot oorlogen, uitsluiting, zelfs genocide, terwijl deze ons tegelijk ook kan verenigen en verbinden. Zoals Appiah zegt: het zijn 'de leugens die ons binden'. De vraag is om welke 'ons' het gaat en ook hoe veelomvattend en inclusief die 'ons' kan zijn. Ook de kunstvakdocentopleidingen houden zich steeds meer bezig met die vraag. Ze zien kunsteducatie steeds meer als bron voor reflectie op maatschappelijke ontwikkelingen en bovendien als middel om daadwerkelijk te werken aan verbinding en iets in beweging te zetten.

Artistieke praktijken als instrument voor verbinding

Engagement is in de culturele sector hot. De congressen en conferenties, publicaties, vakbladen, onderwijsvisies en ook de lessen zijn vol van maatschappelijke relevantie. Kunstenaars, kunstdocenten en studenten, zeker aan kunstacademies, dienen hun urgentie te benoemen. Ze worden uitgenodigd zich ergens druk om te maken en aan de slag te gaan met wat via kunsteducatie mogelijkerwijs op te lossen of te verbeteren is. Zoals ArtEZ het in haar visie op onderwijs verwoordt: 'Arts provide the space for a critical framework that enables sustainable change. We recognize artists to be the drivers of that change' (ArtEZ, 2019, p. 2).

Kunst als middel is zeker geen taboe meer. Een enkele schreeuw om autonomie en kwaliteit hier en daar verstomt door de stem van een veel grotere groep wereldverbeteraars, veranderaars en bewustmakers. Het sociale en het artistiek-educatieve domein raken meer en meer verbonden. Het is bijvoorbeeld ook zichtbaar in de beweging naar 'culturele democratie' die we in het Verenigd Koninkrijk zien. Culturele organisaties en creatieve burgers hebben een sleutelrol om veel meer mensen in staat te stellen vele versies van cultuur te creëren. Nick Wilson volgt hierin Martha Nussbaum

die eveneens stelt dat vrijheid in de receptie en productie van cultuur mensen pas echt zeggenschap kan bieden over hun culturele leven (Wilson, Gross, & Bull, 2017). Een enkele student, zo merk ik tijdens mijn colleges, beklaagt zich erover voortdurend politiek te moeten bedrijven, zeker wanneer de politieke inkleuring voelt als opgedrongen. Sommigen vragen zich af of ze ook nog gewoon iets mogen maken en kunnen onderzoeken, zonder al te weten waarom of waartoe, of ze zelf ook nog iets mogen vinden of ondervinden.

Tijdens de onderzoeksconferentie afgelopen februari, toen we ons nog onbekommerd offline mochten verenigen rond een gemeenschappelijk urgent vraagstuk, ging ik hierover in beraad met zo'n veertig docenten, studenten, beleidsmakers en onderzoekers. Iedereen sprak zich uit over de vraag wat er momenteel gaande is in 'onze sector'. Is de rol en functie van kunsteducatie aan het veranderen? Is kunsteducatie een sociaal instrument geworden? 'Kunst is in wezen altijd een sociaal instrument', merkte iemand op. 'Zijn we een instrument geworden? Van en voor wie dan? En van wie is de vraag?' Er kwamen allerlei kansen, maar ook risico's voorbij. Een aantal vertegenwoordigers van kunstopleidingen en instituten kiest momenteel expliciet voor of schuift op naar een socialer profiel. 'Kijk dan om je heen', zei iemand, 'hier zitten we weer, vrouwen en veertigers in de meerderheid, allemaal blank, te praten over inclusie en diversiteit.' Mijn collega Elsbeth Veldpape en ik brachten als casus het onderzoek in van ArteZ hogeschool voor de kunsten naar manieren om binnen de kunstvakdocentopleidingen meer ruimte te geven aan sociaal geëngageerde artistieke praktijken. Wat vraagt het van studenten en docenten als we kunsteducatie vanuit een maatschappelijke urgentie meer gaan inzetten als een sociaal instrument? Het instituut keek zichzelf in de spiegel. In hoeverre maken we waar we voor staan werkelijk waar? Doen we wat we zeggen als het gaat om inclusie?

Als we dat zoeken vanuit instituten en opleidingen naar waar 'we' voor staan bekijken vanuit onze tribale neigingen, dan blijkt dat we het onszelf niet gemakkelijk maken. Wat ons bindt, lijkt te zijn dat we het beste met 'anderen' voor hebben en dat we geloven in de mythe van kunsteducatie als oplossing voor allerlei maatschappelijke problemen. Maar vragen we daarmee niet enorm veel van onszelf, laat staan van de ander? Ingewikkeld is het zeker. De casus vanuit ArteZ was deel van het onderzoeksproject *Cracking the Code* (februari 2019-februari 2020), waarin docenten van de verschillende opleidingen werden samengebracht met makers op het terrein van sociaal geëngageerde artistieke praktijken. Inspirerende kunstenaars en sprekers kwamen langs, er werd gemaakt, gediscussieerd, geobserveerd en geëxperimenteerd (Copini, 2020). Hieronder presenteer ik een aantal inzichten uit gesprekken met hen, juist omdat zij dat spanningsveld tussen werken vóór en mét 'de ander' zo goed kennen. Misschien is de kunstenaar wel in staat om door mythen heen te breken, door een taal te scheppen die over grenzen heen gaat.

Er zijn vele tradities en methodes aan te wijzen die raakvlak hebben met sociaal geëngageerde artistieke praktijken, zoals *collaborative art*, *social practice*, en *community-based art* (Bishop, 2012). Gigliotti (2019) en Johnston (2018) richten zich, in de lijn van wat Bourriaud (1998) *relational art* noemt, expliciet op conflictgebieden waar kunst de systematiek achter het conflict bloot kan leggen en ook veranderen. Een hoopvol perspectief, ook als we denken aan cultuuronderwijs voor jongeren. Kunst als middel om sociale verandering teweeg te brengen. De taal die verdeeldheid creëert, bevestigt en in stand houdt, kan ook een instrument zijn om die taal van wij-zij te doorbreken, en via beeldtaal ook het conflictdenken te transformeren.

Kunst is niet per se de oplossing en hoeft niet te leiden tot een betere wereld, maar ze kan wel bewustmaken, blootleggen, iets in beweging zetten, juist ook door te confronteren, vervreemden en vragen op te roepen. Of zoals kunstenaar Eric van Hove het formuleert: 'Art is not about solving problems, it's about enhancing them' (Van Hove, 2019, persoonlijke communicatie). De makers die ik sprak, naast Van Hove ook Jeanne van Heeswijk en Saskia Janssen, benadrukken allen het belang van tijd, aandacht en een duurzame verbintenis. Meestal zijn hun projecten meerjarig. 'This time thing is all about allowing humanity as a growing tree. It's a biotope. A biotope needs time to establish itself, otherwise it's just very artificial. There's barely any kind of human problem you can solve quickly', aldus Van Hove, die inmiddels al jaren in Marokko woont en werkt en in zijn atelier een hechte club ambachtslieden om zich heen heeft verzameld.

Met alle drie besprak ik ook het lastige fenomeen dat de positie van 'helper' allerlei nadelen en valkuilen met zich meebrengt, juist door het wij-zij-denken (wij de helpers, zij de mensen die hulp nodig hebben). De kunst is om verschillen juist niet te ontkennen: 'It's not about the utopia of stopping that from being. The differences are there, you can't just pretend they don't exist. It's actually about affirming them, but reassure the fact that there is richness in these differences' (Van Hove, 2019, persoonlijke communicatie). Van Heeswijk heeft allerlei werkwijzen waarmee ze vanuit een open houding aandacht heeft voor het individu, zonder iemand meteen als deel van een groep te typeren. Haar 'schetsen' draaien in haar *Public Faculty* om de verbinding met een plek, waarbij ze zonder voorselectie gesprekken aangaat met mensen. 'Hoe verleid je iemand daartoe, hoe houd je met diegene het gesprek gaande, hoe ga je om met allerlei mensen?' (Van Heeswijk, 2019, persoonlijke communicatie). John Johnston, hoofd van de master Kunsteducatie, voert als onderdeel van het artistieke proces altijd veel gesprekken met mensen, en duidt die aan als zijn 'sketchbook'. Wat de noodzakelijke oprechtheid betreft legt Johnston uit dat je als kunstenaar vooral niet moet proberen één van hen te zijn. 'You're never going to be part of, forget it. You can make contributions, you can stimulate thought. But I'm not from Zambia, I'm not from Rwanda.'

Participatie veinzen of afdwingen, zal zelfs averechts werken (Johnston, 2019, persoonlijke communicatie).

Het kenmerk van mythisch denken, dat het normatieve karakter van de mythe niet opvalt, maar schijnbaar normaal is, speelt op verschillende manieren ook mee in het werk van de sociaal geëngageerde kunstenaar of educator. De algemeen menselijke neiging om het, mede door de sociaal-culturele achtergrond gekleurde eigen perspectief als normaal te beschouwen, staat invoelen in of begrijpen van de ander in de weg. Bovendien merken we dominante culturele categorieën of posities, en eventueel bijbehorende ‘privileges’, niet op. We zien ze in elk geval niet als cultureel geconstrueerde categorieën. Zo legt filmrecensent Richard Dyer (1997) uit hoe ingewikkeld het is om wit als een kleur te zien. Iets wat ook Layla Saad in haar verklaring van ‘white supremacy’ duidelijk maakt door te benadrukken dat ‘witheid’ onzichtbaar is, onbesproken, en vaak ongedefinieerd blijft (2020). Dit moeten we ook in acht nemen wanneer we ons vanuit een inclusiegedachte richten op een groep of plek die ‘aandacht vraagt’. Specifieke aandacht kan de ‘afwijking’ versterken, een ‘koloniaal perspectief’ suggereren, de diversiteit binnen die groep veronachtzamen en daarmee stereotypering bevestigen. Het kan bovendien verbloemen dat de norm ook een constructie is.

De ervaringen en werkwijzen van sociaal geëngageerde kunstenaars zijn leerzaam en waardevol voor de kunstvakdocenten van de toekomst. Kun je oprechtheid aanleren? Mag je eerstejaars studenten een flat insturen op zoek naar urgentie, en ze op artistieke wijze laten werken aan de sociale cohesie onder flatbewoners? Dat is nog niet zo eenvoudig en roept bovendien ethische vragen op. Tijdens de onderzoeksconferentie zei een deelnemer hierover: ‘Denkend vanuit de *commons* als een grondstof die je samen beheert, lijkt me de opdracht hier om te bedenken wat je moet doen om van de flatbewoners niet de grondstof te maken.’ Ook een andere deelnemer wijst erop hoe zorgvuldig je hier als opleiding mee dient om te gaan: ‘De ene mens voelt haarscherp aan wanneer die een oefening wordt voor de andere mens.’ Vooral de wijze waarop je binnenkomt, waar je ook werkt, en je nazorg of exit-strategie zijn cruciaal, stelt bijvoorbeeld Johnston. Als je echt iets in gang wilt zetten en je wilt je verbinden, op wat voor termijn kun je dan weer weggaan? (Johnston, 2019, persoonlijke communicatie). Ook vertelt iemand tijdens het beraad dat hij juist dit bij veel community art en participatieve projecten fout ziet gaan: een belabberd vooronderzoek en weinig visie op een exit-strategie. De vraag is dan ook of je iemand anders kunt emanciperen of dat je hooguit iets kunt aanreiken. Hoe zorg je ervoor dat het eigenaarschap en mandaat bij die persoon zelf komt te liggen? (zie ook het artikel van Eelco van Es in dit themanummer). Dat lijkt uiteindelijk voor veel docenten toch het ultieme doel te zijn: een artistiek proces inzetten, niet voor, maar mét de ander, waarbij het eigenaarschap bij beide partijen ligt en er sprake

is van wederkerigheid. Of dat werkelijk kan in een onderwijscontext en op projectbasis, daarover verschillen de meningen. Een andere deelnemer ziet de mogelijkheden wel: 'Is niet het ervaren, kortdurend, intensief, ook een optie? Is dat ervaren van sociale cohesie, ook al is het niet verduurzaam, niet net zo waardevol? Misschien zit het wel meer in de kwaliteit waarmee je dat doet en de intentie.'

Het bestuderen van en werken met sociaal geëngageerde kunstenaars en educatoren is bijzonder leerzaam voor kunstvakdocentopleidingen die open staan voor meer verbinding tussen het sociale en het artistieke domein. Het gezamenlijk zoeken naar hoe kunsteducatie, ook buitenschools, in te zetten is vanuit een maatschappelijk engagement, helpt ons ook om te ontdekken en bepalen wat kunst en kunsteducatie onderscheidt van hulpverlening. Gesprekken over de autonomie, kwaliteit en werking van kunst en kunsteducatie, en het eventuele spanningsveld tussen intentie en impact, zijn hierbij essentieel.

De *Black Lives Matter*-beweging heeft instituten en opleidingen nog meer gedwongen om kleur te bekennen en ook duidelijk te maken wat kunsteducatie wellicht kan betekenen voor antiracisme. De statements vliegen ons om de oren, maar er kwam ook besef dat er meer moet gebeuren dan mooie woorden om institutioneel racisme daadwerkelijk tegen te gaan. Kennis en bewustzijn zijn slechts een deel van de oplossing, zo legt ook Appiah uit. Het besef dat wij mensen één soort zijn, dat rassenverschillen biologisch gezien onzin zijn, heeft niet 'het geloof in een essentieel verschil tussen Ons en Hen' opgelost (Appiah, 2018, p. 178). Identiteiten, van wat voor aard dan ook, brengen allereerst benamingen met zich mee en ideeën over waarom en aan wie ze zouden moeten worden toegekend. Daar horen ideeën bij over hoe je je zou moeten gedragen vanuit die identiteit en over hoe je identiteit, toebedeeld of toegeëigend, de manier beïnvloedt waarop mensen je bejegenen. Zo vat Appiah (2018, p. 32) de drie dimensies van identiteit samen. In de documentaireserie *Why we hate* (2019) schetst neurowetenschapper Emile Bruneau, door groepsgedrag en conflict te bestuderen, hoe de meest verschrikkelijke misdaden tegen de menselijkheid voortkomen uit een algemeen menselijke neiging tot groepsdenken. Zijn droom is om met gerichte interventies het wij-zij-denken en alle bijbehorende vooroordelen over 'de ander' te transformeren (aflevering 6 Hope).

We lijken ertoe gedoemd, of ten minste geneigd, om individuen van andere groepen te reduceren tot een categorie of groepsidentiteit en te redeneren en handelen vanuit een beperkte blik die is gekleurd door vooroordelen en waardeoordelen. Wellicht kunnen voorbeelden en ervaringen van hoe sociaal geëngageerde kunstenaars streven naar cocreatie en een gedeelde urgentie, gidsend zijn. Een belangrijke vraag daarbij is waar in de ontwikkeling die

morele tunnelvisie ontstaat. In dit opzicht is het interessant om te kijken naar wat er in de adolescentie gebeurt, naar het cultureel bewustzijn van jongeren. Wat is 'onze' taak, rol en verantwoordelijkheid binnen kunst- en cultuuronderwijs? Kunnen we hen behoeden voor deze sociale handicap? Of kunnen zij (adolescenten) ons (volwassenen) juist leren hoe inclusie zou kunnen werken?

Onze jongeren

Aan de basis van de cultuurtheorie van Van Heusden ligt ons vermogen om verschil te overbruggen. Dit helpt ons om ons staande te kunnen houden in een telkens wisselende omgeving. In hectische tijden, zoals we die nu meemaken door de coronacrisis, zou ons cultureel bewustzijn, meer specifiek kunst, een reddingsboei moeten zijn. Maar in het oog van de storm valt het niet mee te reflecteren en uit te zoomen.

Hoe zit dat eigenlijk met jongeren die het afgelopen voorjaar zonder het onderwijs zoals ze dat kenden, moesten stellen? Als gedachte-experiment bestond dit scenario al. De afgelopen jaren legde ik kunstdocenten in het voortgezet onderwijs vaak vragen voor: wat als we de scholen zouden sluiten, of los konden denken van de soms beklemmende schoolstructuur? Wat zou er dan gebeuren met het cultureel bewustzijn van jongeren? Het zijn prachtige gesprekken om met docenten en docententeams te voeren: Wanneer is onderwijs volgens jou, voor jouw leerling, betekenisvol? Wat kenmerkt het cultureel bewustzijn van jullie leerlingen? Hoe zit het met je visie en idealen? En wat zou er kunnen gebeuren wanneer we gezamenlijk bouwen aan meer geïntegreerd kunst- en cultuuronderwijs? Hoe zouden we vakken inhoudelijk sterker kunnen verbinden door meer samen te werken, zowel binnen school als met de samenleving? Het zijn de kunst- en cultuurvakken waar we ons mogen afvragen wie we zijn, waar we staan, waar we naartoe gaan en waar we proberen te begrijpen wat ons overkomt. Essentieel, juist in een tijd waarin die vragen ingewikkelder zijn, verschillen groter lijken en met stevige maatschappelijke discussies gepaard gaan.

Om meer zicht te krijgen op hoe jongeren in deze tijd reflecteren op zichzelf in de wereld, is het zinvol om ook te kijken naar wat er vanuit onderzoek bekend is over hoe hun cultureel bewustzijn zich ontvouwt. Wat ik in mijn proefschrift duidelijk heb willen maken, is dat veel van dat onderzoek geen rekening houdt met de cultuurhistorische context. Toch is die medebepalend voor hoe jongeren zich ontwikkelen. Welke competenties binnen een bepaalde (sub)cultuur of periode gewaardeerd worden, beïnvloedt nu eenmaal opvoeding en onderwijs. De mythische neiging om culturele factoren te beschouwen als universele, tijdloze verschijnselen, heeft veel

invloed gehad op de ontwikkelingspsychologie en dus op wat 'wij' verwachten van de identiteitsontwikkeling van jongeren. Gedurende het leven raken we, dankzij onze cognitieve adaptatie om anderen te imiteren en van hen te leren, afgestemd op de (sub)cultuur waarin we opgroeien (Copini, 2019, pp. 108-110).

Uit literatuuronderzoek naar hoe jongeren betekenis leren geven aan zichzelf in de wereld via de vier vaardigheden, komen twee belangrijke inzichten naar voren. Het eerste is dat mensen de vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren gedurende hun ontwikkeling in deze volgorde aanleren. Ze combineren vaardigheden, maar we zien dominantieverschuivingen: gedurende de ontwikkeling verandert de vaardigheid die iemand het meest toepast (zie ook Van Dorsten, 2015 en het artikel van Welmoed Ekster in dit themanummer). Het tweede inzicht is dat de vaardigheid analyseren in tegenstelling tot de andere drie niet vanzelf tot stand komt. Dat betekent dat een eventuele nadruk op analyse als vaardigheid in een samenleving en in (cultuur)onderwijs, cultureel bepaald is (Copini, 2019, p. 119). Dit laat zien dat het onderbouwen van beleidsmatige of onderwijskundige keuzes vanuit het cultureel bewustzijn om visie vraagt op wat we willen en op wat we weten.

Zoals gezegd is er een directe parallel te trekken tussen een mythische cultuur en conceptueel denken. Een mythische cultuur deelt concepten die (gesproken) verhalen en rituelen voortdurend bevestigen, versterken en bestendigen. De onderlinge verbondenheid van mensen is waarneembaar in gedeelde gewoontes, gebruiken en waarden: geloof, normen, ideeën, idealen en een perspectief op de wereld. Zoals gezegd verklaart dit waarom we zo sociaal zijn jegens groepsgenoten en waarom het zo moeilijk is om ons te verplaatsen in de ander buiten de groep, dus waarom we selectief sociaal zijn. Juist de adolescentie is de levensfase waarin we dit gedrag zien ontstaan.

De coronacrisis laat ons juist door het wegvallen van fundamentele vanzelfsprekendheden zoals contact, familiebezoek, reizen, onderwijs, uitgaan, vergaderen en concerten, meer nadenken over wat van waarde is. De keerzijde van het leven in bubbels, de sociale segregatie en de bijbehorende ethische tunnelvisie drong ook voor de coronacrisis al door in het maatschappelijk debat. Maar door corona lijkt de tijd echt rijp te zijn om in actie te komen. Het besef dat onze blik gekleurd en vertroebeld is door de omgeving waarin we zijn opgegroeid en daardoor ons perspectief op onszelf en 'de ander' bepaalt, vraagt om contemplatie en om consequenties voor ons gedrag. Welke verantwoordelijkheid heeft cultuuronderwijs in dit opzicht? Wat kunnen adolescent en volwassene van elkaar leren?

De vroege adolescentie (10-14 jaar) zou daarvoor wel eens de meest hoopvolle periode kunnen zijn. Jongeren krijgen in deze fase een meer open blik en oriënteren zich op van alles. De omgang met leeftijdsgenoten en de steeds wisselende samenstelling in hun sociale netwerk geeft de tiener de

mogelijkheid om nieuwe visies, routes en mogelijkheden te verkennen en te ontdekken (Jolles, 2016, p. 187). Het is een creatieve periode, met veel openheid voor het nieuwe, het andere en het onbekende. Tegelijkertijd relativiseren jongeren het eigen normen- en waardensysteem nog niet en speelt dit op de achtergrond in alles mee. Er is sprake van een gedifferentieerd en gefragmenteerd zelfbeeld: de wijze waarop de jongere zichzelf beschrijft, kan sterk variëren al naargelang de sociale context waarin hij of zij zich begeeft (Copini, 2019, p. 137). Ontwikkelingspsychologen Harter (1999) en Fischer (1980) hebben beschreven hoe deze verschillende zelfbeelden sterk variabel kunnen zijn in uitingvormen, zoals in kleding, taalgebruik en denkbeelden, maar dat ze ook tamelijk geïsoleerd van elkaar blijven en nog weinig geïntegreerd raken. Deze ontwikkelingsfase is hoopvol in die zin dat jonge adolescenten de ruimte krijgen en het vermogen hebben om zich breed te oriënteren en daarbij, ook al is het vaak vanuit een illusie van autonomie, in verschillende sociale omgevingen op te gaan zonder in een identiteitscrisis te geraken en zonder direct over de ander te oordelen. Hier kunnen volwassenen wellicht iets van leren.

Dit beeld van de vroege adolescentie als oefenruimte voor rollen, waarden, ideeën en idealen sluit aan bij het pleidooi van Egan (2005) voor meer verbeelding in het onderwijs. Verbeelding en conceptualisering spelen een belangrijke rol en beïnvloeden elkaar. De fascinatie onder jongeren voor de meest vreemde en afwijkende kenmerken van nieuwe verhaalwerelden gaat hand in hand met de eis dat deze werelden wel coherent en kloppend moeten zijn. In de helden die ze idealiseren, zien we de eigenschappen die ze zelf nastreven uitvergroot terug. Terwijl jongeren in een westerse samenleving vele rollen uitproberen, kunnen zij zich er ook hevig tegen verzetten en zich aangetrokken voelen tot verhalen waarin het bereiken van een ideaal wordt belemmerd door bestaande conventies. Het cultureel bewustzijn is in de vroege adolescentie overwegend conceptueel van aard, gericht op de integratie en sociale cohesie in de gemeenschap, waarin ze niet alleen een jargon, maar ook een wereld van ideeën, idealen, normen en waarden delen. Dat juist jonge adolescenten zo nieuwsgierig zijn en van alles willen ontdekken, biedt kansen om ze in kunst- en cultuuronderwijs ook met andere, onbekende werkelijkheden, waarheden en mogelijkheden in contact te brengen. De grootste uitdaging, bijvoorbeeld ook voor de geschiedenisdocent, is om jongeren te leren zich te verplaatsen in de geest en omstandigheden van een specifieke sociaalhistorische context. Juist omdat die kennis en opvattingen van het hier-en-nu in de weg zitten, zo beschrijft historicus Wilschut (2011), gaat het eigen referentiekader vrijwel onvermijdelijk als norm fungeren wanneer je met leerlingen reflecteert op een verleden. Desondanks is de vroege adolescentie zeer kansrijk om jongeren vanuit filosofie, kunstvakken, geschiedenis, talen en maatschappijleer mee te nemen naar andere fictieve en bestaande werelden en perspectieven. Daarbij verdient de eigen gekleurde blik, van jongeren én volwassenen, aandacht, want die zienswijze wordt geprojecteerd op alles wat we maken en beschouwen.

In de middenadolescentie (14-16 jaar) is de tiener, net als overigens in de vroege adolescentie, sterk gericht op wat anderen, met name de *significant others*, denken en vinden. Maar de verschillende sociale contexten en daarmee de conceptuele systemen, kunnen meer botsen en in conflict raken, juist doordat de jongere nu op zoek is naar een geïntegreerd en coherent zelfbeeld. Een voornamelijk conceptueel bewustzijn conserveert en beschermt het gedeelde repertoire. Conceptuele mechanismen zijn bijvoorbeeld sterk aanwezig in contexten waarin jongeren maatschappelijke, religieuze of politieke overtuigingen aanvallen of verdedigen. Het lijkt vanzelfsprekend dat een conceptueel georiënteerde adolescent die in aanraking komt met andere ideeën, overtuigingen en levensvisies, de strijd aangaat met 'het andere' buiten of in zichzelf (Copini, 2019, p. 171). De aandacht vanuit westers perspectief voor de identiteitscrisis roept twee interessante vragen op. Zou een meer pluriforme samenleving de kans op potentieel tegenstrijdige perspectieven vergroten? En zou misschien het westerse analytisch ideaal kunnen verklaren dat tegenstrijdige elementen opgelost dienen te worden of een logische plek horen te krijgen? Harter (1999) stelt dat die wens of verwachting er inderdaad is in (de omgeving van) westerse jongeren, maar dat zij in de fase van de middenadolescentie cognitief nog niet in staat zijn om de tegenstellingen op te lossen.

In de late adolescentie (16-18 jaar) neemt de bezorgdheid om wat anderen denken af en ontstaat een meer eigen toekomstvisie en perspectief op identiteit. De adolescent ontwikkelt constructies of redeneringen die de mogelijke tegenstellingen overbruggen en daarmee omvatten. Dit analytisch denken is universeel en noodzakelijk, maar ontstaat niet vanzelf noch is het de enige manier om dergelijke conflicten op te lossen. Wel krijgt het in een westerse samenleving veel aandacht. Waar het mythisch denken, zo kenmerkend voor de vroege adolescentie, vooral vraagt om eenheid, is analyse meer in staat tot nuancering en verbinding in een systeem waarin verschillen eerder als gradueel dan als absoluut worden ervaren. Analyse biedt jongeren oog voor hoe verschijnselen zich tot elkaar verhouden en hoe zij zelf onderdeel uitmaken van processen en systemen. Dit zou betekenen dat oudere jongeren, met de juiste training, in staat zijn hun eigen conventionele ideeën en overtuigingen te relativiseren. Cultuuronderwijs waarin analytische reflectie op cultuur aan bod komt, zou kunnen draaien om precies die combinatie van betrokkenheid en afstand. Het inzetten van reflectie op een conceptueel systeem kan ertoe leiden dat je je 'ertoe verhoudt' vanuit een persoonlijke of maatschappelijke betrokkenheid zonder noodzakelijkerwijs vanuit dat waardensysteem te redeneren (Copini, 2019, p. 178). Waarschijnlijk zien we hierin een bepaalde mate van wensdenken terug. Als we jongeren dit vermogen met cultuuronderwijs echt kunnen aanleren, dan zouden zij immers gaan inzien hoe hun eigen context van invloed is geweest op hun denken en kijken naar 'de ander'. Ze zouden zich hierin

bewust worden van privileges en normatieve mechanismen in de samenleving, en vanuit een juiste mix van kennis en empathie, de ander niet reduceren tot een groep of categorie.

Terug naar de kunsten

Cultuuronderwijs is in te zetten om jongeren te laten zien en inzien hoe hun eigen blik, en daarmee alles wat ze beschouwen, maken, uitdragen en onderzoeken, gekleurd is. Eenvoudig is het niet, omdat we nu eenmaal conceptuele wezens zijn die vooral begrip en medeleven hebben voor groepsgenoten. De vroege adolescentie biedt voor kunst- en cultuuronderwijs veel aanknopingspunten om de belevingswereld van jongeren te verrijken en te verbreden. De vraag is wat kunstonderwijs kan betekenen, in de fases van de midden- en late adolescentie.

Juist omdat de westerse eis van een geïntegreerd en coherent zelfbeeld ook veel gevraagd en misschien zelfs niet realistisch en niet altijd wenselijk is in een pluriforme, multiculturele samenleving, is het interessant om te kijken wat de verbeelding kan doen in aanvulling op of in plaats van conceptueel en analytisch denken. Een belangrijk kenmerk is dat kunst een gematerialiseerde praktijk biedt, zodat we niet alleen nadenken over en praten over bijvoorbeeld racisme, maar dat we door iets te maken of het gefilmde, geschrevene of gedanst te beleven wellicht een belichaamd begrip van antiracisme kunnen ervaren. Dat gaat verder dan samen meningen uitwisselen en iets begrijpen door distantie na te streven. Met dialogen en analyses kunnen we van alles bereiken, maar onderscheidend voor het artistieke proces is dat we er andere werelden, perspectieven en ervaringen invoelbaar mee maken. Wilson schetst de utopie: 'Stel je eens voor: een wereld waarin alle jongeren de mogelijkheid hebben om verschillende culturele en creatieve activiteiten uit te proberen. [...] En stel je voor dat er binnen elke wijk mogelijkheden voor jonge mensen zijn om hun eigen cultuur te maken' (Wilson, Gross, & Bull, 2017, p. 3). Volwassenen en jongeren zijn sterk conceptueel georiënteerd en dat leidt tot conformistisch gedrag binnen de eigen groep. Ook leidt het ertoe dat ze andere groepen moeilijker begrijpen en dat goede intenties niet altijd goed overkomen of de gewenste impact hebben.

Zowel verbeelding als analyse kunnen hierin iets betekenen. De verbeelding biedt eenieder de mogelijkheid het eigen cultureel bewustzijn vorm te geven en erfahrbaar te maken voor anderen. Analyse kan jongeren doen inzien dat hun perspectief relatief is. Het kan ze ervan bewust maken dat hun manier van in de wereld staan en kijken naar zichzelf en de ander slechts een mogelijkheid is; dat het moeite kost én de moeite waard is om in de wereld van die ander te stappen. De vier vaardigheden zijn ook toe te passen als rollen die we

kunnen spelen en combineren. De waarnemer, de kunstenaar, de activist en de onderzoeker hebben elkaar veel te bieden. We kunnen diverse strategieën inzetten omwille van begrip van onszelf en de ander, zicht op denkfouten en de maatschappelijke consequenties die dat heeft en de actie die dat vraagt. Laten we zoeken naar en werken aan praktijken waarin mensen die rollen kunnen afwisselen en er een kruisbestuiving plaatsvindt: waarbij we vanuit beleving begrijpen, vanuit het maken onze visies ontwikkelen en vanuit analyse weer tot nieuwe inzichten komen.

Emiel Copini is docent-onderzoeker aan ArtEZ hogeschool voor de kunsten.

Hij promoveerde in 2019 op onderzoek naar cultuuronderwijs en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie.

E.Copini@ArtEZ.nl

Literatuur

- Appiah, K. (2018). *De leugens die ons binden. Een nieuwe kijk op identiteit*. Amsterdam: Uitgeverij Pluim.
- ArTEZ, University of the Arts. (2019). *Education vision. Adopted by the Executive Board on 18 November 2019. Public version*.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso Books.
- Bourriaud, N. (1998). *Relational aesthetics*. Dijon: Les Presse Du Reel.
- Boyd, R., Richerson, P. J., & Henrich, J. (2011). *The cultural niche: Why social learning is essential for human adaptation*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.
- Chandler, D. (2017). *Semiotics: The basics*. London: Routledge.
- Copini, E. (2019). *Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Copini, E. (2020, 3 december). Hoe is het eigenlijk om mens te zijn? *APRIA*. <https://apria.artez.nl/hoe-is-het-eigenlijk-om-mens-te-zijn/>
- Donald, M. (2002). *A mind so rare: The evolution of human consciousness*. New York, NY: W. W. Norton.
- Donald, M. (2012). Evolutionary origins of autobiographical memory: a retrieval hypothesis. In D. Berntsen, & D. Rubin (Eds.), *Understanding autobiographical memory: Theories and approaches* (pp. 269-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. PhD-thesis University of Groningen.
- Dunbar, R. (1997). *Grooming, gossip, and the evolution of language*. London: Faber and Faber.
- Dyer, R. (1997). *White: Essays on race and culture*. London: Routledge.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- Gigliotti, A. (2019). *Creating a critical pedagogy of place with marginalized youth in Barrio Logan*. Doctoral thesis Goldsmiths, University of London.
- Greene, J. (2013). *Moral tribes. Emotion, reason, and the gap between us and them*. London: Atlantic Books.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Heusden, B. van. (2007). Het leven nagebootst in taal: een cognitieve benadering van de literaire mimesis. *Neerlandistiek.nl*, 07.08c.
- Heusden, B. van. (2012). *Teaching art today. Theory and art of teaching art and theory*.
- Johnston, J. (2018). *'Critical visual arts education': A pedagogy of conflict transformation in search of the 'moral imagination'*. Doctoral thesis University of Sunderland.
- Jolles, J. (2016). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: AUP.

Saad, L. (2020). *Me and white supremacy*. London: Quercus Publishing.

Sahadat, I. (2020, 17 juli). Expert Jelle Jolles beantwoordt vragen over adolescenten: 'Tiener is werk in uitvoering'. *De Volkskrant*.

Sennett, R. (2012). *Samen. Een pleidooi voor samenwerken en solidariteit*. Amsterdam: Meulenhoff.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2016). The ontogeny of cultural learning. *Current Opinion in Psychology*, 8, 1-4.

Tooby, J., & Cosmides, L. (2001). Does beauty build adapted minds? Toward an evolutionary theory of aesthetics, fiction and the arts. *SubStance*, 30(1/2), 6-27.

Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Wilson, N., Gross, J., & Bull, A. (2017). *Op weg naar culturele democratie. Culturele mogelijkheden bevorderen voor iedereen. Samenvatting*.