



# Cultuur+Educatie

Kunsteducatie in rurale gebieden

# 57

jaargang 20 | 2021

# Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur  
op school en in de vrije tijd

# 57

jaargang 20 | 2021

# Inhoud

- 6 **Redactioneel**
- 12 **Worst en spelen: leren van het platteland?**  
Beate Kegler
- 29 **FLUX-kunstenaarsresidenties: een model voor 'derde ruimtes' op het platteland?**  
Ilona Sauer
- 38 **FLUX-kunstenaarsresidenties: locatiegerichte performance als ruimtevormend proces**  
Kristin Westphal
- 49 **'Dat is mien laand'**  
**Cultuureducatie op het Groningse platteland**  
Corinne van Beilen en Rhea Hummel
- 62 **Met klei als basis, scheppen we de wereld**  
**Kunstonderwijs als ontbrekende schakel bij leren over duurzaamheid**  
Jan van Boeckel
- 81 **Wandelen en kunst: een alternatieve manier van leren**  
Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunnþís Ýr Finnbogadóttir
- 104 **De stedelijkheid van cultuurparticipatie en cultuuronderwijs**  
**Een kwantitatieve verkenning**  
Arno Neele

# Redactioneel

Opgegroeid op het platteland in het noorden van West-Duitsland – dicht tegen het hek van de DDR aan – en nu wonend tussen de Friese Wouden en de Friese Meren, zijn de kwaliteiten en waarden van het landelijke gebied voor mijn kunsteducatieve praktijk van groot belang. Op de middelbare school fotografeerden we in de lessen beeldend ons verpauperde stadje, trokken denkbeeldig de asbestplaten van de gevels en kleurden de oude balken nieuw. Ik ontdekte theater in onze schoolaula waar vier keer per jaar het toneelgezelschap uit de grote stad optrad. Nu zit ik op de tribunes van locatietheatervoorstellingen en voedt de grond waarop ik sta en loop me letterlijk en figuurlijk.

In het kunstvakonderwijs begeleid ik kunsteducatoren in het brede werkveld van kunst & educatie, van po tot hbo, van community arts tot artistieke interventies in de zorg, ruimtelijke ordening of andere domeinen. Ik ben docent bij de master Kunsteducatie Noord; de masterstudenten leven en werken veelal in landelijke regio's, en daar gebeurt heel veel.

Tegelijkertijd zie ik dat cultuureducatie en -participatie sterk vanuit Randstedelijk beleid en stedelijke instellingen wordt gedacht. Het platteland wordt ofwel geromantiseerd of als cultureel 'ijl' beschreven en bij CKV haasten scholen zich op excursie naar het Rijksmuseum. Met de groeiende aandacht voor het brede maatschappelijke functioneren van kunst en cultuur – waarin niet het kunstwerk, maar de vraag hoe kunst werkt centraal staat – lijkt er een herbezinning en herwaardering van de concrete, alledaagse omgeving te zijn gekomen. Deze wordt zichtbaar in de verbanden tussen kunst(educatie) en ecologie en tussen zorg en ruimtelijke ordening.

Daarom werd het tijd voor een nummer van *Cultuur+Educatie* met aandacht voor het landelijke oftewel rurale gebied. Wat zijn actuele ontwikkelingen en vragen rond kunst en educatie op het platteland en hoe inspireert het platteland professionals in kunst en educatie? Wat is hierover bekend en hoe maakt men deze ervaringen en kennis vruchtbaar voor brede vraagstukken in de kunsteducatie?

Op zoek naar relevante actuele onderzoeken heb ik behalve naar Nederland vooral naar Duitsland en de Scandinavische landen gekeken. In Duitsland is er al langer veel aandacht voor de kansen en uitdagingen van wat Beate Kegler 'Soziokultur im ländlichen Raum' noemt. In diverse projecten wordt de betekenis van kunst en cultuur voor het sterken en transformeren van gemeenschappen onderzocht; intergenerationeel, tussen stad en platteland en tussen professioneel en amateur. In de Scandinavische landen speelt de natuurlijke omgeving een grote rol in de vormgeving van het kunstonderwijs van jong tot oud.

De oogst voor dit nummer is een breed palet aan artikelen, van formele kunsteducatie tot sociaal-artistieke praktijken. De concrete lokaliteit en de natuurlijke omgeving zijn hierbij steeds bron van onderzoek en inspiratie.

*Worst en spelen: leren van het platteland* is de titel van het eerste artikel. Hierin geeft Beate Kegler een overzicht van Duitse onderzoeken die de betekenis van theater in en voor gemeenschappen in rurale gebieden belichten. Het artikel helpt de lezer om met een andere bril naar het platteland te kijken en de rijkdom, kansen en noden van de daar aanwezige breedtecultuur te zien. Die vraagt om een ander kwaliteitsbegrip dan veelal in stedelijke contexten wordt gehanteerd. Op het platteland staan participatie en wederkerigheid voorop, en ook een 'wij'-gevoel oftewel regionale identiteit. Veel landelijke gebieden kenmerken zich echter door krimp en een leegloop van jonge en creatieve geesten. Kunstenaars uit de stad willen oplossingen bieden. Maar zolang de stad niet van het platteland leert, verwacht Kegler hier niet veel van.

In het volgende artikel neemt Ilona Sauer de lezer mee naar de kunstenaars-residenties van FLUX. Kunstenaars verblijven drie maanden in plattelands-regio's en nodigen de bewoners uit om met een vreemde, andere blik naar hun eigen plaats te kijken. Juist omdat de kunstenaars van buiten, vaak vanuit de stad, komen, kunnen zij de vreemde blik borgen. Zij werken hierbij bewust met verschillende generaties bewoners samen. Sauer herkent het probleem van de buitenstaander die de lokale gemeenschap binnenkomt. Het is volgens haar 'de kunst om bewoners daar op te halen waar ze zijn en hen te sturen naar waar ze nog niet waren'. Ze beschrijft met twee voorbeelden hoe kunstenaars nieuwe vormen van participatie door theatrale performances ontwikkelen. Het gaat om het creëren van een zogenoemde derde ruimte die bewoners, van jong tot oud, een nieuwe dialoog- en handelingsruimte moet bieden.

De universiteit Koblenz volgt de FLUX-residenties in het onderzoeksproject *Der dritte Ort? Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen (2019-2022)*. Kristin Westphal is een van de onderzoeksters. In haar artikel geeft zij vanuit de fenomenologie en vanuit Foucaults concept van de heterotopieën een theoretische onderbouwing van de kunstenaars-residenties als derde ruimte oftewel 'andere plaats'. Ze beschrijft aan de hand van een filmproject welke interventies kunstenaars uitvoeren om ruimtes anders waar te nemen en onderbrekingen en verschuivingen in de alledaagse ervaring van bewoners te veroorzaken. Waar Kegler eerder op de versterking van de continuïteit van de plaatselijke breedtecultuur inzet, wil Westphal door discontinuïteit nieuwe ruimtes openen en hiermee anders denken en handelen mogelijk maken.

Het belang van de plek, het leren van elkaar en kinderpacticatie zijn thema's die in het lopende CmK-onderzoeksproject van leergemeenschappen po en culturele instellingen in Noord-Nederland direct in het oog vallen. Corinne van Beilen en Rhea Hummel volgen voor dit onderzoek 25 leergemeenschappen; in hun artikel nemen zij er vijf in ruraal Groningen onder de loep. Van Beilen en Hummel kennen – zoals de meeste auteurs van dit nummer – veel belang toe aan aspecten van ruimte en plaats; in de concrete fysieke ervaring, in verhalen en vertellingen, als mogelijke dialoog- en handelingsruimte en als oord om te bewegen, ervan weg en ernaartoe. Ook nemen zij het inter-generationale leren in de rurale leergemeenschappen sterker waar. Er is veel aandacht voor de continuïteit van verleden naar heden en toekomst. Hierbij krijgen kinderen een actieve rol.

De volgende artikelen gaan over het kunstvakonderwijs. Jan van Boeckel onderzoekt in zijn artikel de mogelijkheden van lijfelijk werken vanuit natuurlijke vormen uit de directe omgeving voor ons kunstpedagogisch handelen. Hij spreekt over het openen van een tussenruimte waarin we de verbeelding nodig hebben om het nog niet gezegde en nog niet geziene vorm te geven en bespreekbaar te maken. *Embodied* leren, samenwerken en sensibilisering voor ecologische processen zijn kenmerken van een vorm van kunstvakonderwijs dat zich door de omgevende natuur laat inspireren.

Aan de IJslandse kunstacademie trekken de masterstudenten Kunsteducatie de wandelschoenen aan en is het lopen zelf onderwerp van onderzoek. Welk kunstpedagogisch potentieel schuilt in het zich verplaatsen door rurale en ook stedelijke omgevingen? Hoe heeft het wandelen kunstenaars geïnspireerd en hoe kunnen artistieke wandelprojecten huidige kunstdocenten inspireren? Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunnþís Ýr Finnbogadóttir gingen niet alleen met hun studenten op stap, maar onderzochten ook verschillende vormen van kennis en leren die in het wandelen zichtbaar worden. In hun artikel gaan ze nader in op de benadering van Tim Ingolds 'education of attention', waarin het lichaam en de zintuigelijke waarneming en ervaring centraal staan. Kennis is geen kwestie van informatieoverdracht, maar van lijfelijke ervaringen in de deelname aan de omgevende wereld. Zorg, nieuwsgierigheid en aandacht voor wat er direct om ons heen gebeurt is de bron voor kunsteducatief en ook ecologisch handelen. Gevoed door eigen ervaringen ontwikkelden de masterstudenten wandel-kunst-lessen voor hun leerlingen. Hierin gaan kunst, cultuur en natuur hand in hand.

Aan het einde van deze uitgave zijn we weer terug in Nederland. Arno Neele gaat in zijn bijdrage op zoek naar de verschillen tussen stad en platteland bij actieve en passieve cultuurdeelname, en cultuuronderwijs. Het bezoeken van professionele kunstinstellingen in steden blijkt significant groter in

landelijke gebieden, mede omdat er ook veel meer culturele instellingen in de stedelijke gebieden te vinden zijn. In de amateurkunst zijn er daarentegen weinig verschillen tussen stedelijke en rurale gebieden, al kunnen de disciplines en de leeftijden van de beoefenaren iets verschillen.

Uit mijn eigen ervaringen ken ik de zeer levendige amateurkunstcultuur in Friesland. Zonder pandemie zijn de locatievoorstellingen ontelbaar; vooral in de kleine gemeenschappen is de deelname immens.

Gudrun Beckmann  
gasthoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

# Worst en spelen: leren van het platteland?<sup>1</sup>

Beate Kegler

**Ons beeld van het platteland is vaak stereotiep en paradoxaal: idylle en dooie boel tegelijkertijd. In dit artikel laat Beate Kegler ons genuanceerder kijken naar landelijke gebieden. Met theater als voorbeeld schetst ze de kenmerken, bedreigingen en kansen van het culturele leven in dorpsgemeenschappen.**

1 Dit artikel is een vertaling van: Kegler, B. (2020). *Wurst und Spiele. Lernen vom Land? Gemeinwesengestaltung von allen für alle*. In J. Heinicke & K. Lohbeck (Hg.), *Elfenbeinturm oder Kultur für alle? Kulturpolitische Perspektiven und künstlerische Formate zwischen Kulturinstitutionen und Kultureller Bildung* (pp. 63-80). Kopaed.

Tussen de schoonheid van het platteland en de verschrikking van de provincie ligt diversiteit. Daar waar het grote onbekende begint, bestaat hét landelijke gebied niet, net zomin als dé culturele activiteiten.

Het landelijke gebied kan een nieuwe culturele hotspot zijn in de periferie van München, maar net zo goed een spookdorp vol verval en leegstand in de Uckermark in Brandenburg. Het kunnen regio's zijn zoals het economisch stabiele Emsland met zijn bovengemiddeld hoge geboortecijfer en geringe migratiedynamiek, maar ook de dalen van het Erzgebirge, waar in afgelegen dorpen vooral de bovengemiddeld hoge opleidingsmigratie door jonge vrouwen op termijn zal leiden tot problemen voor de lokale samenleving.

Meetbare criteria van landelijkheid zijn cijfers over de gebiedsstructuur en sociaal-economische cijfers. Een eensluidende definitie is er niet. Het ministerie voor Voedsel en Landbouw karakteriseert meer dan 90 procent van Duitsland als 'landelijke ruimte' en stelt vast dat hier ruim de helft van de bevolking woonachtig is (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, 2015). Het Thünen-Instituut (Küpper, 2016) onderscheidt vier verschillende ruimtecategorieën, op basis van de combinatie van vestigingsstructuur en sociaal-economische omstandigheden. Andere studies, zoals die van de Bertelsmann Stiftung (z. d.), beschouwen demografische ontwikkelingsprognoses als een wezenlijk kenmerk voor ruimtecategorisering. Weer andere gaan uit van inwoneraantallen of oppervlaktegebruik. Maar alle onderzoeken zijn het erover eens dat de dynamiek en ontwikkelingsprognoses van de landelijke ruimtes sterk uiteenlopen, en dat de in de grondwet verankerde verplichting tot zorgen voor gelijkwaardige leefsituaties in menig afgelegen landelijk gebied allang niet meer te garanderen valt.

## Dooie boel in de provincie?<sup>2</sup>

'De provincie' en 'het platteland' zijn begrippen die nog altijd een emotionele lading hebben met een onmiskenbare connotatie van folkloristische achterlijkheid en wereldvreemdheid. Tegelijkertijd beleeft het als idyllisch beschouwde platteland een renaissance vanwege de nabije natuur en een gevoel van oorspronkelijkheid. Foto's van verlaten spookdorpen tonen de neergang, maar worden tegelijkertijd iconen van een geromantiseerd beeld van verval (Brandt, 2018; Heferle & Hüsler, 2018). Recente trends zoals stadsimkerijen, *urban gardening*, *zero waste* en andere do-it-yourself-bewegingen zweren bij de

2 *Nix los in der Provinz?* (Dooie boel in de provincie) was decennia geleden al de provocerende titel van een publicatie van de Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ), die zich destijds waagde aan een eerste positiebepaling van het culturele werk in landelijke gebieden (Kolland, 1981).

kwaliteiten van duurzaam handelen, geënt op zelfverzorgende plattelands-gemeenschappen uit het verleden. Culturele trends binnen *community building* zoals roedelzingen of gezamenlijk koken volgen eeuwenoude succesformules van dorpse gemeenschapsmodellen. Met name rondom metropolen geldt de urbane periferie met zijn landelijke leefstijl als de *place to be*, waarbij hoogopgeleide nieuwkomers hun visie op het goede, ware en schone veelal upgraden met vintagelook en landhuisstijl.

Maar wat ligt er buiten die landelijke lustgebieden? Hier en daar een culturele lichtboei in de pampa, een hip event dat profiteert van een spectaculaire landschappelijke coulisse, misschien een oude stadskern of een kerkje dat onder monumentenzorg valt, een eenzame burcht die boven de omgeving uittoert. En verder gapende leegte? Enkel het totale niets vanuit het perspectief van de culturele elite: *Heimat* en klederdracht, schlagers en kluchten, worst en spelen? Het platteland mag zich de laatste tijd verheugen in een toenemende aandacht in onderzoek en cultuurbeleid, maar daarbij gaat het al gauw over vermeende culturele schaarste en de zoektocht naar vormen van culturele ontwikkelingshulp. Een groeiend aantal onderzoeksinitiatieven en modelprojecten staat te popelen om het rijke aanbod aan urbane cultuur over de plattelandsbevolking uit te strooien, haar culturele competenties te versterken en te verblijden met de zegen van een confrontatie met 'echte kunst'. Alleen weigert dat koppige volkje stug om zich cultureel te laten ontwikkelen en houdt het vast aan datgene wat ter plaatse gezamenlijk en zonder veel media-aandacht ontstaat, jaar in jaar uit, intergenerationeel, zelf georganiseerd, heel vanzelfsprekend en ook vanzelfsprekend vrijwillig. Van het dorp voor het dorp.

## Wij voor ons

'Een afwisselend cultureel programma en diverse mogelijkheden van vrijetijdsbesteding maken Hinte leefbaar en sympathiek. Kerken, verenigingen en privé-initiatieven dragen daar in hoge mate aan bij. [...] Of het nou om sport gaat of om muziek, om de schutters- of de klootschietvereniging – zonder hun bijdrage zou het culturele leven in de gemeente een stuk armer zijn.' (Gemeinde Hinte, z. d.)

Op deze manier nodigt in oktober 2018 de Oost-Friese gemeente Hinte mensen uit voor het Oktoberfeest, de raskonijnententoonstelling, een voordracht over Schüßlerzouten en de Nederduitse avond. Ook kondigt ze het maandelijkse 'culturele uurtje' in de historische molen aan. Wat zich achter dit laatste verbergt, blijft een raadsel. De weblink eindigt in een virtuele bouwput. Een zoektocht op het internet leert dat dit soort onduidelijke evenementen niet alleen in de kleine gemeente Hinte te vinden zijn.

Zit de culturele diversiteit op het platteland zo diep weggestopt dat ze in officiële aankondigingen alleen maar met een sterk uitgerekt kunst- en cultuurbegrip aangeduid kan worden? Hebben de webdesigners geen idee wat er in hun gemeente speelt op het gebied van kunst en cultuur? Of zien ze gewoon weinig heil in publieke kennisgeving via digitale informatie? Het lijkt een hele uitdaging om meer te willen zien dan alleen de lichtboeien op het platteland. En gezien de gebrekkige informatie dringt zich wederom het vermoeden op dat de landelijke gebieden in de diaspora van kunst en cultuur voor hun functioneren zijn aangewezen op stedelijke actoren. Voor beleidsmakers lijkt het maar moeilijk voorstelbaar dat een gelijkwaardige levensstandaard op het platteland te bereiken is zonder een permanent cultureel medicijn van stedelijke makelij. Maar wie weet is er ergens in de schaduw of aan de voet van de culturele lichtboeien toch iets van diversiteit aan te treffen, als je bereid bent verder te gaan dan internetspeurtochten en diepgravend veldonderzoek gaat doen in de provincie. Wie de universitaire ivoren toren verlaat om de 'echte' mensen op het platteland te ontmoeten en de tijd neemt zich door deze experts van de breedtecultuur te laten invoeren in datgene wat daadwerkelijk tot het culturele gebeuren in de landelijke microkosmos behoort, zal zijn beeld van de provincie die snakt naar ontwikkeling snel moeten bijstellen.

Om die reden is er in de afgelopen jaren veldonderzoek uitgevoerd naar de breedte van het cultuur- en theaterlandschap, dat inmiddels heeft geleid tot eerste publicaties en studies over dit onderwerp. Het *Weißbuch Breitenkultur* (Schneider, 2017b) toont de ontwikkeling, cultuurpolitieke betekenis en diversiteit van culturele fenomenen in landelijke gebieden gebaseerd op engagement en gemeenschapsvorming. Studies over de stand van het amateurtheater in Nedersaksen (Götzky & Renz, 2014) en over de situatie en cultuurpolitieke betekenis van openluchttheaters in Nedersaksen (Kegler, 2018a) en Noordrijn-Westfalen (Kegler, 2018b) gaan over mensen die actief zijn in het theaterlandschap in landelijke gebieden. Voor het Europese gebied zijn daarnaast nog perspectieven, praktijkvoorbeelden en cultuurpolitieke aanbevelingen te vinden in de verzamelband *Vital Village* (Schneider, Kegler, & Koß, 2017). Twee proefschriften naar de rol van reizende toneelgezelschappen, de zogenaamde *Landesbühnen* (Schröck, 2020) en *Gastspielhäuser* (Stolz, z. d.), te vinden in de verzamelband *Theater in der Provinz* (Schneider, Schröck, & Stolz, 2019) voeden de wetenschappelijke discussie met meer inzichten.

Wat deze en andere wetenschappelijke analyses duidelijk maken, is dat dorpen en gemeenten buiten de stedelijke periferie een veelheid aan culturele evenementen, een rijk verenigingsleven en een breed aanbod aan op participatie gerichte activiteiten kennen. Over het algemeen heeft dit weinig gemeen met wat in een urbane context wordt verstaan onder kwalitatief



hoogwaardige kunst. Hier gelden heel andere kwaliteitscriteria. Centraal staan het bevorderen van de regionale identificatie en de vorming van een functionerende gemeenschap gebaseerd op wederkerigheid; criteria die in het jargon van cultuurwetenschappers niet voorkomen.

Maar er zijn ook zeer afgelegen dorpen waarin zelfs voor de drie laatste gemeenschapsdragers (vrijwillige brandweer, voetbalvereniging en kerk-gemeente)<sup>3</sup> de toekomst er zorgelijk uitziet. De inwoneraantallen krimpen, de broodnodige nieuwe aanwas lijkt zich niet aan te dienen en de zorg voor het collectief drukt op steeds minder schouders. Hoop op verbetering is meestal niet in zicht (Kegler, 2015). Ook deze ontwikkeling moet worden benoemd. In de westelijke deelstaten zijn dergelijke landelijke ruimtes alleen te vinden in de kustregio's, in geografisch of infrastructureel lastig toegankelijke gebieden zoals de Harz en in enkele huidige of voormalige grensregio's zoals het Bayerische Wald en het Wendland. In grote delen van de oostelijke deelstaten zijn echter zorgwekkende ontwikkelingen te zien. Dat komt onder meer door de historisch gegroeide, minder sterk ontwikkelde verenigingscultuur en het ontbreken van een traditie van door de kerken aangestuurd engagement in het oostelijk deel van Duitsland.

## Should I stay or should I go<sup>4</sup>

Wanneer de dagelijkse weg naar werk of onderwijsinstelling meer dan een uur in beslag neemt, dient zich al snel de vraag aan welke meerwaarde blijven biedt. Daarbij gaat het meestal niet uitsluitend om een besluit voor of tegen de lange reistijden. Het gaat om een besluit over levensconcepten en toekomstige kansen.

Armer, ouder, minder. Zo luidt vrijwel onveranderlijk de ontwikkelingsprognose voor de perifere en vooral de zeer perifere landelijke gebieden. Lege gemeentekassen, ontvolking en veroudering van impulsgevers en netwerkers met een sterke regionale identificatie en een meer dan gemiddeld engagement voor hun regio leiden tot een dynamiek die bij uitstek de infrastructureel zwakke dorpen en hun gemeenschappen van de nodige creatieve krachten berooft. Degenen die ondanks de grote pendelafstand besluiten te

3 In de deelstaten in het oosten van Duitsland is de rol van de kerk in het culturele leven aanzienlijk kleiner dan in het westen vaak nog het geval is. Aangezien de aan dit artikel ten grondslag liggende veldonderzoeken vooral zijn uitgevoerd in de westelijke deelstaten, gaan de gegevens in deze tekst vooral over deze landelijke gebieden.

4 The Clash, 1981.

blijven, beschouwen zichzelf maar al te vaak als mensen die 'het niet hebben gemaakt', de verliezers van een systeem waar zij naar hun gevoel zelf part noch deel aan hebben. De oude verhalen over het hechte dorpsleven hebben hun betekenis voor de veranderende gemeenschap verloren of verwijzen naar een wereld die weinig meer te maken lijkt te hebben met het heden.

Gemeenschappelijke belevenissen en gezamenlijk overwonnen uitdagingen zijn een voorwaarde voor moderne regionale identificatie. In de dorpen waar de impulsgevers vertrekken, ouder worden of alleen nog naar huis komen om te slapen, raakt de vormgevingskracht verlamd. Wie blijft, gebruikt zijn vrije tijd eerder voor ontspanning dan voor culturele bezigheden of vrijwilligerswerk. Het gemeenschapsvormende leven beperkt zich in die dorpen tot ontmoetingen aan het tuinhek, bij de supermarkt aan de rand van de dichtstbijzijnde stad of bij het tankstation langs het dagelijkse pendeltraject. De kinderen en jongeren die ooit de toekomst van het dorp moeten gaan vormgeven, beseffen binnen de muren van hun school al snel dat het leven in hun dorp nauwelijks nog relevant is. Hun leefwereld wordt ofwel belachelijk gemaakt ofwel geromantiseerd. Tussen dorp en school ligt dagelijks een lange busrit. Buiten schooltijd is het openbaar vervoer schaars en duur, of zelfs helemaal afgeschaft. Zo blijven culturele activiteiten beperkt tot school of wat het dorp zelf te bieden heeft. Nog een obstakel voor culturele deelname is tijdsgebrek vanwege de lange reistijd van en naar school. Wie in een dorp in de Uckermark of in het Bayerische Wald woont en na een hele dag op school en een rit van ruim een uur met de bus 's avonds weer thuiskomt, heeft vaak domweg de energie niet meer om nog deel te nemen aan een cultureel project. Tegelijkertijd blijkt uit enquêtes onder jongeren in landelijke gebieden dat mobiliteit geen obstakel vormt om deel te nemen aan op maat gemaakte culturele projecten die erin slagen groepsidentiteiten te vormen (Kegler, 2020). Het vermogen tot zelforganisatie is op het platteland hoog, wederzijdse ondersteuning behoort nog altijd tot het DNA van veel kleine(re) gemeenschappen.

Vooraf in de meest afgelegen landelijke gebieden zijn de kracht en de wil om de veranderende sociale gemeenschap vorm te geven hard nodig. De moed om nieuwe wegen in te slaan en met de blik over de horizon het lokale samenleven te begrijpen als een voortdurend en actief proces is juist hier onmisbaar. Daarvoor zijn impulsgevers, dwarsdenkers en netwerkers nodig die kunnen rekenen op een hoge mate van acceptatie bij de lokale bevolking. Maar die zijn dus allang naar elders vertrokken, te oud of niet meer in staat de groeiende verantwoordelijkheid er in de vrije uurtjes even bij te doen. Het is veelzeggend dat rechts-populistische, xenofobe en nationalistische partijen juist in deze afgelegen regio's hun sympathisanten vinden. Dit fenomeen is overigens niet beperkt tot Duitsland, maar is wereldwijd in veel geïndustrialiseerde landen te zien. De verkiezingsstatistieken van Brexit tot en met het Turkse

democratiereferendum van 2017 spreken wat dit betreft duidelijke taal. *'It's not elites vs. populists. It's cities vs. the countryside'*, kopte *The Week* in april 2017. Het magazine schreef de successen van Trump, Erdogan, Le Pen en ook het resultaat van het Brexitreferendum toe aan de stemming in landelijke gebieden (Linker, 2017). De cijfers lijken dit te bevestigen:

'Almost two-thirds of US rural and small-town voters chose Trump, while a similar proportion in the cities chose Hillary Clinton. In the English countryside, 55% voted for Brexit, while cities as varied as Bristol, Glasgow, Cardiff, Liverpool and London voted even more decisively for remain.' (Beckett, 2016).

## Kunst en cultuur als redding voor de provincie?

Waar impulsen en creativiteit nodig zijn voor een nieuwe gemeenschapsbeleving gebaseerd op wederkerigheid, waar de zoektocht naar hedendaagse verhalen dringend gewenst is, daar lijkt de oplossing voor de hand te liggen. Kunstenaars en anderen in de culturele sector, dat zijn toch zeker dé experts in impulsen, creativiteit en verhalen? *Kunst en cultuur als redding voor de provincie!*

Het vacuüm dat momenteel in de perifere gebieden ontstaat, lijkt welhaast een magnetische aantrekkingskracht uit te oefenen op de creatieve sector. Deze trek naar het platteland zette in de jaren tachtig in het westen in met de opkomst van alternatieve bewegingen. Na de Duitse hereniging kwam in het oosten een soortgelijke beweging op gang onder kunstenaars die in de hippe metropool Berlijn steeds meer moeite hadden het hoofd boven water te houden en deze zogeheten *Raumpioniere* gingen zich als actieve burgers inzetten voor hun nieuwe woonomgeving. Inmiddels hebben ook stedelijke instellingen en de cultuurpolitiek het platteland ontdekt als locatie voor hippe culturele events waar stadsbewoners omringd door natuur kunnen genieten van een unieke en onherhaalbare kunstbeleving. De opera in de varkensstal, het concert in de druipsteengrot, de dansperformance op een open plek in het bos zijn hedendaagse vormen van cultuurtoeristische beloftes van authenticiteit, terwijl het shantykoor in de haven of de Beierse blaaskapel in correcte hertenleren outfit alleen nog bezoekers trekt omdat het zo heerlijk cult is. Slechts een heel klein gedeelte van het publiek dat dergelijke evenementen bezoekt, is afkomstig uit de dorpsgemeenschappen waar deze plaatsvinden.

Maar er zijn inmiddels ook andere projectplannen en steunprogramma's voor verrijking van het dorpse culturele leven en voor culturele impulsen aan het platteland, zoals projecten en programma's die decentrale en

mobiele concepten van stedelijke centra uitproberen in randgebieden en residentieprogramma's voor kunstenaars tussen theater, dans, beeldende kunst en performance. Maar 'culturele ontwikkelingshulp' buiten de stadsgrenzen blijkt nog niet zo eenvoudig:

'Van ons gaat er in elk geval niemand naartoe. Ik heb geen idee wat die hier te zoeken hebben. Laat ze dat in de stad doen, wij hebben daar geen behoefte aan. Die hebben toch geen idee hoe het hier is. Ze denken dat wij hier zitten te wachten tot zij ons wat cultuur komen laten zien. Wat wij hier aan cultuur hebben, dat zien zij helemaal niet. In hun ogen zijn wij een stelletje sukkel. En dan zijn ze weer weg en alles blijft hetzelfde.'<sup>5</sup>

Uit veldonderzoek in (zeer) perifere landelijke ruimtes blijkt telkens weer dat plattelandsbewoners niet echt zitten te wachten op kunstenaars en hun impulsen (Kegler, 2018a). Alle goede bedoelingen ten spijt kan de Grote Kunst niet rekenen op een dankbaar onthaal door een dorpsbevolking die hongert naar cultuur. Ze suggereren nogal eens dat de urbane projectdragers worden gedreven door een welhaast kolonialistische instelling. Als oorspronkelijk bewoner 'ga je daar niet naartoe', zo lijkt de consensus, juist ook in de kleinere dorpen. Mensen die wel participeren of komen kijken, zijn opvallend vaak nieuwkomers en mensen die van meet af aan betrokken waren bij de voorbereidingen van het project:

'Wij zijn bewust naar het platteland verhuisd en hebben hier samen met vrienden onze droom van een cultureel centrum gerealiseerd. Het loopt echt goed. Alleen de dorpsbewoners, die kunnen we niet eens zover krijgen dat ze hier zelfs maar een keertje naar binnen lopen. We blijven proberen de nieuwkomers en de oude garde bij elkaar te brengen, maar dat wil niet echt lukken. Terwijl we echt geweldige mensen hiernaartoe halen.'<sup>6</sup>

Het onderzoek op dit gebied staat weliswaar nog in de kinderschoenen en is (nog) niet altijd gebaseerd op betrouwbare, kwantitatief verzamelde gegevens, maar dit fenomeen beschrijven cultuurdragers met jarenlange aanwezigheid in landelijke ruimtes en komt ook duidelijk naar voren in gesprekken met diverse dorpsbewoners in verschillende onderzoeksprojecten over cultureel werk in landelijke ruimtes (Kegler, 2020).

5 In gesprek met een dorpsbewoner in Zwiefalten tijdens een actieweekend van het project *Heimatkarawane*, 23 november 2019. Projectbeschrijving via [www.heimatkarawane.de](http://www.heimatkarawane.de)

6 In gesprek met de eigenaresse van een cultureel centrum in het zuiden van Nedersaksen, 15 augustus 2013.

## Kleine systemen cultiveren het 'wij'

Om dit fenomeen gedifferentieerder te onderzoeken kan een blik op de geschiedenis van het dorp, de urbanistiek en de systeemtheorie verhelderend werken. Stedelijke agglomeraties zijn van oudsher gericht op de individuele diversiteit van hun wisselende bewoners. Een min of meer ontwikkelde infrastructuur biedt hier de mogelijkheid dingen in gang te zetten en te participeren in een veelzijdig aanbod. Verandering, diversiteit en de mogelijkheid om gelijktijdig tot meer communities te behoren zijn vanzelfsprekend op plaatsen waar uiteenlopende belangen en achtergronden in relatief beperkte ruimte met en naast elkaar bestaan, ondanks alle spanningen en onverenigbaarheden die inherent zijn aan dit sociale systeem. Elke individuele burger kiest uit een scala aan mogelijkheden zijn of haar eigen plaats(en) in de sociale structuur.

In kleine sociale systemen in landelijke ruimtes zijn onderlinge relaties en vormingselementen daarentegen altijd gebaseerd op continuïteit en identificatie met het 'wij' van de dorpsgemeenschap. De vraag naar een individuele keuze van de maatschappelijke verbondenheid komt in de geschiedenis van het dorp maar zelden op. Het meest voorkomende dorpstype, het agrarische dorp, is wereldwijd en door de eeuwen heen voor overleven aangewezen op een functionerende arbeidsgemeenschap van de gezamenlijke dorpsbevolking.

Alleen al om economische redenen is het van cruciaal belang dat het samenleven duurzaam functioneert. Voor de industriële revolutie was iedereen met zijn of haar eigen specifieke vaardigheden nodig. De samenwerking moest een gemeenschappelijk ritme vinden en de dorpsgemeenschap deed er goed aan haar *corporate identity* te bewaken. Socioloog en systeemtheoreticus Baecker ziet precies daarin een aanwijzing voor een ander fenomeen van cultuurvormgeving in de overzichtelijke sociale gemeenschappen in landelijke gebieden: kunstvormen die door 'systeemvreemden' naar het dorp worden gebracht en die een aanzet willen geven tot nieuwe impulsen, inspiratie en discussie, door het in twijfel trekken van het bekende, stuiten veel eerder op afwijzing dan gemeenschapsversterkende en traditionele vormen van gezamenlijke cultuurvormgeving (TRAF0, 2018). Het eerste vormt een gevaar voor de consensus over de regels van het kleine systeem, het tweede bevestigt die regels en versterkt de identiteit van het 'wij'. Anders gezegd: in kleine sociale gemeenschappen wordt de kwaliteit van kunst en cultuur afgemeten aan de mate waarin deze een gemeenschapsbesef stimuleren en mogelijkheid bieden tot identificatie, en niet aan wat de grootstedelijke intelligentsia als 'cultureel waardevol' beschouwt.

Uiteraard is dit geen wet van meden en perzen die voor elk dorp en elke plattelandsbewoner opgaat. Diversiteit in landelijke ruimtes uit zich uiteindelijk ook altijd weer in datgene wat naar voren komt in de dynamiek van verhalen

en interacties van oorspronkelijke bewoners, nieuwkomers en voormalige bewoners van de dorpen en landelijke steden. Onderzoek in landelijke ruimtes betekent ook achter de statistieken en cijfers kijken en de mensen buiten het stedelijke gebied ontmoeten en hen zelf aan het woord laten over wat het leven op het platteland voor hen betekent.

## Breedtecultuur als vorm van onbezoldigde wij-vormgeving

Culturele activiteiten en culturele vorming zijn op het platteland van oudsher grotendeels vrijwilligerswerk. De organisatoren en cultuurbemiddelaars worden slechts zelden voor hun inzet betaald. Breedtecultuur is een erekwestie en kan zonder vrijwilligers niet bestaan. De netwerksystemen van de verenigingen en hun centrale actoren schetsen een spiegelbeeld van de dorpsgemeenschappen. Een levendige breedtecultuur staat voor democratische en actieve gemeenschapsvorming par excellence. Als bijvoorbeeld bij het openluchtpodium niet alleen de musicalsterren onbezoldigd optreden, maar ook alle noodzakelijke klusjes – van bladeren aanvegen tot aan het bouwen van decors, van de techniek tot aan het kostuumontwerp, van de dienst in de worstkraam tot aan de planning van het nieuwe verenigingsgebouw – door vrijwilligers van verschillende generaties worden verricht volgens een gezamenlijk afgesproken arbeidsverdeling, dan is dat tegelijkertijd een oefening in succesvol en gelijkwaardig samenleven. Als in een trombonekoor oude en ervaren amateurmusici de nieuwe generatie de nodige competenties bijbrengen en hen van meet af aan betrekken bij het blaaswerk en de verantwoordelijkheid voor het verenigingsleven, zijn daarin veel overeenkomsten te vinden met sociale cultuur.

Het is een vorm van levenslang leren en van intergenerationeel stimuleren van betrokkenheid zoals die sedert eeuwen in praktijk wordt gebracht. De actoren zijn experts in participatie, zelforganisatie en netwerkwerk. En zolang er in de eigen rijen nog netwerkers, impulsgevers en vormgevers van die structuren te vinden zijn, zal de cultuur daar levendig blijven.

## Theater in de provincie

Wat culturele diversiteit in landelijke gebieden betekent, maakt een blik op het theaterlandschap buiten de metropolen duidelijk. Je kunt grofweg een onderscheid maken tussen toneeluitvoeringen die door professionele organisatoren ter consumptie naar het platteland worden gebracht en participatiegeoriënteerde theatervormen die door organisatoren in de landelijke gebieden zelf ontstaan. Daartussen zit dan nog de vrije scene die vanuit een stedelijke context het platteland bespeelt, maar ook het platteland heeft ontdekt als

'laboratorium'. Die richt zich nu eens op een stedelijk publiek, poogt dan weer mensen ter plekke te bereiken, of experimenteert soms ook hier met participatieve formats. Ten slotte kent het spectrum nog theatergemeentes die met speciale busreizen voor plattelandsbewoners vervoer aanbieden en informatie over het urbane culturele aanbod.

Terwijl het stedelijke aanbod eerder de hoger opgeleide nieuwkomers aanspreekt en het zelfs de sociale cultuurvormen niet altijd lukt om de oorspronkelijke bewoners te bereiken, zijn deze laatste veel vaker juist wel te vinden als medewerkers en publiek bij het amateurtoneel. Studies tonen aan dat hun engagement daar onbezoldigd en langdurig is en vaak meer generaties omvat. Het publiek is trouw aan zijn podium, de stamgasten komen jaar in jaar uit en verwachten met meestal humoristisch spel goed vermaakt te worden en hun gemeenschappelijkheid met burens en kennissen te beleven, bij voorkeur ook bij de traditionele worstkraam in het openluchttheater. Worst en spelen horen bij elkaar.

'De circa dertig repetities op hun "lievelingspodium" waren van meet af aan gekenmerkt door veel enthousiasme en dus ook zeer succesvol verlopen. [...] Een halfuur voor aanvang van de première heerste achter de schermen een gezellige drukte. Er werd gegeten van de geurige stoofschotel, genipt van de sekt of een Jägermeistertje achterovergeslagen. [...] Voor velen [...] is het podium van het openluchttheater een regelmatig trefpunt. "Wij komen hier elk jaar. Het is lekker ongecompliceerd en de sfeer is gewoon geweldig", vindt Melanie Plaß. Ze waardeert de losse sfeer in tegenstelling tot het klassieke theater.' (Lippe Aktuell, 2018)

'Losse sfeer' in het publiek en 'gezellige drukte' achter de schermen – het zijn impressies die steeds weer opduiken in omschrijvingen van wat het amateurtheater in het landelijke gebied, aantrekkelijk maakt voor publiek en deelnemers. Afgezien van stoofschotels, sekt en Jägermeister slagen vooral de openluchttheaters in iets waar kunst- en cultuurorganisatoren na de tijden van Shakespeares Globe Theatre in stedelijke gebieden allang niet meer van durven dromen. Als de acteurs voor de zoveelste keer gekostumeerd en zingend het openluchtpodium in het bos betreden en het publiek zelfs bij stromende regen meezingt, jong en oud enthousiast over de invallen en de onmiskenbare spelvreugde van de acteurs opspringt, soms minutenlang applaudisseert en nog lang na de opvoering met de acteurs of andere vrijwilligers op het podium of bij de altijd aanwezige worstkraam staat na te praten, dan wordt de kunstproductie tegelijkertijd tot een culturele vorming van de leefwereld. In cijfers uitgedrukt: ondanks het belabberde weer in de zomer van 2017, waardoor bijna 50 opvoeringen aan natuurpodia moesten worden afgezegd of onderbroken, werd elk van de circa 1700 opvoeringen op de 90 podia van het

Verband Deutscher Freilichtbühnen (VDF) door gemiddeld 538 toeschouwers bezocht. Veel bezoekers komen sinds jaar en dag naar 'hun' toneelvereniging, zien zichzelf als onderdeel van de community en bezoeken vaak meer producties, soms zelfs meer opvoeringen van een en dezelfde productie, per jaar.

Alleen al bij de achttien openluchtpodia in Nedersaksen zijn er voor en achter de coulissen zo'n 2400 mensen betrokken, van alle generaties, onbezoldigd en vrijwillig.

De helft van hen is al meer dan negen jaar bij dezelfde toneelvereniging betrokken, driekwart (78 procent) is regelmatig en tijdens het seizoen wekelijks rond het toneel te vinden, een derde (31 procent) daarvan is gedurende het seizoen meer dan tien uur per week actief. Tien procent is het hele jaar door meermaals per week met het toneel bezig. Hoewel ook hier de jongvolwassenen het dorp en dus de toneelverenigingen verlaten, omdat er in de naaste omgeving geen hoger onderwijs te vinden is, is er geen gebrek aan nieuwe aanwas. Met eigen kinder- en jeugdensembles, intergenerationeel theaterwerk en het grote belang dat wordt gehecht aan jeugdgroepen weten de openluchtpodia participatie op alle niveaus te bereiken. En met hun puur op engagement gebaseerde organisatievormen slagen ze erin levendige plekken van permanente gemeenschapsvorming te vormen in het landelijke gebied.

De opgevoerde toneelstukken zijn zelden spectaculaire statements van innovatieve kunst. De ambitie is niet om een theaterkunst te creëren die 'vragen stelt, ons ertoe brengt stelling te nemen' (Scheytt, 2004). Gespeeld wordt wat in de smaak valt, wat bekend is en geliefd. Verwachtingen worden eerder vervuld dan gelogenstraft. In het beste geval zingt het publiek mee, lacht het tranen met tuiten, wordt het deel van de gemeenschappelijke belevenis en keert het na afloop opgetogen huiswaarts. Zoals eigenlijk altijd in de breedtecultuur draait het om het 'wij voor ons', om het zelfbegrip als community.

Overigens zijn dergelijke fenomenen niet alleen te zien bij de openluchttheaters, de grote publiekstrekkers onder de amateurtheaters, maar ook bij de kleinere podia. Alleen al het enorme aantal amateurtheaters is indrukwekkend. Het spel op de planken is kennelijk een van de centrale elementen van de breedtecultuur; er is vrijwel geen landelijke gemeente te vinden die geen toneelgroep of -vereniging heeft. De 943 gemeentes in Nedersaksen tellen circa duizend zeer uiteenlopende amateurtheaters. Daarvan zijn slechts tweehonderd podia aangesloten bij de Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT). Op deze podia werken zo'n 120.000 vrijwilligers actief mee. Een verbazingwekkend aantal, zeker als je bedenkt hoe weinig aandacht en waardering zij krijgen uit cultuurpolitieke hoek:

'Hoewel er meer dan vijftig keer zoveel amateurtheaters zijn dan stads-schouwburgen en het merendeel hiervan geen lid van de BDAT, ontvangen zij van de circa drie miljard euro die jaarlijks uit publieke middelen naar het theaterlandschap vloeien nog niet eens een promille.' (Schneider, 2017a)

## Theater als sociaal-artistische praktijk

Theatermakers van de vrije scene die het platteland ontdekken en er als *Raumpioniere* actief worden, zijn niet per definitie de 'cultuurbrengers' waar het dorp met smart op heeft zitten wachten. 'Je moet er veel tijd in steken, burens leren kennen, er blijven en meewerken. Doen in plaats van veel praten. Mee borrelen, schuttersfeest, de hele mikmak.'<sup>7</sup> Acteurs die deze stap hebben gewaagd, hebben ofwel besloten de landelijke ruimte onafhankelijk van de dorpsgemeenschap te gebruiken als concurrentiearme vrije ruimte waar de kosten voor levensonderhoud lager zijn dan in de grote stad, ofwel om zich intensief te richten op het experiment van kunst/cultuur in het dorp. Diverse praktijkvoorbeelden tonen aan welke voorwaarden gelden voor het welslagen van sociaal-artistisch theater in landelijke gebieden. De sociaal-artistische praktijken in landelijke gebieden kunnen bogen op zo'n veertig jaar ervaring in cultuurparticipatie.

De circa driehonderd kunstenaars in Duitsland (Kegler, 2020) die zich richten op gemeenschapsvormende formats in landelijke gebieden, zijn al net zo divers als de landelijke gebieden en hun sociale gemeenschappen. De raakvlakken met de breedtecultuur zijn aanzienlijk; desondanks lukt een vruchtbare samenwerking lang niet overal. Positieve voorbeelden zijn vooral daar te vinden waar kunstenaars de moeite nemen een diepgaande wederzijdse kennismaking van netwerken en verhalen uit het landelijke gebied aan te gaan. Daarbij moeten ze de inwoners als experts van hun eigen leefwereld tegemoet treden met waardering en vriendschappelijke nieuwsgierigheid, om pas daarna als impulsgever en netwerker op te treden. Sociaal-artistische projecten hebben kans van slagen als actoren de tijd nemen om gezamenlijk met de breedtecultuur, overige gemeenschapsvormende organisatoren en de verschillende groeperingen van actoren iets nieuws te proberen, uitgaande van de lokale leefwereld. Het culturele product als gemeenschappelijk doel is zeker niet onbelangrijk, maar minstens zo belangrijk is het gemeenschappelijke proces.

<sup>7</sup> In gesprek met een naar het platteland verhuisde deelnemer in een kunstenaarscollectief in een landelijk gebied, 2016.

Projecten waarbij de dorpsbewoners als figuranten of 'materiaalleverancier' worden ingezet en hun competentie om hun eigen leefwereld vorm te geven niet serieus wordt genomen, zijn meestal tot mislukken gedoemd en geen lang leven beschoren. Als kortom de eigen inbreng wordt beperkt tot het als shantykoozanger in vissershemd voor wat couleur locale te zorgen bij een performance op de dijk of als dorpsbewoners in een experimentele setting ongevraagd bij hun deelname aan een culturele performance gedwongen worden tot een levendige uiteenzetting over hun eigen leefwereld (Lernende Kulturregion Schwäbische Alb, 2017), dan is dat op zijn zachtst gezegd een moeizame weg naar het doel. Geslaagde voorbeelden van sociaal-artistische praktijken in landelijke gebieden erkennen en accepteren deze uitdagingen. Zij brengen mensen uit verschillende dorpen en generaties – en bij voorkeur ook interdisciplinair – samen voor gemeenschappelijke activiteiten, waarin zij 'experts' en gelijken zijn.

Waar je in een analyse van de succesfactoren en de uitdagingen voor toekomstgerichte sociaal-artistische praktijken in landelijke gebieden echter niet aan voorbij kunt, is dat juist deze professionele creatievelingen er financieel zo slecht voorstaan dat hun toekomst in gevaar lijkt. En ook hier wordt de aanstaande generatiewisseling een kwestie van overleven. Niet verwonderlijk dat het lastig is opvolgers te vinden voor deze veelomvattende arbeid die om een grote inzet en behoedzaam optreden vraagt en waarbij je intensief en permanent bezig bent met de werving van subsidie. Gezien de omvang van de kleine teams is arbeidsdeling niet echt een optie. Wie in landelijke gebieden aan sociaal-artistisch werk doet, kan in de regel een onderscheid tussen werk en privéleven wel vergeten en zal keer op keer het eigen werk moeten legitimeren tegenover subsidiegevers met kwaliteitscriteria die aan urbane kunstproductie zijn ontleend.

## Stad. Platteland. Samenwerking?

Dit overzicht van het landschap van actoren geeft slechts een fragmentarisch beeld van de huidige situatie en de mogelijkheden in landelijke gebieden met de theaterpraktijk als voorbeeld. Reizende toneelgezelschappen en gastvoorstellingen zijn buiten beschouwing gelaten, evenals theatrale elementen bij cultureel erfgoed, ceremonieën en jaargetijdefeesten, schooltheaters en vanuit de kerk georganiseerde theatergroepen. Ook moeten we nog nauwkeuriger kijken naar verschillende sociaal-artistische proefprojecten die in samenwerkingsverbanden participatiegeoriënteerde formats uitproberen. Doel van deze projecten is het komen tot hedendaagse narratieven, tot perspectiefwisselingen en impulsen die transformatieprocessen op gang

moeten brengen. Dit zou kunnen bijdragen tot het inzicht dat ook stedelijke actoren iets te winnen hebben in samenwerkingsverbanden met breedtecultuur.

Stel dat urbane kunst- en theatermakers het zouden aandurven deze mogelijkheden te leren kennen. Stel dat ze de in de breedtecultuur gepraktiseerde kunst van *community building* ook in de urbane setting zouden toepassen. Stel dat het zou lukken het op dat van voetbalfans lijkende enthousiasme bij openluchtevenementen over te brengen naar het stadstheater. Hoe zou ten slotte ook een duurzaam succesvolle samenwerking tussen stad en platteland eruit kunnen zien en welke cultuurpolitieke kaders zouden daarvoor nodig zijn?

**Beate Kegler** is wetenschappelijk medewerker aan het Instituut voor Cultuurpolitiek van de universiteit Hildesheim. Het zwaartepunt van haar onderzoek ligt bij participierend cultureel werk in plattelandsgebieden en het belang van cultureel werk voor de maatschappij. [beatekegler@web.de](mailto:beatekegler@web.de)

## Literatuur

Beckett, A. (2016, 12 december). From Trump to Brexit, power has leaked from cities to the countryside. *The Guardian*.

Bertelsmann Stiftung (z. d.). *Wegweiser Kommune*. [www.wegweiser-kommune.de](http://www.wegweiser-kommune.de), geraadpleegd op 14 november 2019.

Brandt, J. (2018). Bei uns. *Mobil. Das Magazin der Deutschen Bahn*, (10), 50-52.

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. (2015). *Willkommen im ländlichen Raum*. [www.bmel.de/DE/Laendliche-Raeume/Infografiken/\\_node.html](http://www.bmel.de/DE/Laendliche-Raeume/Infografiken/_node.html), geraadpleegd op 19 oktober 2018.

Gemeinde Hinte. (z. d.). *Kultur & Freizeit*. [www.hinte.de/kultur-freizeit.html](http://www.hinte.de/kultur-freizeit.html), geraadpleegd op 19 oktober 2018.

Götzky, D., & Renz, T. (Hg.) (2014). *Amateurtheater in Niedersachsen. Eine Studie zu Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen von Amateurtheatern*. Universität Hildesheim.

Heferle, S., & Hüsler, E. E. (2018). *Geisterhäuser. Verlassene Orte in den Alpen*. Beltz Verlag.

Kegler, B. (2015). Potenzialanalyse/Strukturanalyse. Kulturpolitik und kulturelle Bildung im ländlichen Raum. In Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.), *Förderpotenziale für die kulturelle Infrastruktur sowie für kulturelle Aktivitäten in ländlichen Räumen. Eine Bestandsaufnahme* (pp. 34-38). Institut für Kulturpolitik.

Kegler, B. (2018a). *Freilichttheater in Niedersachsen. Studie zur Lage und kulturpolitischen Bedeutung der Freilichtbühnen als breitenkulturelle Akteure*. Universität Hildesheim.

Kegler, B. (2018b). *Freilichttheater in Nordrhein-Westfalen. Studie zur Lage und kulturpolitischen Bedeutung der Freilichtbühnen als breitenkulturelle Akteure*. Universität Hildesheim.

Kegler, B. (2020). *Soziokultur in ländlichen Räumen. Die kulturpolitische Bedeutung gesellschaftsgestaltender Kulturarbeit*. Kopaed.

Kolland, D. (Hg.) (1981). *Nix los in der Provinz? Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen auf dem Lande*. Elefanten Press.

Küpper, P. (2016). *Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume*. Johann Heinrich von Thünen-Institut.

Lernende Kulturregion Schwäbische Alb. (2017). *Die Projektzeitung der Lernenden Kulturregion Schwäbische Alb 2018. Ausgabe #2*. Lernende Kulturregion Schwäbische Alb.

Linker, D. (2017, 18 april). It's not elites vs. populists. It's cities vs. the countryside. *The Week*.

Lippe Aktuell. (2018, 19 mei). Wiederbelebung der Lachmuskeln. Freilichtbühne Bellenberg startet mit Komödie in die Spielzeit. *Lippe Aktuell*.

Scheytt, O. (2004). Wir brauchen Qualität! Theaterpolitik in öffentlicher Verantwortung. In Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.), *Jahrbuch für Kulturpolitik. Band 4* (pp. 44-50). Klartext.

Schneider, W. (2017a). *Festrede zum 125-jährigen Jubiläum des Bundes Deutscher Amateurtheater*.

Schneider, W. (2017b). *Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Universität Hildesheim.

Schneider, W., Schröck, K. M., & Stolz, S. (Hg.) (2019). *Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm*. Theater der Zeit.

Schneider, W., Kegler, B., & Koß, D. (Hg.) (2017). *Vital Village. Development of rural areas as a challenge for cultural policy. Entwicklung ländlicher Räume als kulturpolitische Herausforderung*. Transcript.

Schröck, K. M. (2020). *Landes Bühnen als Reformmodell. Partizipation und Regionalität als kulturpolitische Konzeption für die Theaterlandschaft*. Transcript.

Stolz, S. (z. d.). *Kultur in der Fläche – Kulturpolitische Qualitäten und Quantitäten von Beispieltheatern* [Arbeitstitel nicht abgeschlossenen Promotionsvorhaben].

TRAF0, Modelle für Kultur im Wandel (2018, 17 oktober). *TRAF0-Ideenkongress. Vortrag: Prof. Dr. Dirk Baecker*. [Video]. YouTube. [www.youtube.com/watch?v=vvgT9wczLN0](http://www.youtube.com/watch?v=vvgT9wczLN0)

# FLUX-kunstenaarsresidenties: een model voor 'derde ruimtes' op het platteland?

Ilona Sauer

**Een of meer theatermakers strijken een paar maanden neer in een plattelandsgemeente en gaan daar de dialoog aan met de inwoners. Dat is de opzet van de Duitse FLUX-kunstenaarsresidenties. In dit artikel gaat Ilona Sauer dieper in op de vraag hoe kunst kan helpen om na te denken over wat wonen op het platteland betekent voor jong en oud.**

Sinds 2015 zijn er jaarlijks tijdelijke FLUX-residenties, gerealiseerd met middelen van de Kulturkoffer Hessen. Ze hanteren een format waarbij kunstenaars bewust werken met verschillende generaties inwoners. De samenwerking tussen de FLUX-residenties en scholen in plattelandsregio's resoneert tot ver buiten de klaslokalen. Dat komt door de samenhang die tussen de projecten met leerlingen en het artistieke werk van deelnemende theaters ontstaat. De gemeente stelt speel-, verzamel- en communicatielocaties ter beschikking en leegstaande gebouwen krijgen zo via productieve processen een andere, culturele bestemming.

De residenties duren gemiddeld twee tot drie maanden en mogen drie jaar achtereenvolgend in dezelfde gemeente plaatsvinden. Aan het eind van elk projectjaar worden de vier tot zes residentieprojecten samengebracht en besproken in een artistiek presentatie- en uitwisselingsplatform.

Van 2014 tot 2017 was FLUX samenwerkingspartner van het bijscholingsprogramma Kunst Rhein-Main.<sup>1</sup> De scholing, waaraan de meeste residentiekunstenaars destijds deelnamen, leverde een wezenlijke bijdrage aan de residenties door artistieke werkwijzen te introduceren die de kunstenaars vervolgens in hun artistieke praktijk integreerden en in landelijke gebieden uitprobeerden en verder ontwikkelden.

Sinds 2020 worden de FLUX-residenties binnen het Koblenzer onderzoeksproject *Der Dritte Ort?* met andere modellen vergeleken. De artistieke concepten van de residenties worden zo opnieuw tegen het licht gehouden. Nieuwe kwesties duiken op, bijvoorbeeld het betrekken dan wel buitensluiten van bepaalde groepen, de reflectie op natuur, landschap, ecologie, en de rol van kinderen als coproductanten en co-onderzoekers in intergenerationele projecten.

De vraag in hoeverre de hedendaagse performatieve kunsten kunnen aansluiten op lokale wensen blijft daarbij een heikel thema. Het is de kunst om bewoners daar op te halen waar ze zijn en hen te sturen naar waar ze nog niet waren, en daarbij ruimte te geven aan hun 'eigenzinnigheid'.

1 Het bijscholingsprogramma maakte deel uit van KUNST\_RHEIN\_MAIN (K\_R\_M), een samenwerkingsverband van de universiteit Koblenz-Landau met Tanzlabor 21, Künstlerhaus Mousonturm en FLUX onder leiding van hoogleraar Kristin Westphal. *Theater in Hessen unterwegs* wordt ondersteund door het ministerie voor Onderwijs en Onderzoek (BMBF).

## Over ruimtes en plaatsen

In het woordenboek van Grimm wordt het met het zelfstandig naamwoord *Raum* verbonden werkwoord *räumen* omschreven als 'het creëren van een open plek in een bos door ontginning en vestiging' (Peskoller, 2018, p. 26). Zo bezien is de landelijke ruimte ook te beschouwen als een open plek waar veranderingen plaatsvinden, een ruimte voor mogelijkheden in plaats van een 'restcategorie' naast de stad (Morr, 2017), en tevens als een cultureel landschap met verenigingen, tradities, landschappelijke bijzonderheden en een eigen manier van leven.

De regisseuse en dramaturge Hannah Schassner, die voor FLUX enkele kunstenaarsresidenties realiseerde, beschreef het opgroeien op het platteland als volgt:

'Kinderen en jongeren op het platteland houden zich bezig met twee dingen die volstrekt in tegenspraak zijn: de absolute verbondenheid en identificatie met hun woonplaats, die samengaat met een vrijwel kritiekloze trots op de gemeente en haar tradities, en tegelijkertijd de wens om zo snel mogelijk weg te vluchten naar de avontuurlijke grote wijde wereld, die samengaat met een afkeer van het leven op het platteland en de daarmee verbonden structurele problemen. Meer dan eens gaan die twee extremen in één persoon hand in hand. Alles moet blijven zoals het is en tegelijk moet alles anders' (interview met Hannah Schassner, 2018).

Verhalen over landelijke gebieden gaan ook altijd over weggaan en blijven. Voor zowel het weggaan als het blijven zijn vele (persoonlijke) redenen. De meeste kinderen en jongeren groeien tegenwoordig toch al op verschillende plekken op. Een verandering van plaats is voor hen heel normaal, de kindertijd bestaat uit verschillende, elkaar overlappende ervaringen – ook bij kinderen en jongeren die op het platteland wonen.

In tijden van globalisering zijn de oude verschillen en indelingen tussen stad en platteland aan het wankelen geraakt, ook al zijn er door migratie, slechte verkeersverbindingen en dito infrastructuur geen vergelijkbare levensomstandigheden. De oude tegenstelling stad-platteland klopt niet meer, in het dorp heb je stadse dingen en in de stad soms dorpse dingen. De lokale gemeenschapszin is niet meer gebonden aan specifieke nederzettingvormen en er is eerder sprake van hybride vormen. Hier wees Stephan Beetz op in een toespraak in het kader van het TRAF0-congres (TRAF0, 2018).

Over het provinciale en dorpse bestaan bij buitenstaanders sterk uiteenlopende verhalen. Sommigen zien deze als een plek voor bekrompen kleinburgers en rechts-nationale ideologieën, terwijl anderen juist de idylle



zien in vergelijking met de grote stad. Maar ook onder plattelands- en dorpsbewoners zelf zijn er diverse stemmen en belangen, evenals talrijke sociale conflicten tussen de verschillende bevolkingsgroepen: tussen jong en oud, tussen oorspronkelijke bewoners en nieuwkomers.

Er bestaan verschillende beelden, voorstellingen en interpretaties van het platteland die te relateren zijn 'aan andere constructies van maatschappelijke en ruimtelijke ordening zoals wildernis, natuur, stad of landschap' (Decker & Trummer, 2020, p. 12). Tegelijk constateert Götsch-Elten terecht: 'Platteland is bij lange na geen heterotopie die verwijst naar de tegenhanger stad, maar is in zichzelf al een heterotopie en daarmee versnipperd, divers, heterogeen en laverend tussen reële en geïmagineerde respectievelijk imaginaire ruimtes' (Götsch-Elten, 2020, p. 315).

## Residere: zitten, verblijven, vieren

De residentieprojecten zijn voor hun realisering afhankelijk van de plek, van het aldaar permanent resideren, participeren en ageren, van ontmoetingen, samenwerking, van contacten met sleutelfiguren die deuren kunnen openen en van het samenleven in de tijdelijke woonplaats. Schassner zegt hierover:

'Als je wilt resideren, moet je de plek heel serieus nemen. Alleen dan kan er sprake zijn van een interventie en niet van een versturende actie van buitenaf. De naam zegt het al: Interventie komt van inter – ertussen, middenin. [...] Je moet dus van binnenuit leren hoe dingen in de betreffende plaats werken. Je moet er middenin zitten, niet alleen maar aan de zijlijn staan!' (interview met Hannah Schassner, 2018)

Dat betekent ook navragen wat de plek beweegt en hoe de plek zelf beweegt. Maar ook vragen: Wat beweegt ons? Hoe willen wij ons bewegen op deze plek? In welke hoedanigheid komen wij? Als theatermakers die tijdelijk ter plekke wonen? Of als tijdelijke medebewoners die ter plaatse ook theater maken? Zijn wij gast of gastheer/gastvrouw, of allebei tegelijk?

Het werk ontstaat 'vanuit de plek', aldus een omschrijving van een kunstenaar die betrokken was bij de Kulturweberei in Schlitz, een FLUX-residentie in een leegstaand pand. Perspectiefwisseling en wederzijdse erkenning van bezoekende kunstenaars en vaste bewoners van de residentieplaatsen is hier het concept.

De deelnemende kunstenaars bewegen zich in het spanningsveld tussen hedendaagse theaterformats en op volkskunst en erfgoed gebaseerde praktijken en de daaraan verbonden wensen van de bewoners. Ze zijn

zelf meestal afkomstig uit stedelijke gebieden. Daardoor bekijken ze de plattelandsregio's veelal vanuit een urbaan perspectief en moeten ze eerst omdenken. Tegelijkertijd 'ontmoeten ze actoren in landelijke gebieden die bij het vormgeven van hun zelfbeeld eveneens weinig tegenspraak opzoeken en bijvoorbeeld de breuklijnen en verscheidenheid in de dorpen niet thematiseren' (Beetz, 2020, p. 8).

## Tijdelijke openbare ruimtes

De structurele veranderingen in de plattelandsgebieden zijn niet los te zien van omdenken in cultuurpolitiek opzicht; dit is een proces dat niet uitsluitend te maken heeft met culturele activiteiten. Wel zouden culturele initiatieven verschuivingen mogelijk kunnen maken die andere voorstellingen en beelden van het plattelandsbestaan toelaten en oproepen.

Juist in landelijke gebieden zijn er nieuwe vormen van participatie nodig en 'derde ruimtes', zodat er 'cultuur vanuit communicatie' kan ontstaan. Kunstenaars Hannah Schassner en Annika Keidel veranderden de normale gang van zaken in Großenlüder door de gemeente tot een speelveld te maken. Ze experimenteerden met spelformats en creëerden samen met de bewoners de kunstfiguur Ludo. In Büdingen verzamelden de performers met hun droomlaboratorium de dromen en wensen die van de bewoners voor Büdingen hadden en overhandigden die aan de burgemeester.

Hieronder bespreken we twee projecten wat uitgebreider.

Peter von Orb was een beruchte rover die zich in vroeger tijden met zijn roversbende verscholen hield in de diepe wouden van de regio Spessart. Hij werd gevreesd, maar de gewone mensen waardeerden hem: Peter stal namelijk van de rijken en gaf het geld aan de armen. Er werd een premie op zijn hoofd gezet, maar hij wist steeds weer uit handen van de autoriteiten te blijven. Dit verhaal zit in het geheugen van de bewoners van Bad Orb gegrift en inspireerde kunstenaarsgroep LIGNA tot de projecten 'Wirtshaus im Spessart' en 'Radio Orb'. LIGNA is vooral bekend door hun luisterperformances en radioballetten. Hoe kun je een project initiëren dat als referentiepunt dient voor zowel culturele leken, kunstenaars als politiek? En hoe maak je van mensen die normaal gesproken cultuur consumeren ineens medevormgevers? Met die vragen experimenteerden LIGNA-kunstenaars Ole Frahm, Michael Hüners en Torsten Michaelsen in Bad Orb, een gemeente in de Landkreis Main-Spessart (Föhl & Gernot, 2016):

'Je kunt onze stukken zien als modellen waarin het publiek wordt beschouwd als een tijdelijke gemeenschap en die een politiek karakter kan hebben. De voorstellingen nodigen het publiek uit om in verzet of in actie te komen. Het publiek wordt actor.' (Frahm & Michaelsen, 2018, p. 263)

LIGNA koppelde in de twee residentieprojecten hun artistiek werk aan politieke ontwikkelingen in de gemeente en maakte zich sterk voor een ontwikkeling waarbij bewoners actief betrokken worden. 'Participatie stelt het vraagstuk macht aan de orde. De vraag wordt opgeworpen in hoeverre en met welk doel participatie wenselijk, op te eisen en toe te laten is, en hoe deze gesteund en in praktijk gebracht kan worden. [...]' (Berger, 2017, p. 382) In 2016 creëerde LIGNA in een leegstaand pand in de Hauptstraße het 'Wirtshaus im Spessart' als ruimte voor communicatie en evenementen en als rovershol voor kinderen. Destijds stonden in deze straat talloze huizen, winkels en cafés leeg.

Net in die tijd was de gemeente Bad Orb bezig een nieuwe stadsvisie te ontwikkelen, waarbij ze ook de bevolking betrok. Parallel daaraan verzamelde LIGNA in informele gesprekken informatie, verhalen en oordelen van de bewoners over het leven in hun kleine stad. In een ver verleden stelden ook de rovers uit Spessart kwesties als geluk en gerechtigheid aan de orde. LIGNA keek naar hoe het bezit in Bad Orb verdeeld is en vroeg zich, gezien de vele leegstaande panden, af hoe bewoners de leefkwaliteit in de gemeente ervaren. Op basis van de verzamelde informatie creëerde LIGNA in de voetgangerszone een akoestische ruimte door voor de leegstaande huizen en winkelpanden radio's te plaatsen die als 'huizen' spraken:

'Elk leeg huis is een belofte.  
Ik ben het museum van een betere tijd.  
In dit opzicht is het nodig dat ik er ben.  
Alleen een leegstaand huis herinnert eraan dat er iets anders was.'

Eerder al hadden de kunstenaars de meningen van de bewoners gepeild over wat er met de leegstaande panden zou moeten gebeuren. De kinderen verzetten zich tegen een politiek van uitsluiting en maakten hun wensen voor gebruik van de leegstaande panden kenbaar. Er zijn veel redenen om kinderen als medeonderzoekers bij gemeentelijke processen zoals een stadsvisie te betrekken. Zij kunnen hun eigen visie en eigenzinnigheid inzetten.

In 2018 opende LIGNA in een voormalige speelgoedwinkel de tijdelijke radiozender 'Radio Orb'. Ook tijdens deze residentie creëerde LIGNA een tijdelijke publieke ruimte, gebaseerd op 'verstoring van de normale toestand' en de verbinding tussen radio en openbare ruimte. Ook dit keer was het de bedoeling collectieve ruimtes voor bewoners te openen die niet gericht zijn op een 'geharmoniseerde vorm van gemeenschap' (Primavesi, 2011, p. 16), maar waarin mensen kunnen spelen en op verschillende manieren experimenteren met collectief gedag. Belangstellende kinderen en volwassenen kregen in workshops les over het maken van radioprogramma's. De voormalige speelgoedwinkel werd bijvoorbeeld een 'derde ruimte' waar mensen de mogelijkheid

hadden om met elkaar van gedachten te wisselen en hun mening naar voren te brengen.

Spelen en spelelementen waren wezenlijke aanknopingspunten, zowel voor de ontmoetingen tussen generaties in de studio als voor de interventies in de kleinstedelijke omgeving. Zo vergde het 'Orber Memory', een radiospel voor de hele familie, naast een goed oriënteringsvermogen en lokale kennis, ook een scherp oor en snelle voeten. In de door LIGNA gespeelde variant werden de veranderingen in de plaatsen en de leegstaande panden van de afgelopen twee jaar zichtbaar. In tegenstelling tot het traditionele memoryspel zijn twee bij elkaar behorende kaartjes niet altijd identiek: op sommige plaatsen staat nu een nieuw huis of helemaal geen huis meer, sommige panden werden gerenoveerd, maar veel leegstaande panden verkeerden nog in dezelfde staat als twee jaar eerder. Het kunstenaarscollectief wil in zijn radiowerk vooral de spanning tussen het zichtbare (zoals een stadje) en het onzichtbare (het imaginaire) blootleggen en zo de aanzet geven voor veranderingsprocessen (Frahm, 2016, z. p.)

## Lopen en dwalen

Het lopen en bewegen door lokale plekken staat in veel residenties centraal. De openbare ruimte is een 'centrale plek van de civiele samenleving waar geschiedenis, heden en toekomst zichtbaar en tastbaar worden gemaakt en onderwerp zijn van onderhandeling' (Jeschonnek, 2017, p. 208). Dat bleek ook in het residentieproject *STADT LAND KIND* uit 2018 van kunstenaarsduo Willems & Kiderlen in de kleine gemeente Gadernheim in het Odenwald. Hun audiowandeling begon bij de plaatselijke school en leidde langs weilanden en bossen naar het plaatselijke kerkhof, naar een leeg zwembad achter een dorpskerk en naar geheime plekken van kinderen in het stadje. De deelnemers ontvingen de aanwijzingen live van de kinderen via een koptelefoon.

Het kunstenaarsduo Willems & Kiderlen werkt sinds 2015 samen en ontwikkelt een 'Theater der Kinder' dat de verhouding tussen het individu en de ander en tussen de generaties onderzoekt. Voor de audiowandeling nam het duo opgroeien op het platteland, de hieraan toegekende waarden en idealiseren en wetenschappelijke verklaringen erover tot uitgangspunt: 'Doordat volwassenen een gevoel van verstedelijking ervaren, neemt het verlangen naar het ongerepte weer toe en dit wordt dan geprojecteerd als plekken van verlangen. Tegelijkertijd is er een parallel te zien tussen natuur en kind.' (Willems, 2020, z. p.). Daarnaast richtten de kunstenaars zich op het thema 'generatie' en vroegen ze de ouderen wat deze graag zouden doorgeven aan de volgende generatie. Het was de bedoeling de verhouding tussen de generaties en hun wederzijdse vooroordelen op de proef te stellen, maar vooral

ook om de andere generatie te laten zien hoe de eigen leefomgeving eruitziet of -zag en wat men komende generaties wenste mee te geven.

De vraag hoe wij onze toekomst vormgeven is onvermijdelijk verbonden met het thema generatie schrijft Kristin Westphal. Ze verwijst naar Walter Benjamins woorden 'dat de perceptuele wereld van het kind doortrokken is met sporen van de oudere generatie en daarmee in wisselwerking staat, ook in de manier waarop het kind speelt' (Westphal, 2009, p. 174 e.v.).

De vraag blijft hoe men nu verder kan gaan en hoe artistieke praktijken handelingsruimtes voor bewoners kunnen openen. En vooral blijft de vraag hoe nog sterker dan tot nu toe kinderen, jongeren en volwassenen – in het besef van structurele ongelijkheid en verschillen – de dialoog met elkaar kunnen aangaan.

**Ilona Sauer** studeerde pedagogische wetenschappen, geschiedenis en sociologie. Ze werkte als theaterpedagoge voor theatergezelschappen en culturele instellingen. Van 2008-2019 was ze projectleidster van FLUX Theater+Schule waar ze vanaf 2015 de residentieprojecten en de 'Akademie für Kinder' in plattelandsgebieden in Hessen organiseerde. Ze werkt mee aan het onderzoeksproject van Wiebke Waburg en Kristin Westphal *Der dritte Ort? Künstlerische Residenzen im ländlichen Raum*.  
i.sauer@theaterundschule.net

## Literatuur

Beetz, S. (2020). Wohin driftet das Land? Wirkungsmacht öffentlicher Diskurse. *Kubi, Magazin für Kulturelle Bildung*, (18), 4-9.

Berger, H. M. (2017). Und jetzt bitte alle Intervention. Über die Kunst der Partizipation zwischen Instrumentalisierung und Aktivierung. In G. Jeschonnek (Hg.), *Darstellende Künste im öffentlichen Raum. Transformationen von Unorten und ästhetische Interventionen* (pp. 376-382). Theater der Zeit.

Decker, A., & Trummer, M. (2020). Perspektiven einer Kulturanalyse des Ländlichen. In Eine thematische Einführung. In M. Trummer & A. Decker (Hg.), *Das Ländliche als Kulturelle Kategorie. Aktuelle kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Stad-Land-Beziehungen* (pp. 9-20). Transcript.

Föhl, P. S., & Gernot, W. (2016). Transformation und Community Building. *Kulturpolitische Mitteilungen*, 152(1), 30-33.

Frahm, O. (2016). *Dokumentation FLUX Künstlerresidenz. LIGNAs Wirtshaus im Spessart*.

Frahm, O., & Michaelsen, T. (2018). Pädagogium. In K. Westphal, T. Bogerts, M. Uhl, & I. Sauer (Hg.), *Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst* (pp. 263-285).

Göttisch-Elten, S. (2020). Stadt-Land-Schluss? Zusammenfassung und Resümee einer Tagung. In M. Trummer & A. Decker (Hg.), *Das Ländliche als Kulturelle Kategorie. Aktuelle kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Stad-Land-Beziehungen* (pp. 315-322). Transcript.

Jeschonnek, G. (2017). Theaterraum der Zukunft. 18 Projekte im Rückblick. In G. Jeschonnek (Hg.), *Darstellende Künste im öffentlichen Raum*. Transcript.

Morr, M. (2017). Ländliche Räum. In W. Schneider, B. Kegler, & D. Koß (Hg.), *Vital Village. Development of Rural Areas as a Challenge for Cultural Policy* (pp. 225-232). Transcript.

Peskoller, H. (2018). Natur, Raum, Körper. Zur Transformation von Wissen. In B. Engel, H. Peskoller, K. Westphal, K. Böhme, & S. Kosica (Hg.), *räumen - Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung* (pp. 18-37). Beltz Juventa.

Primavesi, P. (2011). LIGNA Freies Radio und öffentlicher Raum. In A. König, & P. Feigelfeld (Hg.), *LIGNA: AN ALLE. Radio Theater Stadt* (pp. 7-18). Spector Books.

TRAFO, Modelle für Kultur im Wandel (2018, 15 oktober). *TRAFO-Ideenkongress. Vortrag: Vortrag: Prof. Dr. Stephan Beetz*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Kaw1FkGrBio>

Westphal, K. (2009). Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene. In K. Westphal & W.-A. Liebert (Hg.), *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung* (pp. 171-184). Juventa.

Willems, K. (2020). *Dokumentation FLUX Künstlerresidenz Stadt. Land. Kind*.

# FLUX-kunstenaarsresidenties: locatiegerichte performance als ruimtevormend proces

Kristin Westphal

**Bij locatiegerichte performance gebruiken kunstenaars een plek als uitgangspunt. Tussen de esthetisch vormgegeven en reële ruimte ontstaat een zogeheten 'derde ruimte'. In dit artikel laat Kristin Westphal met een voorbeeld, een filmproject uit een van de FLUX-kunstenaarsresidenties, zien welke impact deze vorm van performance op de waarneming van bekende ruimtes kan hebben.**

De Vogelsbergstudio is een van de projecten van kunstenaarsresidenties op het platteland volgens het model van 'FLUX Theater unterwegs'. Ik gebruik in dit artikel deze locatiegerichte performance als voorbeeld om te analyseren hoe theatrale kunstpraktijken en strategieën bestaande plaatsen kunnen veranderen in zogeheten 'derde ruimtes'.

Artistieke interventies in de vorm van verschuivingen en onderbrekingen maken het mogelijk andere ruimtes waar te nemen, anders te denken en anders te handelen (Westphal, 2013). Om te begrijpen hoe dat gebeurt, kun je kijken naar de topologie: de relaties, processen en ruimtes tussen cognitie en waarneming, tussen communicatie en articulatie, tussen lichamen, materialiteiten, architectuur of landschap. Ruimtevormende processen zijn op te vatten als bewegingen, fenomenen van de ervaringswereld die esthetische constellaties openen en de voorwaarden van hun mediale karakter zichtbaar maken (Zimmermann, Westphal, Arend, & Lohfeld, 2020).

## Topografie van het vreemde

Om te beginnen wil ik aspecten vooropstellen van een fenomenologische topografie die, net als Waldenfels (2000), plaats onderscheidt van ruimte. Dit onderscheid is terug te voeren op het verschil tussen lijf en lichaam dat Plessner omschrijft als 'excentrische positie van de mens' (Plessner, 1981, p. 241). Het lichaam ziet zich hierbij geconfronteerd met het dilemma dat het als lijf hier en nu, in het centrum van de wereld is en als lichaam ergens in de wereld. Als lijf-lichaam worden beide aspecten verenigd, waarbij de kennis en de waarneming van het lichaam in de ruimte elkaar echter niet per definitie dekken (Waldenfels, 2000, p. 154).

Zo zit het ook met de ruimte *waarin* ik me bevind versus de plaats *waar* ik me ophoud. Waldenfels heeft het over een plaats wanneer iemand of iets op een plaats is of dat er iets op een bepaalde plek plaatsvindt. De plaats kan zich min of meer uitbreiden, maar beschikt niet over afzonderlijke delen. De plaats is verbonden met een zelf, dat zich *hier* bevindt en dit hier-zijn ook bepaalt. In tegenstelling tot de abstracte ruimte is een plaats een bezette, beleende, ingerichte plaats, door Derrida herleid tot de chora van Plato (Waldenfels, 2009, p. 32). Elke plaats heeft in elk geval een minimaal 'binnen'. Een plaats is in zichzelf gevouwen en vormt geen plat vlak. Volgens Augé (1994, p. 98) berust hij op minstens één gebeurtenis. De ruimte is daarentegen abstract, meet- en deelbaar.

Maar ruimte en plaats vormen geen dichotomie. En de ruimtes worden ook niet door de plaatsen geabsorbeerd. Waldenfels wijst op de tweeledigheid van een 'plaats-ruimte': een situatiegebonden plaatselijkheid en een

meetbare ruimtelijkheid schuiven in elkaar, zoals de lijfelijkheid van het lijf dat wij zijn en de lichamelijkheid van het lichaam dat wij hebben. In aansluiting op Plessner zou het 'lijflichaam' dan overeenkomen met een 'plaatsruimte', in die zin dat we tegelijkertijd op een bepaalde plaats zijn en de plaats 'hebben' (Waldenfels, 1997, p. 205). Daarom is het pas onder deze voorwaarde mogelijk er ook over te praten.

De verhouding van plaatsgevoel en ruimtekennis kan veel verschillende nuances aannemen. Ze kunnen ver uit elkaar liggen als iemand een gevoel van misplaatstheid ervaart: ik ben hier, maar voel mij toch niet op mijn plaats. Omgekeerd kan iemand het ook als een verbonden-zijn, thuiszijn voelen als plaats en ruimte juist samenvallen. 'Doordat niet alleen iedereen voor zichzelf ook altijd elders is, maar dat het vinden van de plaats zelf verschillende vormen aanneemt, kan men met Foucault van heterotopieën spreken die overeenkomen met de hetero-esthesieën van de zintuigen en de heterologieën van de rede', stelt Waldenfels (2009, p. 124). Heterotopieën als andere plaatsen (hetero = anders; topos = plaats) zijn 'werkelijke plaatsen, effectieve plaatsen die zijn ingetekend in de inrichting van de maatschappij, zogezegd contra-plaatsingen of pijlers, daadwerkelijk gerealiseerde utopieën waarin de werkelijke plekken binnen de cultuur als het ware gerepresenteerd, bestreden en gekeerd kunnen worden' (Foucault, 1992, p. 39).

Foucault karakteriseert ze met zes kenmerken. Ze vormen ten eerste een antropologische constante van elke samenleving die op diverse manieren gestalte kan krijgen en voortdurend in ontwikkeling is. Hier vloeit, het tweede kenmerk, logisch uit voort dat bestaande heterotopieën verdwijnen en nieuwe kunnen ontstaan. Foucault wijst ten derde erop dat ze de onverenigbaarheid van ruimtes schijnbaar kunnen overwinnen, doordat – zoals bij een bioscoop, theater of tuin – onderling zeer verschillende ruimtes samenkomen. Ten vierde: zoals ruimte ondenkbaar is zonder tijd, gaan heterotopieën altijd samen met heterochronieën, oftewel breuken in de tijd. Deze tijdsbreuken kunnen eeuwig (zoals in een museum) of tijdelijk (een jaarmarkt of theater) zijn. Een vijfde kenmerk zijn de openings- en sluitingsmechanismes die heterotopieën van de overige maatschappelijke ruimtes afscheiden, zowel de directe of structurele dwang tot het bezoeken van een heterotope plaats als ingangs- of reinigingsrituelen. Tot slot kenmerken heterotopieën zich volgens Foucault door hun illusoire en compenserende functie.

Waldenfels (2009, p. 124) wijst er daarnaast nog op dat de ander ons altijd met een niet-plaats, een radicale plaats van vervreemding confronteert. Blik, woord en gebaar van de ander komen van een andere plaats waar ik niet kan zijn. Dit moment van veraf-nabijheid noemt hij een atopia die de topos ondermijnt en in zich draagt. De plaats waar ik mij bevind is weliswaar in

kaart te brengen, maar de grens van deze lokalisering ligt in de niet-plaats, waaraan het lokale netwerk ontspringt. Hannes Böhlinger (2014, p. 86) verstaat onder atopia (atopon, oud-Grieks) – dat hij afzet tegen termen als utopia, dystopia of heterotopia, die hij als moderne kunstwoorden beschouwt – dat iets niet op zijn plek of plaats is, kortom misplaatst, op een andere plek gezet, verschoven is.

Nu zijn het bij uitstek de kunsten die in hun ontmoeting met het vreemde een responsieve aisthesis als 'hetero-esthesie' (Waldenfels, 1999, p. 11) expliciet maken. Ze scheppen een 'plaats van overgang, een niemandsoord waar je even in kunt blijven hangen of waar je je in waagt; het is een plek die je achter je laat, maar nooit helemaal' (ibidem, p. 9). Op deze plekken manifesteert het vreemde zich in de vorm van 'afwijkingen, storingen, verontrustingen, tegenritmes, blinde vlekken, echo-effecten, heterofonieën, heterotopieën, evenwichtsverstoringen, in alles wat buiten het kader valt' (ibidem, p. 14). De kunsten voorzien in de mogelijkheid het andere, dat alleen 'in het vindingrijke antwoord van de zintuigen in zijn ontoegankelijkheid toegankelijk wordt' (ibidem, p. 15), te ervaren in heterotopische spelordeningen.

Duidelijk is dat drempels, grenzen, uitsluitingen, toegangen en ontoegankelijkheden een centrale rol spelen voor een topografie van het vreemde.

## Kenmerken van locatiegerichte performancekunst

Ik wil een vorm van performancekunst bespreken die zich in de kunsten en het theater heeft ontplooid als een locatiegerichte performance oftewel locatiegericht theater. De hierbij gebruikte werkwijzen hebben aan belang gewonnen, als een soort veldonderzoek in stedelijke omgeving en steeds vaker ook in plattelandsregio's. In beide omgevingen overlappen de architectonische en de landschapsruimte met een maatschappelijke, esthetisch te bekijken en lichamenlijk voelbare ruimte, waarneming en sociale praktijk (Lehmann, 2000, p. 27). Er zijn raakvlakken met de wereld van alledag en met het politieke, die ruimte geven aan de waarneming van het marginale, onzichtbare of afwezige (Primavesi, 2020). Dat betekent dat het vaak plaatsen zijn die omstreden zijn, in de zin dat ze met bepaalde historische of politieke gebeurtenissen of economische belangen verbonden zijn.

Locatiegericht theater, ofwel theater op locatie, onderscheidt zich dus doordat de esthetisch georganiseerde ruimte verbonden blijft met de reële ruimte. De grenzen tussen werk en kader, perceptie en participatie vervagen. Zo kan de eigen aanwezigheid ervaren worden als een moment waarop kunst in de praktijk wordt gebracht. De ervaring wordt zo zelf onderwerp van de ervaring,

als een zelfreferentie die niet per se tautologisch is. De waarneming is 'ingebracht' in de performance. Twee kwaliteiten zijn volgens Lehmann in een dergelijke performanceruimte nauw met elkaar verbonden: onzekerheid, ongewisheid, wellicht angst met het oog op de stabiliteit van de eigen positie en het openen van een speelruimte aan mogelijkheden (Lehmann, 2000, p. 27).

Locatiegericht theater maakt zich los van het idee het podium puur als het resultaat van plaatsingen te zien of de ruimte te beschouwen als een leeg schema van een black box die alleen maar hoeft te worden gevuld. Bij deze pogingen ligt de nadruk niet langer op de voorstelling zelf, maar op het totale theatergebeuren of de contextualisering van het theater. Voor locatiegericht theater geldt dat het geen grenzen heeft om zijn identiteit af te bakenen, geen podiumachtergrond die zorgt dat alles om een centraal punt georganiseerd is. En er zijn evenmin goede plekken van waaruit alles bekeken kan worden. Het werk is eerder te karakteriseren als een veld dan als een theatraal object, in die zin dat er geen sprake is van een 'alsof'-voorwaarde die onderdeel uitmaakt van een duidelijk afgebakende theatervorm.

Een van de uitdagingen voor een wetenschappelijke monitoring is om een kunstpraktijk te beschrijven en te analyseren en re-contextualiseren wat er zich op welke manier voltrekt in de tussenruimtes tussen mens en ruimte.

## Een film uit de 'Vogelsbergstudio'

In november 2018 stuitte ik op een kunstenaarsresidentie die mijn bijzondere belangstelling wekte. Ze paste mooi bij ons onderzoeksproject *Der Dritte Ort?*<sup>1</sup>, waarin we in een vergelijkende fundamentele studie geselecteerde kunstenaarsresidenties tegen het licht houden. Doel is te achterhalen hoe deze bestaande plattelandsstructuren en de daarmee verbonden sociale, economische, demografische, interregionale, historische of politieke thema's, vooral de actuele realiteit van een migratiesamenleving, oppakken en vormgeven. Twee vragen uit het onderzoek zijn:

1. Hoe grijpen de residenties in op de aanwezige en door maatschappelijke ontwikkelingen veranderende plattelandsstructuren en -thema's en hoe geven ze deze vorm?
2. Welke strategieën volgen de kunstenaars, op grond van welk onderzoek en hoe transformeren en verwerken ze deze met de lokale actoren in een artistiek proces?

1 *Der Dritte Ort? Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen. Grundlagenforschung zur kulturellen Bildung in ländlichen Regionen* (DO\_KIL ondersteund door het BMBF 12/2019-12/2022)

Het kunstenaarsproject waarop ik hier nader inga, valt onder de kunstenaarsresidenties van 'FLUX Theater unterwegs' (zie het artikel van Ilona Sauer elders in dit nummer). Het concept beschrijft de projectleiding als volgt:

'Aanknopingspunten van de tijdelijke FLUX-kunstenaarsresidenties zijn de bijzondere historische en sociale omstandigheden en verhalen van de betreffende residentieplaats en de mensen die daar leven, maar ook de artistieke signatuur van de deelnemende kunstenaars. De theatermakers resideren telkens twee tot drie maanden in de gemeentes, en dat drie jaar achtereen. In hun werk bewegen de deelnemende kunstenaars zich in het spanningsveld van lokale culturele initiatieven en de daarmee verbonden wensen van de inwoners enerzijds en moderne theaterformats anderzijds. Daardoor worden 'verschuivingen' mogelijk die andere verhalen en beelden van het platteland toelaten en oproepen.' (Sauer, in voorbereiding).

Op basis van dit concept richtten de kunstenaars Ruby Behrmann (toneel), Julia Novacek (film) en Evamaria Müller (geluid) zich op 'crisisplaatsen'. In dit geval plaatsen in de regio Vogelsberg (deelstaat Hessen) die maatschappelijke veranderingen ondergaan en conflictpunten van een moderniseringsproces markeren:

'De Vogelsbergers zijn heel erg verbonden met hun woonplaats, maar er is ook voldoende explosief materiaal: de windmolens die op alle heuvels staan, het slechte internet, de afwezigheid van spoorverbindingen, zorgen rond de gezondheidszorg, het hoge aantal AfD-stemmers en de leegstand die hier ondanks nieuwkomers uit de regio Rhein-Main nog altijd actueel is.' (Sauer, in voorbereiding)

Tijdens hun eerste verblijf woonden de kunstenaars drie maanden in een leegstaand huis van de gemeente in Volkardtshain, dat deel uitmaakt van Grebenhain. Deze plek was hun ter beschikking gesteld door de geëngageerde burgemeester, met wiens hulp ze al snel contact met de buurtbewoners konden leggen. Op het terrein van de basisschool openden ze studio Vogelsberg<sup>2</sup>, een aanlooppunt voor de kinderen van de basisschool en de naschoolse opvang, maar ook voor bewoners die gehoor gaven aan de oproep van de kunstenaars om mee te werken aan een film over de gemeente.

Een episode van deze film werd gedraaid in een voormalige modelvliegtuigen-fabriek die sinds enige tijd leeg stond. De dominee van Grebenhain spreekt hier tegen de achtergrond van de lege fabriekshallen over leegstand, werkloosheid en de ontvolking als gevolg van de trek naar de stad. Vervolgens dansen tien dansmarietjes in superheldinnenkostuums een zelf bedachte choreografie in het leegstaande gebouw.

2 [www.studiostudio.org/studio-vogelsberg/](http://www.studiostudio.org/studio-vogelsberg/)

Filmstill uit *HOTSPOTS – Geschichten eines Vulkans* (2019)  
 Ein Film von Ruby Behrmann, Evamaria Müller, Julia Novacek



## De analyse

We hebben hier te maken met een 'bioscoopfilm', volgens Foucault een heterotopie omdat op een-en-dezelfde plaats verschillende ruimtes samenkomen die eigenlijk onverenigbaar zijn. Zo is de bioscoop een plaats waar op het tweedimensionale witte doek een driedimensionale ruimte voor een publiek wordt geprojecteerd (Zahn, 2013, p. 108 e.v.).

Hoe dit in esthetisch opzicht werkt, laten we zien door een filmfragment vanuit theoretische overwegingen te beschrijven en te analyseren. Daarbij doemen vragen op als: Wat trekt onze aandacht, wat stoort ons, wat trekt ons aan? Hoe en met welke middelen is de esthetiek vormgegeven? Hoe is er gebruikgemaakt van geluid, muziek, stem, perspectief, opnames van dichtbij en veraf, cuts, originele geluiden van de acteurs, ritme van de cameravoering? Wat wordt op welke manier zichtbaar gemaakt, wat blijft onzichtbaar?

Om te beginnen valt op dat de camera werkt met lange, maar toch ritmische shots van de verschillende perspectieven van een lege fabriekshal. Zo krijgt de kijker ruimte en tijd om de plaats waarover wordt verteld (die tegelijkertijd plaats van opname en 'bioscoop' is) op zich te laten inwerken, zodat hij of zij kan opgaan in de stemming die wordt opgeroepen door de lichtinval, materialiteit en architectuur van de ruimte. Opnames van dichtbij en veraf wisselen elkaar af, lossen het centrale perspectief op en houden geen rekening met een veronderstelde toeschouwer. In het begin tast de camera – zonder geluid – de inrichting en constructie van de hallen af. De sfeer van de hal wordt weergegeven door de camera te richten op de reusachtige ijzeren rekken met nummers, schragen, verticale en horizontale elementen, op de donkere nissen

en de ramen die voor lichtinval en schaduwen zorgen. Door stoffige ramen valt melkachtig licht binnen, buiten waaien de bomen in de wind. Stilstand binnen, beweging buiten. Close-ups tonen details, zoals een hoek van een raam dat onder het vuil zit, afgebrokkelde specie en spinnenwebben, een rondkruipende kever of achtergelaten sporen, zoals de grote, oude, houten prikborden van de voormalige gebruikers.

De plaatselijke dominee, die ons naar deze plaats heeft gebracht, begint buiten beeld haar vertelling met een rustige, heldere stem: 'Op het platteland is geen cultus. Daar willen de mensen werk hebben, daar zijn alleen lege ruimtes.' Slechts één keer is ze in een van de lege ruimtes – de blik naar buiten gericht – zichtbaar. Geluidsoptname en beeldopname zijn duidelijk gescheiden van elkaar opgenomen en voor de film over elkaar heen gelegd – als een ensemble van dingen liggen licht, architectuur, beweging, stem/geluid over elkaar heen. Twee ruimtes komen hier met elkaar in contact. De vertelde ruimte komt in aanraking met de filmische verruimtelijking door de kunstenaar op de plaats van de vertelling. Zo kunnen we zeggen dat het zichtbaar worden niet alleen plaatsvindt op een plaats die er al is, maar dat het zijn eigen plaats schept door de interventie (Waldenfels, 2009, p. 125).

Aan het einde van deze sequentie richt de camera zich weer op de verweesde, reusachtige, ijzeren rekken, het perspectief op een lange gang tussen twee rekken. Als uit het niets bewegen tien dansmariekes in de leeftijd tussen 10 en 12 jaar met rood-gouden laarsjes en blauw-rode superheldinnen-kostuums al dansend naar de camera toe. De kostuums verwijzen naar diverse dingen: door hun uniformiteit zijn ze verwant met de dansmariekes-kostuums zoals de meisjes die gewend zijn en tegelijkertijd verwijzen ze qua vormgeving naar Superman, een figuur die de meisjes kennen, hier vertaald naar een vrouwelijke figuur. Het kostuum als een tweede huis om het lichaam schept bovendien een eigen ruimte, niet alleen stoffelijk, maar ook imaginair door het creëren van associaties met de droom van Super(wo)man: de wereld bevrijden van het kwaad.

De gebaren zijn filmisch vertraagd en worden ondersteund door aanzwellende en wegebbende dynamische muziek (contrast tussen zacht en hard), afgewisseld met elektronische klanken en ritmische elementen die in elkaar schuiven. Akoestische ruimtes worden verweven met de ruimtes van beweging.

In een tweede shot verschijnen de meisjes in groepsformatie, met hun gezicht naar de camera gericht, in een lege hal. Ongemakkelijk zijn de close-ups van de ernstige, strenge gezichten: de blik is nu eens recht in de camera, dan weer in de verte gericht. De meisjes bewegen zich als vreemde lichamen in hun zelf bedachte choreografie die niet echt past bij de verlaten plaats, de leegstand. Deze indruk wordt nog versterkt door het koorachtige spreken dat

aan kinderrimpjes doet denken (gebaseerd op *I need a hero* van Bonnie Tyler) en het galmende kindergelach dat uit de verte lijkt te komen en achteraf aan de film is toegevoegd. 'De meisjes blijven op afstand en vreemd, er verschijnt geen lachje op hun gezicht. Dit staat in scherp contrast met de vrolijke realiteit van de dansmariekes zoals je die overal in de regio Vogelsberg hebt. Ze zijn in die reusachtige hal bij elkaar gezet en toch alleen' (Sauer, in voorbereiding).

De opname eindigt met een diagonaal stilstaand beeld van de superheldinnen gehuld in theatermist – alsof ze elk moment weg kunnen vliegen. Fictie en werkelijkheid lopen door elkaar en een derde perspectief komt naar voren: de tijd van de plaats lijkt losgekoppeld van die van de dansende meisjes. Ook treden ruimte en plaats uit elkaar. Waar door het verhaal van de dominee nog een relatie aanwezig is met de plaats en in de aanwezigheid de afwezigheid zichtbaar is, lijken de meisjes in het filmische perspectief verwijderd te zijn van de plaats van opvoering en misplaatst, zonder plek, net zo onbestemd als hun toekomst in deze gemeente. Er lijkt een andere ruimte door te schijnen – opgeroepen door de met filmische en akoestische technieken vertekende bewegingen, gebaren, blikken en stemmen van de meisjes.

Ook zijn er atopische momenten die 'de netelige plekken markeren waar telkens het gewone in het buitengewone overgaat' (Waldenfels, 2009, p. 126): buitengewoon, opvallend, wonderlijk, verdraaid, paradoxaal. Deze vreemde onderbreking distantieert ons van het alledaagse en stelt ons juist door de verwijdering in staat iets anders waar te nemen, anders te denken, iets anders te doen, een ander te zijn (Riggers, 2019, p. 37 e.v.). De openingsscène is een artistieke bewerking van een ruimte voor reflectie over datgene wat geweest is, wat verloren is gegaan, om over de huidige problemen na te denken. Maar tegelijkertijd is het ook een ruimte voor plezier en fantasie, een ruimte die scheuren en discrepanties blootlegt (Defert, 2014, p. 76) die in een nooit geheel oplosbare spanningsverhouding tot hun omgeving staan, aangezien ze juist niet fungeren als alternatief voor het of-of, maar als verschuivingen.

Zo verwijst de film naar werkelijke, in het verleden ooit actieve plaatsen die in de gemeente zijn ingetekend en waarmee persoonlijke dingen verbonden zijn. Tegelijkertijd toont de film de plaatsen 'zonder een geografische fixering' (Foucault, 1992, p. 40). Door de performance en een filmische bewerking ontvouwt de plaats zich speels in zijn potentieel als andere ruimte en nodigt ertoe uit om anders over het begrip ruimte te denken.

In een soort contrabeweging hebben de kunstenaars aanvankelijk een context gecreëerd met plaatsen in de gemeente. Tegelijk deconstrueren ze die met artistieke middelen om iets nieuws te laten verschijnen. Waar aanvankelijk de bewoners de kunstenaars naar plaatsen brachten waar het maatschappelijke, het historische en het persoonlijke elkaar overlappen, zijn het nu de kunstenaars die er met hun cinematografische vormgeving toe bijdragen dat de

bewoners in een bioscoopfilm hun plaats als een andere plaats waarnemen. We hebben dus te maken met een ervaring die niet alleen het verleden verwerkt en huidige maatschappelijke veranderingsprocessen aan de orde stelt en transformeert, maar ook met een ervaring als een laboratorium waarin mensen nieuwe ervaringen maken en kunnen uitproberen (Waldenfels, 2017, p. 263).

Een bioscoopvertoning in een kroeg, op zich al een plaats van informele uitwisseling die als heterotope plaats te zien is, draagt er daarnaast ook toe bij dat deze plek tijdelijk en in deze situatie een ontmoetingsplaats wordt die de gemeenschapszin bevordert.

## Sporen achterlaten

De kunstenaars gaan weer weg, maar ze laten een film achter waarin bewoners hun ervaringen ter plaatse met anderen delen. Een eerste spoor is al gemaakt. In het Museum Muna in Grebenhain heeft de film een vaste plek gekregen.<sup>3</sup> De kunstenaars komen over een jaar terug om verder te gaan.

Eén conclusie kunnen we alvast trekken: net als een veldonderzoeker maakt de kunstenaar tijdelijk deel uit van een cultuur, maar hij onderscheidt zich hier altijd van doordat hij een 'geaccepteerde observeerder (en vormgever) van deze cultuur' is (Scholz, 2012, p. 130), en zo dus toch een vreemde. Je kunt ervan uitgaan dat ook de observeerder (kunstenaar of onderzoeker) geobserveerd wordt; dat iedereen weet dat hij een vreemde is en dat hij, als zijn observaties of kunstwerk zijn afgerond, de cultuur zal verlaten. We zijn benieuwd welke verdere sporen de kunstenaars in de komende twee jaar zullen hebben opgepakt en achtergelaten.

**Kristin Westphal** is emeritus hoogleraar aan de universiteit Koblenz-Landau en medeoprichter van het Zentrum für zeitgenössisches Theater und Performancekunst. Ze is betrokken bij het onderzoeksproject *Der dritte Ort? Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen. Grundlagenforschung kultureller Bildung in ländlichen Regionen* (2019-2022).  
westphal@uni-koblenz.de

3 MUNA Museum: [www.muna-grebenhain.de](http://www.muna-grebenhain.de)



## Literatuur

Augé, M. (1994). *Orte. Nicht-Orte*. Suhrkamp.

Böhringer, H. (2014). Die Schule: Eine Grille. *Merkur*, 68(776), 8-91.

Defert, D. (2014). Raum zum Hören [Nachwort]. In M. Foucault, *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge* (pp. 67-92). Suhrkamp.

Foucault, M. (1992). Andere Räume. In K. Barck, P. Gente, H. Paris, & S. Richter (Hg.), *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (pp. 34-46). Reclam.

Lehmann, H.-Th. (2000). Das neue Theater: Urbaner Raum, potentieller Raum. *Theaterwissenschaftliche Beiträge. Beilage zum Heft Theater der Zeit*, (10), 27-29.

Plessner, H. (1981). *Gesammelte Schriften VII. Ausdruck und menschliche Natur*. Suhrkamp.

Primavesi, P. (2020). Situationen: Öffentliche Räume dramaturgisch denken. In S. Umathum & J. Deck (Hg.), *Postdramaturgien* (pp. 246-269). Neofelis.

Riggers, E. (2019). Nicht am Platze und doch am richtigen Ort. In M. Digel, S. Goldtschmidtboing, & S. Peters (Hg.), *Searching for Heterotopia. Andere Räume gestalten* (pp. 32-43). Transcript.

Sauer, I. (in voorbereiding). Passagen: Gehen. Weitergehen. Künstlerische Positionierungen und Spannungsfelder in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den FLUX Residenzprojekten. In K. Westphal, B. Althans, M. Dreyer & M. Hinz (Hg.), *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der zeitgenössischen Theater- und Performancekunst mit Kindern und Jugendlichen*. Athena.

Scholz, G. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Einblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (pp. 116-133). Juventa.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1999). *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*. Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2009). *Ortsverschiebungen. Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung*. Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2017). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Suhrkamp.

Westphal, K. (2013) (Hg.). *Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik*. Athena.

Zahn, M. (2013). Les ciné-fils. Film- und bildungstheoretische Überlegungen zum Kino als Bildungsraum und dem Kino-Menschlichem. In K. Westphal & B. Jörissen (Hg.), *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert* (pp. 107-129). Juventa.

Zimmermann, M., Westphal, K., Arend, H., & Lohfeld, W. (2020). Einleitung. In M. Zimmermann, K. Westphal, H. Arend, & W. Lohfeld (Hg.), *Theater als Raum bildender Prozesse* (pp. 7-15). Athena.

# 'Dat is mien laand' Cultuureducatie op het Groningse platteland

Corinne van Beilen en Rhea Hummel

**Verspreid over de Groninger Ommelanden bevinden zich vijf leergemeenschappen cultuureducatie. In dit artikel schetsen Corinne van Beilen en Rhea Hummel hun observaties en onderzoek in deze leergemeenschappen. Ze laten zien hoe deze verbondenheid met de omgeving invloed heeft op het vormgeven aan cultuureducatie en hoe er natuurlijke vormen van intergenerationeel leren ontstaan.**

t Is de lucht achter Oethoezen  
 t Is t torentje van Spiek  
 t Is de weg van Lains noar Klooster  
 En deur Westpolder langs de diek

t Binnen de meulens en de moaren  
 t Binnen de kerken en de burgen  
 t Is 't laand woar ik as kind  
 Nog niks begreep van pien of zurgen

(Ede Staal, t Hogelaand)

In de filmzaal van Museum Wierdenland hangen in november 2019 34 vitrinekastjes aan de muur, gevuld met stillevenen over het dorp Ezinge. Museum-directeur Heidi Renkema miste in haar museum het Ezinge van nu en vroeg daarom de kinderen van de nabijgelegen basisschool Op Wier wat zij bijzonder aan hun dorp vinden. Wat willen zij bewaren, laten zien of doen in het museum? De leerlingen vertelden over het huis waarin ze wonen, de wierde in de achtertuin, een door hun vader ontworpen rooimachine. Daarna richtten ze onder begeleiding van hun leerkrachten en vrijwilligers van het museum vitrinekastjes in met van huis meegenomen materialen, die ze voorzagen van een kaartje met hun persoonlijke toelichting. Ze laten de dorpskerk zien, hun huisdier, de winkel, de school en landbouwwerktuigen. Elk vitrinekastje geeft het kind letterlijk een eigen ruimte in het museum. En het gaat verder dan dat. De kinderen maken hun ouders, familie en bezoekers van het museum deelgenoot van hun kijk op hun plek: het Noord-Groningse dorp Ezinge.

## Leergemeenschappen cultuureducatie

De tentoonstelling van de kinderen in Ezinge ontstond als activiteit van de leergemeenschap Wies op Wier (trots op Wier), een samenwerking tussen basisschool Op Wier en Museum Wierdenland. Deze leergemeenschap is een van de 25 leergemeenschappen cultuureducatie in de provincies Groningen en Drenthe, die wij onderzoeken in opdracht van Stichting Kunst & Cultuur (Groningen) en Compenta (Drenthe). Zij willen hiermee de verdere ontwikkeling van cultuureducatie bevorderen tussen scholen en de culturele omgeving.

In de leergemeenschappen werken één of meer scholen samen met één of meer culturele partners. De leden geven zelf vorm aan hun leergemeenschap: ze ontwikkelen een eigen werkwijze en bepalen zelf hun activiteiten en met wie zij samenwerken. Verschillende soorten onderwijsinstellingen nemen deel, zoals scholen voor speciaal onderwijs, integrale kindcentra, kleine

dorpsscholen en grote scholen midden in de stad. Ook de culturele partners zijn divers, zoals een muziekschool, dansdocent, openbare bibliotheek, museum, jeugdtheatergezelschap, kunstencentrum en lokaal orkest. De cultuureducatie doelen van de leergemeenschappen<sup>1</sup> zijn uiteenlopend en omvatten thema's als kansengelijkheid, creativiteitsontwikkeling, cultuurparticipatie, thematisch of vakoverstijgend onderwijs, procesgerichte didactiek, 'de trots' of 'het geluk' van kinderen en, zoals belicht in dit artikel, de band met de omgeving.

Deze diversiteit betekent dat we voor ons onderzoek een omvangrijke hoeveelheid data verzamelen. Ons onderzoek is explorerend van aard en de data-analyse is nog niet afgerond; in dit artikel doen wij daarom geen uitspraken over het formeren van de leergemeenschappen, maar schetsen de verbinding met de geografische omgeving in vijf leergemeenschappen op het Groningse platteland.<sup>2</sup> Deze schets is vooral gebaseerd op data uit veldwerknotities over bijeenkomsten van de leergemeenschappen en transcripten van semigestructureerde interviews. Daarnaast hebben we een archief bijgehouden met e-mailcorrespondentie en documentatie in de vijf verschillende leergemeenschappen. Afhankelijk van de looptijd van de leergemeenschap is er een tussenevaluatie geweest, waarvan we de bevindingen met een *member check* hebben gedeeld met de betrokkenen. We delen onze bevindingen en observaties daarnaast tijdens een- of tweewekelijkse onderzoekbijeenkomsten.

Bij het schrijven van deze schets zijn we open en intuïtief te werk gegaan; een meer gefocuste en systematische analyse volgt later. Maar zoals gezegd is de schets wel gebaseerd op onze dataverzameling en pasten we ook triangulatie toe. We hebben de leergemeenschappen geanonimiseerd, met uitzondering van Wies op Wier, omdat deze als enige van de vijf hoe dan ook herleidbaar is.<sup>3</sup>

Hieronder bespreken we eerst het platteland van Groningen in het algemeen (en onze eigen ervaringen daarmee) en vervolgens de vijf leergemeenschappen. We beschrijven de verschillende manieren waarop ze omgaan met de identiteit en uitdagingen van hun omgeving en hoe we dat vervolgens terugzien in de leergemeenschappen cultuureducatie. We zoomen daarna in op Ezinge en beschrijven hoe daar verschillende generaties met, van en over

- 1 Meer informatie en voorbeelden van andere leergemeenschappen zijn te vinden op de website: [www.kunstencultuur.nl/onderwijs/primair-onderwijs/leergemeenschappen-cultuureducatie](http://www.kunstencultuur.nl/onderwijs/primair-onderwijs/leergemeenschappen-cultuureducatie)
- 2 We presenteren alleen Groningse leergemeenschappen in deze schets, omdat we geen leergemeenschappen op het Drentse platteland volgen.
- 3 Deze keuze is in overleg met de direct betrokkenen gemaakt. Tijdens de gehele dataverzameling zijn de notities van de onderzoekers gedeeld met de betrokkenen en zij zijn akkoord met de eindversie van dit artikel.

elkaar leren. Daarna leggen we uit waarom het belangrijk is dat leergemeenschappen de ruimte hebben om aan te sluiten op de eigen context, lokale partners en behoeften van hun leerlingen.

## Onze ervaringen met de plek

Onderzoek doen op landelijke plekken betekent dat wij als onderzoeker deze plekken frequent bezoeken. We wonen namelijk zelf in de stad Groningen en onze kinderen zitten daar op school. Wij zijn, met andere woorden, Stadgers.

Een van ons woonde wel een aantal jaar in een Gronings dorpje met een paar honderd inwoners. Haar kinderen gingen daar ook naar de kleine dorpsschool met minder dan vijftig leerlingen. Zij zag daar dat cultuur op talloze manieren deel uitmaakt van de gemeenschap: een koor dat wekelijks repeteert en jaarlijks optreedt; dorpsbewoners die in de fanfare van een buurdorp spelen, maar in het eigen dorp optreden bij festiviteiten zoals de sinterklaasintocht; de toneelvereniging die blijspelen en kluchten speelt en waarvan de spelers huis aan huis kaartjes voor de optredens verkopen; muziek- en toneeloptredens in het Gronings en het Nederlands en exposities in de oude voormalige dorpskerk; maandelijkse handwerkbijeenkomsten; een kerstmarkt met verkoop van zelfgemaakte spullen; een fotografieclub die foto's maakt en exposeert in en over het dorp; een filmfestival waarbij de film geprojecteerd wordt op een groot, zelfgemaakt doek voor de kerk. Dit laatste voorbeeld kan symbool staan voor wat vaak gebeurt in een kleine gemeenschap: mensen werken dikwijls samen, omdat zij op elkaar zijn aangewezen. Wie goed kan naaien, maakt de kostuums voor een optreden; wie handig is met elektra zorgt voor het geluid; op zolders, in garages en schuren liggen genoeg attributen om te gebruiken voor een concert of theatervoorstelling. Repeteren kan in de grote kapschuur. In no time stampen dorpsbewoners gezamenlijk een theater- of filmvoorstelling, expositie of voorleesavond uit de grond. Jong en oud werken samen en verschillende generaties leren van, met en over elkaar.

Dat we nu beiden in de stad wonen, betekent dat 't Hogelaand' dat zanger en dichter Ede Staal bezingt, niet (meer) ons land is. We dompelen ons erin onder voor ons onderzoek. Voor onze schets geldt dat wij naar het platteland kijken als 'de ander'. In de literatuur heet dit ook wel *othering*. Jensen (2011) bijvoorbeeld gebruikt dit begrip als een analytisch uitgangspunt voor het begrijpen van culturele processen van identiteitsvorming in het dagelijks leven.

## Groninger Ommelanden

Het Groningse platteland spreekt tot de verbeelding. Het is het oudste, door mensen bedachte en ingerichte cultuurland van Nederland dat nog vrijwel intact is. Met dertiende-eeuwse kerkjes die nog fier overeind staan op in de prehistorie opgeworpen wierden. Het platteland met land en water zover het oog reikt. De luchten boven Groningen zijn hoog en weids. Op sommige plekken voelt het als het einde van de wereld. Roodstenen huizen, immense windmolens, klei, aardappel- en graanvelden, suikerbieten, leegstaande fabrieken, herenboerderijen; de provincie heeft het allemaal.

Kunstenaars, film- en theatermakers, dansers, schrijvers en musici voelen zich geïnspireerd door de plek. Het uitgestrekte gebied leent zich bijvoorbeeld goed voor locatietheater, zoals van PeerGroup Noord-Nederland op het water van 't Oldambtmeer. Het land past bij festivals als Hongerige Wolf in het gelijknamige dorp, met muziek, dans, theater, film, beeldende kunst en literatuur, en het internationale folkloristische dansfestival 'Op Roakelsdais', dat al sinds 1966 elk jaar in Warffum plaatsvindt. Auteur Marjoleine de Vos schreef *Je keek te ver* (2020), over haar dagelijkse wandelingen vanuit haar huis in het Noord-Groningse Zeerijp. Dichter C.O. Jellema, die woonde en werkte in het monumentale landhuis Oosterhouw in Leens, schreef: 'Nu je herinnering, hier, op dit vlakke/groninger land, in dit huis op de wind'. Andere inspirerende voorbeelden zijn kunstenaar Henk Helmantel, die woont en werkt in Westeremden en wiens expositieruimte 'De Weem' in het wierdedorp jaarlijks duizenden bezoekers trekt; de theaterproductie 'Mansholt' (Ellerhuizen, Hornhuizen en Midwolda) en openluchtconcerten van het Noord-Nederlands Orkest (NNO) in Blauwe Stad.

Maar het platteland van Groningen heeft nog een andere kant. Het kampt ook met krimp en in de hele provincie speelt de aardbevingsproblematiek. Uit onderzoek van Ravesteijn en collega's van de Erasmus School of Economics naar kansongelijkheid in Nederland<sup>4</sup>, waar gekeken werd naar het gemiddeld bruto jaarinkomen van mensen van begin dertig die zijn opgegroeid in een relatief arm gezin, blijkt dat in de top tien van kansarmste gemeentes de helft in Groningen is: Midden-Groningen, Veendam, Oldambt, Appingedam en Groningen (Tieleman, 2020). Niet alle door ons beschreven leergemeenschappen bevinden zich in deze gemeentes, maar we herkennen de problematiek wel. Het gaat om plekken waar armoede, werkeloosheid en krimp spelen.

Bewoners kunnen hun plek dan ook als beperking ervaren en een laag zelfbeeld krijgen door de negatieve beeldvorming over hun woongebied. We horen van mensen die liever niet zeggen uit welk dorp of welke streek ze komen, omdat

4 Kansenkaart.nl

ze bang zijn voor opgetrokken wenkbrauwen en vooroordelen. De mensen hebben te maken met werkeloosheid en daardoor armoede. Ze voelen een grote afstand tussen hun eigen dorp en de rest van de provincie of Nederland. Hun omgeving zorgt, met andere woorden, voor een underdoggevoel. In het oosten van Groningen zien we bijvoorbeeld met houten platen dichtgetimmerde ramen, een bankstel in de tuin, rijtjeswoningen die kleiner dan elders zijn.

Tegelijkertijd komen we in deze gebieden *naoberschap* tegen. In een kleine gemeenschap zijn mensen op elkaar aangewezen. Dat geldt ook voor het omgaan met schaarste, in welke vorm dan ook. De dorpsbewoners delen de oogst uit moestuinen, verkopen voor een symbolisch bedrag eieren, appels, druiven, bloemen, stekjes, noten – ook langs de kant van de weg. Ze ruilen: voor een maandelijks krat bier maait iemand wekelijks het gras. Wie gaat verbouwen, kan rekenen op de hulp van anderen. Ze lenen elkaar gereedschap. Armoede lossen ze zo voor een deel onderling op.

## Belang van de plek voor leergemeenschappen

We zien de hierboven beschreven facetten van het Groningse platteland terug in de vijf leergemeenschappen. Hun dorpen variëren in inwoneraantal van een paar honderd tot bijna tienduizend inwoners. De vijf gemeentes waar ze onder vallen, hebben te maken met laaggeletterdheid, werkeloosheid, armoede en gezondheidsproblemen. De leerlingenaantallen variëren van kleine scholen met minder dan honderd leerlingen tot grotere scholen voor voortgezet onderwijs met een streekfunctie.

De deelnemers in de Oost-Groningse en Noordoost-Groningse leergemeenschappen vertellen dat hun leerlingen opgroeien in gezinnen die minder vaak theaters of bijvoorbeeld musea bezoeken, ze volgen ook minder vaak dans-, muziek- of toneelles. Dit zien we terug in de activiteiten van de leergemeenschappen. Deze willen bijvoorbeeld kinderen zoveel mogelijk in aanraking brengen met aspecten van cultuur die ze van huis uit niet kennen. In een van de leergemeenschappen krijgen kinderen daarom tijdens schooltijd muzikles aangeboden en kunnen ze op school muziekinstrumenten gebruiken die thuis niet voorhanden zijn. Deze leergemeenschap vindt het daarnaast belangrijk om kinderen mee te geven wat ze wél hebben: ze attendeert leerlingen op wat hun plek bijzonder maakt. Ze wijst hen op de rijkdom van het gebied waarin ze – vaak al generaties lang – wonen, met de streektaal, de Groningse liedjes, de molen, de dorpskerk uit Ede Staals lied 't Hogelaand', de familie verhalen, de wierden, de overblijfselen van kloosters, kerken en dorpen en de letterlijke ruimte rondom hen. Benadrukken dat de leerling in een bijzondere omgeving woont, impliceert tegelijkertijd wellicht dat deze zelf niet zou weten hoe waardevol de omgeving is. Dit is een vorm van *othering*.

We zien verder dat de scholen een belangrijke spil in de omgeving zijn. De meeste kinderen uit het dorp bezoeken de dorpsschool. Ouders ontmoeten elkaar op het schoolplein, participeren bij activiteiten op school en helpen mee met klussen. Mensen kennen elkaar. De scholen in de vijf leergemeenschappen zijn relatief klein en hebben te maken met teruglopende leerlingenaantallen. Nieuwe inwoners met schoolgaande kinderen worden met open armen verwelkomd. Maar vanwege krimp zijn die er nauwelijks en wanneer er wel nieuwkomers zijn, gaan hun kinderen soms elders naar school, bijvoorbeeld omdat de ouders in de stad werken, voor een school met een specifiek onderwijsconcept of omdat de kinderen speciaal onderwijs bezoeken. Wanneer nieuwe instroom uitblijft, passen leerlingen, ouders en leerkrachten zich noodgedwongen aan de samenvoeging van jaargroepen aan. Dit heeft ook voordelen: op kleine scholen bestaat vaak verbondenheid tussen leerlingen van verschillende leeftijden, binnen school, maar ook in het dorpsleven zelf. Ook de leerkrachten, die lesgeven aan diverse leerlagen, komen in aanraking met veel verschillende kinderen.

## Lokale verbondenheid

De vijf leergemeenschappen hechten alle zoals gezegd veel belang aan de plek. De ligging brengt ook met zich mee dat er vaak samenwerking met een bekende culturele partner is. Vaak kennen de school en de culturele partner elkaar al jarenlang. De scholen vinden het fijn dat de culturele partner het type leerling, het dorp en de omgeving kent: dat voelt veilig en vertrouwd. Wij komen ook tegen dat het idee bestaat dat iemand uit de stad de school, het type leerlingen én de leerkrachten op het platteland minder goed begrijpt en aanvoelt. Dat maakt huiverig om samen te werken met een culturele partner van buiten.

Een andere reden om met een lokale partner samen te werken is dat niet alleen het voortbestaan van de school van belang is, maar ook dat van het lokale museum, kunstencentrum, orkest of theatergezelschap. Want hoe belangrijk deze instellingen ook zijn in de gemeenschap, ze hebben gewoonlijk geen dikke portemonnee. Ze drijven op de inzet van vrijwilligers, stagiairs en studenten, projecten, kortlopende subsidies en op netwerken en relaties. Veel hangt af van de personen die zo'n instelling besturen en welke verbindingen – plaatselijk, regionaal, landelijk en internationaal – deze weten te leggen. De samenwerking met een regionale culturele partner betekent dus dat deze leergemeenschappen werken vanuit een gemeenschappelijke verbondenheid met de plek. De school en de culturele instelling delen een verantwoordelijkheid en urgentie voor het culturele leven van de kinderen in deze regio.

Een keerzijde van deze lokale verbondenheid is dat er wellicht minder aandacht in de leergemeenschap bestaat voor wat kinderen zelf willen toevoegen aan hun omgeving. Ook de sterke focus op de school heeft een keerzijde: het kan daardoor gebeuren dat culturele partners dorpskinderen die elders naar school gaan uit het oog verliezen. Bovendien zien we dat enkele leergemeenschappen door de gemeenschappelijke geschiedenis niet altijd de ruimte nemen om te experimenteren met andere vormen van cultuureducatie. Juist in een leergemeenschap mag je experimenteren, maar dat blijkt lastig als je samen al een bepaalde routine hebt opgebouwd.

## Ezinge: leren van, met en over elkaar

Ook in Ezinge komt de samenwerking voort uit een lokale verbondenheid, die school en museum al langer voelen. In de volksmond wordt Ezinge een kunstenaarsdorp genoemd. De school besteedt aandacht aan cultuureducatie en van huis uit bezoeken sommige kinderen musea of volgen zij bijvoorbeeld muziekles. In Ezinge is krimp een hardnekkig probleem en dit beïnvloedt de invulling van de leergemeenschap. Ook samenwerkingsschool Op Wier kampt een paar jaar na de fusie van twee basisscholen opnieuw met teruglopende leerlingenaantallen. Kinderen worden op school dagelijks met de leegstand geconfronteerd.

De school en museum hebben daarom een gedeelde urgentie: zij willen dat kinderen zich bewuster worden van de bijzondere omgeving waarin zij opgroeien en trots ervaren wanneer zij vertellen waar ze vandaan komen. Want niet alleen krimp en aardbevingsschade kenmerken dit gebied, ook de eeuwenoude wierdendorpen en opgravingen die Ezinge de bijnaam 'Pompeï van het Noorden' opleverde. En de nabij liggende dorpen Niehove en Winsum zijn uitgeroepen tot 'Mooiste dorp van Nederland' en 'Allermooiste dorp van Nederland' door respectievelijk *Elsevier Weekblad* (Gloerich, 2019) en de ANWB (2020). 'Middag-Humsterland hoort tot de oudste cultuurgebieden in Europa', schrijft *Trouw* (Van Doorn, 2020), 'een verhaal dat verteld wordt in Museum Wierdenland.' Juist dit verhaal wil de leergemeenschap kinderen meegeven, door het te vertellen én door nieuwe verhalen te (laten) horen. De museumdirecteur en de ICC'er/groepsleerkracht willen dat kinderen van Ezinge zich eigenaar voelen van het museum, dat hun inbreng zichtbaar is in de collecties, tentoonstellingen en activiteitenhoek, dat zij zich opstellen als gids voor hun (groot)ouders en vrij in en uit kunnen lopen. Zij willen dat alle kinderen op school in aanraking komen met het museum en zijn netwerkpartners in het omringende wierdenlandschap. En zij beogen een wisselwerking tussen omgeving, dorpsgemeenschap en school.

De gedeelde verantwoordelijkheid is een kenmerk van de nagenoeg natuurlijke vorm van intergenerationeel leren die we in Ezinge zien. Er zijn verschillende manieren om dat leren te belichten. Zo kun je kijken naar momenten van kennisoverdracht en instructie (grootouders die op school over hun jeugd vertellen of jongeren die ouders leren facetimen), naar samenwerking (een festival organiseren, een voorstelling maken), naar ondersteuning (buddyprojecten), naar maatschappelijk engagement (vrijwilligerswerk in het dierenasiel) of naar deelname aan een evenement (sponsorloop).

Hoe zien we dat terug in Ezinge? We zagen dat de interactie vaak gericht is op hoe de ene generatie van de andere leert: ouders die met de kinderen materiaal verzamelen voor de vitrinekastjes, vrijwilligers die met de kinderen de tentoonstelling inrichten, bezoekers die de kindertentoonstelling bekijken en hierover opmerkingen achterlaten in het bezoekersboek, kinderen die hun (groot)ouders rondleiden. Maar ook: de organisatie van een feestelijke opening en pr-activiteiten. In een ander voorbeeld, de musical-speelfilm 'Mysterie van de Allersmaborg'<sup>5</sup>, staat de intergenerationele samenwerking en het samen maken en creëren centraler. De leerlingen van groep 8 maakten deze in de zomer van 2020 als alternatief voor de traditionele schoolmusical. Zij schreven samen met de regisseur het script en de leerlingen, ouders, leerkrachten, Museum Wierdenland en de Allersmaborg werkten dag en nacht samen met professionals om het project te realiseren. Dit lukte binnen twee weken, omdat de hele gemeenschap meewerkte en de lijnen kort zijn. De hele zomer vertoonde Allersmaborg de film gratis. Bezoekers mochten wel een vrijwillige donatie achterlaten en van de opbrengsten kon museumdirecteur Renkema een graanmolen aanschaffen voor het Wierdenlab – de kinderhoek – in het museum. De cirkel is rond.

Zoals gezegd beperkt intergenerationeel leren zich niet tot één soort activiteit, interactie of doelstelling. Toch zegt dit nog altijd weinig over de mate van betrokkenheid; intergenerationeel leren kan ook zonder een persoonlijke ontmoeting plaatsvinden. Maar juist de grote betrokkenheid is zo kenmerkend voor Ezinge. Kaplan (2002) noemt als zevende en hoogste niveau wanneer het geen eenmalige of losse projecten en evenementen betreft, maar er sprake is van een voortdurend, natuurlijk intergenerationeel delen, ondersteunen en communiceren. Dit zien we in Ezinge: het leren wordt 'geleefd' doordat de hele gemeenschap vanzelf betrokken raakt bij activiteiten en formele en informele vormen van leren zich als vanzelf mengen. Tegelijk houdt de leergemeenschap dit actief in stand door veel aandacht te besteden aan betekenisvolle participatie van kinderen.

5 [www.youtube.com/watch?v=0oDQ65pCO3w](https://www.youtube.com/watch?v=0oDQ65pCO3w)

## De waarde van kinderpacticipatie

Kinderpacticipatie vormt de essentie van de leergemeenschap in Ezinge. Om de tentoonstelling te maken voeren school en museum filosofische kinderdialogen.<sup>6</sup> Kinderen maken foto's van hun omgeving, ze geven samen met de museumvrijwilligers de tentoonstelling vorm en helpen mee met de pr en organisatie. Ze komen met een stortvloed aan ideeën over wat ze willen doen in het museum: van *virtual reality* tot een trein over de wierde. Kinderpacticipatie bestaat in Ezinge als waarde. De werkwijze past goed bij de patronen van leerlingenpacticipatie die Fielding (2011) ontwikkelde: afhankelijk van situatie en doelstelling fungeren leerlingen als databron, gesprekspartner, onderzoekspartner, kennisontwikkelaar en medevormgever. Het zesde patroon is het intergenerationeel leren als 'geleefde democratie'.

Er is geen recept voor betekenisvolle pacticipatie van kinderen: afhankelijk van de situatie en doelstelling kunnen één of meer patronen dominant zijn. En niet alles is haalbaar. Volgens Fielding (2011) gaat het bij pacticipatie-initiatieven en intergenerationeel leren daarom vooral om de wijze waarop betrokkenen zich tot elkaar verhouden. Aansluiten bij de wensen van de kinderen vraagt veel van Museum Wierdenland. 'Dan moeten we nog wel aan de bak', zei museumdirecteur Renkema toen ze de enthousiaste ideeën van de kinderen hoorde. Ook Museum Wierdenland drijft op de inzet van vrijwilligers en kortlopende subsidies. De speurtochten vervangen door virtual reality of een spannende game ontwerpen is niet zonder meer haalbaar. Directeur, vrijwilligers en leerkrachten kiezen hier ook niet voor: het museum is de vertolker van de omgeving en voelt daarin een verantwoordelijkheid. School en museum brengen deze overwegingen in na de kinderdialogen: zo maken ze de kinderen deelgenoot van wat wel en niet haalbaar is en hoe volwassenen hun keuzes maken.

Het valt op dat deze volwassen invulling van de plek ook zichtbaar is in wat leerlingen in de kastjes tentoonstellen; alle kastjes gaan over Ezinge en de omgeving, niet over het kind zelf. Dit is ook wat de kinderen is gevraagd te doen. Maar je zou het ook kunnen omdraaien. Kinderen kunnen iets toevoegen aan een plek, ook als het van buiten komt. Dan maakt niet alleen zanger en dichter Ede Staal er deel vanuit, maar ook rapper Boef, omdat een kind in Ezinge naar zijn muziek luistert. Ook dit is een invulling van intergenerationeel leren en een patroon van kinderpacticipatie: het kind dat de eigen muziekvoorkeur, hobby's, ervaringen en gedachten deelt met andere generaties, het kind dus als kennisontwikkelaar en medevormgever. Van deze invulling van intergenerationeel leren is op dit moment nog minder sprake in de leergemeenschap in Ezinge.

<sup>6</sup> Zie hiervoor <https://cultuuronderwijs.jokeleenders.nl/filosoferen-met-kinderen/dialogo-kinderen-luisteren-respect.html>.

## Ruimte scheppen

De vijf leergemeenschappen ontstonden binnen de tweede periode Cultuureducatie met Kwaliteit. Onze opdrachtgevers, K&C en Compenta wilden een werkwijze ontwikkelen voor samenwerkingen tussen scholen en culturele partners, die nauw aansluit bij de culturele omgeving en de behoeften van scholen in Noord-Nederland. Zij doen daarmee recht aan de lokale situaties en historie. Zoals gezegd gebeurt dat in de verschillende leergemeenschappen op uiteenlopende manieren.

In de leergemeenschappen op het platteland zien wij dit onder meer terug in de vanzelfsprekende vorm van intergenerationeel leren, de initiatieven en de verbindingen die ontstaan op de plek. Het heeft betekenis voor kinderen, leerkrachten, ouders, gemeenschap en museum om die samen te creëren. Wij benadrukken dan ook de noodzaak om ruimte te geven aan de *agency* van de deelnemers, volwassenen en kinderen, om vorm te geven aan de bredere context waarin zij opereren (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; Fielding, 2011). Zo besluiten volwassenen en kinderen zelf hoe zij omgaan met de kansen en uitdagingen die een plek biedt. Goed beleid sluit daarop aan, zodat deze initiatieven blijven en het liefst groeien. Dit is niet te bereiken door het werken met lesmethodes of elders ontwikkelde leerlijnen, zelfs niet als deze op het oog veel op elkaar lijken. Het wordt bereikt op de plek zelf.

## Conclusie en discussie

We zien in leergemeenschappen cultuureducatie op het platteland dat de plek zelf steeds het uitgangspunt vormt. Krimp, aardbevingsschade, werkloosheid en gezondheidsproblemen beïnvloeden het culturele leven. We zien ook hoe het Groningse landschap een inspiratiebron voor velen is, van Ede Staal tot 'Festival Hongerige Wolf'. De uitdagingen en kansen van deze plek benutten de leergemeenschappen – en hun omgeving – op verschillende manieren. Bijvoorbeeld omdat ze bewust kiezen om vormen van cultuur die kinderen van huis uit minder meekrijgen, onder schooltijd aan te bieden. Of door kinderen juist te wijzen op de unieke waarde van hun omgeving.

De plek heeft hoe dan ook invloed op hoe cultuureducatie vorm krijgt in de leergemeenschappen en met welke culturele partner wordt samengewerkt. Vaak kiest men een lokale culturele partner en wordt gewerkt vanuit een gemeenschappelijke verbondenheid met de plek. Dit heeft twee kanten. Door deze verbondenheid met de plek zien we een bijna vanzelfsprekende vorm van intergenerationeel leren ontstaan, waarin verschillende generaties over, met en van elkaar leren. Maar door de vertrouwdheid bestaat het risico dat men de ruimte voor experiment minder zoekt en benut.

Wellicht is de oplossing om gericht in te zetten op verschillende patronen van kindparticipatie. Dit kan vormen van intergenerationeel leren opleveren waarin niet alleen het huidige, historisch gegroeide culturele leven een rol speelt, maar waar nieuwe generaties de plek aanvullen en veranderen. Kinderen geven de plek mede vorm, beïnvloeden en vernieuwen deze. Zij mogen de plek voor zich opeisen. Leergemeenschappen kunnen dat mogelijk maken door te experimenteren met wat kinderen zelf inbrengen. Bijvoorbeeld door niet alleen het lokale optreden van het NNO te beluisteren, maar ook met het dorpsorkest de eigen (digitale) composities van de kinderen te spelen. De kinderen kunnen Museum Wierdenland zélf omtoveren in een *virtual reality*-spel. Of iets van Boef in een kastje tentoonstellen.

**Corinne van Beilen** is senior-onderzoeker bij de onderzoeksgroep Kunsteducatie van Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen en docent bij de master Kunsteducatie Noord.  
c.van.beilen@pl.hanze.nl

**Rhea Hummel** is onderzoeker bij de onderzoeksgroep Kunsteducatie van het Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzeschool Groningen.  
r.a.hummel@pl.hanze.nl

## Literatuur

ANWB. (2020, 17 augustus). Winsum is het Allermooiste dorp van Nederland. *Eropuit*.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.

Doorn, V. van. (2020, 29 maart). Het mooiste dorp van Nederland ligt in Groningen. *Trouw*.

Fielding, M. (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive research: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 61-75). Springer.

Gloerich, J. (2019, 1 oktober). Een Groningse idylle: dit is het mooiste dorp van Nederland. *Elsevier Weekblad*.

Jensen, S. (2011). *Othering, identity formation and agency. Qualitative Studies*, 2(2), 63-78.

Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in schools: considerations of form and function. *International Review of Education*, 48(5), 305-334.

Tieleman, J. (2020, 10 oktober). Opgroeien in een arme buurt of in een rijke wijk kan later tienduizenden euro's inkomen schelen. *Volkskrant*.

# Met klei als basis, scheppen we de wereld

Kunstonderwijs als ontbrekende schakel bij  
leren over duurzaamheid<sup>1</sup>

Jan van Boeckel

**Hoe kan deelnemen aan een kunstzinnige workshop met klei bijdragen aan het verkennen van duurzaamheidsvraagstukken? In dit artikel schetst Jan van Boeckel de opzet van de workshop *Metamorfosen van organische vormen* en de aanknopingspunten die deze biedt aan deelnemers om hun blikveld te verruimen.**

<sup>1</sup> Dit artikel is een ingekorte en bewerkte versie van het hoofdstuk 'Linking the missing links: An artful workshop on metamorphoses of organic forms' in het onder redactie van Pamela Burnard en Laura Colucci-Gray uitgegeven boek *Why science and art creativities matter: (Re-)Configuring STEAM for future-making education* (Leiden, Uitgeverij Brill). Vertaling: Ceciel Verheij.

Een specifieke kunstzinnige activiteit staat centraal in dit artikel. Ik probeer na te gaan in hoeverre een workshop met klei, die ik meermaals begeleid heb, relevant kan zijn in de context van kunstonderwijs (en kunstgebaseerd onderwijs – *arts-based education*) waarin een relatie gelegd wordt met duurzaamheidsvraagstukken. Kunst wordt daarbij nadrukkelijk niet beschouwd als de spreekwoordelijke 'kers op de taart' om het onderwijs speelser of de leerstof wat aantrekkelijker te maken. Ook dient kunst hier niet louter ter opluistering van wetenschappelijke informatie – de verpakking van de 'harde feiten'. Nee, kunst vormt een vertrekpunt van waaruit deelnemers ervaringen opdoen, de wereld om hen heen verkennen en tot nieuw begrip komen.

Maar allereerst iets over het in deze kunstactiviteit gebruikte materiaal. Het medium is klei. Veel mensen beleven de tactiele ervaring van het werken met klei als iets aangenaams. Klei is een bestanddeel van de aarde, het komt letterlijk van onder onze voeten vandaan. De mensheid heeft een langdurige relatie met klei; millennia lang werkten onze voorouders met hun handen in de aarde. Klei kan soepel en kneedbaar zijn als boter, maar ook hard en droog als steen. Tijdens het bewerken van klei vindt er een subtiele uitwisseling plaats tussen het korrelige materiaal enerzijds en ons fysieke lichaam, onze huid, anderzijds. In het begin voelt de klei nog koud aan, maar tijdens het kneden wordt die geleidelijk aan warmer. En hoe langer we ermee werken, hoe droger de klei wordt, met als gevolg dat onze huid ook enigszins uitdroogt. In de ogen van Britse kunstenaar en beeldhouwer Antony Gormley is kunst bij uitstek een middel om te begrijpen wie we zijn en wat onze plaats in de wereld is. Reflecterend op hoe je je verbeeldingskracht kan laten gelden als je werkt met klei, zegt hij: 'Of we het nu kunst noemen of niet, er is iets geweldigs aan deze activiteit; het is een vorm van denken en voelen *via* het doen, *via* het creëren!' (Gormley, 2019). Maar voor de meeste volwassenen is deze vertrouwd relatie met klei verloren gegaan; de tijd van spelen is voorbij. Voor Gormley is deze breuk veelzeggend:

'Als je zesjarigen een stuk papier en een potlood of een klomp klei in handen stopt, dan gaan ze daar niet eerst over nadenken, ze gaan meteen aan de slag. Ze maken iets, ze tekenen iets. Maar op gegeven moment passen we in dit domein een soort zelfcensuur toe op onze eigen expressies, terwijl dat domein naar mijn mening heel fundamenteel is voor ons als mens.' (Gormley, geciteerd in Van Boeckel, 2013, p. 319)

In een groot deel van het geboden onderwijs in onze hoogtechnologische en steeds verder gedigitaliseerde samenleving is de directe zintuiglijke beleving van de wereld zo goed als verdwenen. In de ogen van de Finse architect Juhani Pallasmaa is belichaamde ervaring echter niet van secundair belang; het zijn juist onze zintuiglijke en lichamelijke aanwezigheid die ons tot mens maken. Zoals hij in zijn boek *The Thinking Hand* (Pallasmaa, 2009) betoogt, is



ons cognitieve denken niet louter een cerebrale aangelegenheid; onze zinnen, ons hele lichamelijke zijn, draagt bij aan het produceren, structureren en opslaan van kennis die voor ons wezenlijk is. Oftewel, onze corporealiteit, in de zin van de door ons lichaam beleefde ervaring, is op te vatten als een kennend systeem. Het creatieve vermogen onszelf iets te kunnen voorstellen, beweert Pallasmaa, huist niet alleen in onze hersenen: 'fantasieën, verlangens en dromen maken deel uit van onze gehele lichamelijke constitutie. Al onze zintuigen 'denken' en structureren onze relatie tot de wereld' (Pallasmaa, 2009, p. 17). Deze visie op ons lichaam als denkende, voelende en zich de wereld gewaarwordende entiteit vormt het uitgangspunt voor de workshop die ik in de volgende paragraaf ga beschrijven.

## Metamorfose van organische vormen

Door de jaren heen heb ik tientallen keren en met uiteenlopende groepen deelnemers de kunstworkshop *Metamorfose van organische vormen* (MOV) gegeven. Deze workshop is geïnspireerd op het werk van de eerder genoemde kunstenaar Antony Gormley. Uitgangspunt is dat de deelnemers een reeks organische vormen van klei boetseren, waarin ze uitdrukking geven aan natuurlijke processen – van groei en ontplooiing, dan wel van verwelking of vergaan. Ik zie dit type workshop als een (ietwat tegenstrijdig klinkend) 'gekaderd open proces' (Van Boeckel, 2013, p. 309). Hoe het eindresultaat eruit komt te zien blijft open, terwijl de opeenvolgende, te doorlopen fases binnen een vooraf bedachte structuur richting krijgen. Het is daarom niet open in de zin van 'alles kan en mag'; integendeel, het proces volgt een vooraf vastgesteld 'protocol' waarbij er bij elke opeenvolgende stap ruimte is voor eigen interpretatie en improvisatie. Ik volg hier de betekenis die Jan Masschelein in zijn onderwijsfilosofie geeft aan het concept van een protocol. Voor hem is dat een duidelijke richtlijn die men volgt en die geen helder 'eindpunt' of bestemming heeft; het is veeleer een soort pad dat ergens heen leidt. 'Het is als een snee', legt hij uit, 'die een opening biedt en een wereld voor ons opent.' Zo'n protocol helpt ons, om verhalen die ons ál te bekend zijn, even op te schorten. In één zin: 'Het biedt een zekere kans dat er iets zal verschijnen, een bepaalde communicatie – dat er iets zal worden geopenbaard' (Masschelein, 2012, p. 367).

Aan een typische workshop doen in de regel zo'n tien deelnemers mee. In het begin van de sessie nodig ik iedereen uit vier kleiballen ter grootte van een appel te vormen, en die vóór zich in een grote cirkel op de grond te leggen, op ongeveer dertig centimeter onderlinge afstand van elkaar. Uiteindelijk ontstaat er een gesloten kring van veertig kleiballen (zie afbeelding 1). Ik vraag de deelnemers vervolgens om op gelijke afstand van elkaar rondom de cirkel te gaan staan; de bedoeling is dat ze allemaal met het gezicht naar het

midden gericht precies achter één bal plaatsnemen, waardoor er automatisch door de evenredige verdeling drie ballen klei liggen tussen de ene deelnemer en de volgende. In de tussentijd leg ik ter inspiratie aan de binnenkant van de kleicirkel kopieën van zwart-witfoto's op de grond, gemaakt in de vroege twintigste eeuw door Karl Blossfeldt en enkele uitvergroete afbeeldingen van zaden, recent gemaakt door Svetlana Tepavcevic (2017)<sup>2</sup>. En dan begint de volgende fase van de workshop.

Afbeelding 1. Ballen klei zo groot als een appel worden in een cirkel op de grond geplaatst. Foto: Ceciel Verheij



## Fase I: Groei of verval?

Er volgt dan een proces waarin ik de deelnemers stap voor stap meeneem. Ik vraag ze allereerst om, gedurende de hele sessie, stilte in acht te nemen. Vervolgens nodig ik de deelnemers uit om de bal die voor hen op de grond ligt op te pakken en deze te boetseren tot een zelfgekozen organische vorm. De vorm die ze maken mag natuurgetrouw of naar eigen fantasie zijn, maar hij moet wel doen denken aan (of verwijzen naar) iets dat ook werkelijk in de natuur zou *kunnen* voorkomen. Hij mag groot of klein, rond of plat zijn; de keuze is aan hen. Wellicht komen er associaties met een plant of een dier, een insect, een paddenstoel, of zelfs een bacterie – het mag allemaal, zolang de organische vorm maar iets weg heeft van een levend organisme. De deelnemers hebben ongeveer vijf minuten de tijd om deze vorm te maken, terwijl ze aan de rand van de cirkel staan of zitten. Op mijn teken zetten ze hun geboetserde werk terug op dezelfde plek als waar ze de bal eerder hebben opgepakt. Als iedereen weer overeind staat, vraag ik hen een paar stappen langs de omtrek van de cirkel te zetten, met de klok mee, tot ze voor de

<sup>2</sup> [www.svjetlanat.com](http://www.svjetlanat.com)

organische vorm komen te staan die de deelnemer links van hen zojuist heeft gemaakt. Ik nodig hen uit deze vorm aandachtig te bekijken. Ze mogen hem eventueel zittend op hun knieën bestuderen of even oppakken, maar ze mogen er zelf niets meer aan veranderen. Enige ogenblikken later moedig ik hen aan zich voor te stellen wat er met deze vorm zou kunnen gebeuren als deze zich in de loop van de tijd verder zou ontwikkelen. Bijvoorbeeld na het verstrijken van een uur, dag, week, of zelfs van een maand – het is aan de deelnemer om dat zelf te bepalen. Hoe zou deze vorm hier voor hen er na zo'n tijdsinterval uitzien? Is hij verder uitgegroeid, gaat hij bloeien of juist verschrompelen, valt hij wellicht in delen uit elkaar? Ook dit deel van het proces voltrekt zich zonder dat de deelnemers met elkaar praten. Alle informatie waarover ze kunnen beschikken – en die het uitgangspunt vormt voor het aanspreken van de eigen verbeeldingskracht – bevindt zich in de organische kleivorm die net door een andere deelnemer voor hen is achtergelaten.

Afbeelding 2 en 3. Bepalen in welke richting de organische vorm zich na verloop van tijd zal ontwikkelen. Foto's: Ceciel Verheij



Ik vraag de deelnemers vervolgens een tweede bal klei op te pakken, links van de reeds vormgegeven organische kleisculptuur die voor hen ligt. Ik nodig hen uit deze bal klei tot een nieuwe vorm te kneden, en wel zo dat daarin die volgende ontwikkelingsstap tot uitdrukking komt. De nieuwe organische vorm die ze maken verwijst dus naar de eerste, al op de grond aanwezige vorm, maar wijkt daar ook iets vanaf, zodat de inwerking van tijd zichtbaar wordt gemaakt. Als ze klaar zijn plaatsen de deelnemers deze nieuwe vorm weer op zijn oorspronkelijke plek, dat wil zeggen, op dertig centimeter links van de organische vorm die het uitgangspunt voor de nieuwe vorm was (zie afbeelding 2 en 3).

En weer vraag ik de deelnemers zich te verplaatsen, opnieuw met de klok mee, tot ze uitkomen bij de inmiddels *twee* gekleide organische vormen (beide onderdeel van een ontwikkelingsproces van groei dan wel verval), gemaakt door twee voorgaande deelnemers. Ik vraag hen op deze plek een nieuwe, *derde* vorm te kneden, waarbij ze de intussen ontstane sequentie van organische vormen andermaal een stap verder brengen, in de richting waarvan ze vermoeden dat die zich gaat ontwikkelen als de reeds in gang gezette transformatie (metamorfose) zich verder in tijd voortzet. Als de eerste organische vorm bijvoorbeeld op een paddenstoel lijkt en de tweede eruitziet als een wat oudere paddenstoel die al een beetje aan het verwelken is, dan zou de derde vorm een halfvergane zwam kunnen zijn, die zelfs al in stukken uiteen is gevallen. Als deze derde kleisculptuur klaar is vraag ik de deelnemers zich weer met de klok mee langs de rand van de groeiende cirkel organische vormen te verplaatsen.

## Fase II: Missing links

Als alles zich volgens deze aanwijzingen heeft voltrokken, staat nu ieder van de deelnemers voor een van de tien overgebleven ballen klei die nog steeds hun oorspronkelijke ronde appelvorm hebben. Alle andere ballen zijn ondertussen gemetamorfoseerd tot ontwikkelingsstadia van natuurlijke vormen – verschillende momentopnamen in tijd die tezamen verschillende sequenties laten zien langs de omtrek van de cirkel. Links van de nog verder onaangeraakte bal die voor hen ligt bevindt zich dus de *eerste* door een ander geboetseerde organische vorm van een bepaalde reeks, terwijl rechts ervan juist de kleisculptuur ligt die de *laatste* vorm (van drie) is van weer een andere reeks. Vervolgens vraag ik de deelnemers de nog onbewerkte bal klei die vóór hen ligt op te pakken. De uitnodiging aan hen is deze bal dusdanig vorm te geven dat die een overbrugging kan voorstellen tussen enerzijds de sequentie aan hun linkerkant en anderzijds die aan hun rechterkant. Welke vorm is denkbaar als een *missing link*? Hoe valt een 'sprong' van de ene naar de andere vorm te maken, via deze nieuwe 'hybride' kleivorm? Hoe verschillend de beide sequenties ook van elkaar mogen zijn (bijvoorbeeld een reeks steeds verder verwelkende paddenstoelen aan de linkerkant, en aan de rechterkant een serie bloemknoppen die stapsgewijs telkens iets verder in bloei komen): het is de uitdaging hiertussen als het ware een schakel te bedenken. Met het voltooiën van deze nieuwe vorm is de cirkel van veertig steeds verder ontluikende dan wel verwelkende organische vormen 'rond'. Alle oorspronkelijke kleiballen ter grootte van een appel zijn nu omgevormd tot nieuwe organische vormen die tezamen een doorlopende 'sequentie van sequenties' representeren, met de *missing links* als creatieve overbruggingen tussen de tien nu aaneengesloten reeksen. Ik vraag de deelnemers in stilte langs de buitenkant van de cirkel te lopen en de sequenties één voor één te

bestuderen: wat nemen ze waar bij de achtereenvolgende stadia van ontwikkeling en hoe mondden de transformaties ten slotte uit in een *missing link*, een overgang naar een geheel nieuwe sequentie?

De volgende stap is dat ik de deelnemers vraag de *missing link* die ze zojuist gemaakt hebben op te pakken en een halve meter naar het midden van de cirkel te verplaatsen. Deze tien schakels vormen zo samen een nieuwe, kleinere cirkel, *binnen* de oorspronkelijke cirkel. Ik nodig iedereen uit om bij mij een nieuwe homp klei te halen en daar weer een bal ter grootte van een appel mee te maken, en die precies tussen twee *missing links* op de grond te plaatsen. Daarna vraag ik hen willekeurig voor een van deze verse ballen klei van de binnenste cirkel te gaan staan. Ik moedig ze aan zich opnieuw een overbrugging voor te stellen, ditmaal tussen beide kleivormen links en rechts van hen, een *meta-missing link* zou je kunnen zeggen, en die in klei vorm te geven. Hoe zou een schakel tussen die twee vaak sterk uiteenlopende vormen er mogelijk uit kunnen zien? Als dit nieuwe boetseerwerk voltooid is, is uiteindelijk ook de binnenste cirkel van *missing links* én 'linken' tussen die *missing links* op zijn beurt compleet.

### Fase III: 'Sociale sculptuur'

Ondertussen heb ik een grote homp klei van zeker een paar kilo in het hart van de cirkel geplaatst. Dit is de laatste fase van deze kunstzinnige groepsactiviteit. Ik nodig de deelnemers uit zich een laatste keer te verplaatsen, nu naar het midden van de cirkel. Daar vraag ik hen gezamenlijk en in stilte aan de slag te gaan met deze kluit samengepakte klei en (met een knipoog naar Joseph Beuys) een 'sociale sculptuur' (*Gesamtkunstwerk*) te maken. Het idee is dat zij, door middel van dit gezamenlijk te scheppen kunstwerk, proberen in driedimensionale vorm uit te drukken hoe deze groepservaring voor hen is geweest, vanaf het allereerste begin tot dit moment (zie afbeelding 4 en 5). Samen hieraan werkend mogen ze wel stukken toevoegen aan vormen die anderen boetseren, maar ik vraag hen die vormen zelf verder intact te laten. Ze werken opnieuw in stilte en kunnen alleen door gebaren en andere lichaamstaal samen 'onderhandelen' hoe de uiteindelijke vorm eruit komt te zien.

Op een gegeven ogenblik, meestal na zo ongeveer tien minuten, stel ik voor het boetseren met de klei af te ronden, ook al zou er wellicht nog verder kunnen worden gewerkt aan de gezamenlijke sculptuur. Ik nodig de deelnemers uit rond te lopen en de vormen die tijdens de workshop gestalte hebben gekregen samen aandachtig te bekijken. Nu moedig ik ze juist áán om het gesprek met elkaar aan te gaan. Bijvoorbeeld door elkaar vragen te stellen als: 'Waarom koos je ervoor de metamorfose van de organische vorm die ik had gemaakt op die manier voort te zetten in tijd?' Of: 'Wat vind jij van mijn

verbeelding van de volgende stap in deze sequentie, doet die recht aan jouw oorspronkelijke vorm?'

Afbeelding 4 en 5. Samen werken aan één 'sociale sculptuur'. Foto's: Ceciel Verheij



En dan is het tijd voor de afsluitende sessie. Iedereen zoekt een comfortabel plekje om te zitten langs de omtrek van de buitencirkel, van waaruit hij of zij kan uitkijken over het 'landschap' aan organische kleivormen en de gezamenlijk gemaakte sculptuur in het midden. Als sessieleider begin ik een gesprek met het stellen van een paar open vragen, zoals: 'Hoe was het voor jullie om dit mee te maken?' of 'Wat zien jullie hier voor je op de grond, als je er zo op uitkijkt?' Hierdoor ontstaat vaak een geanimeerd gesprek. Mensen kunnen heel enthousiast worden van het meedoen aan zo'n veeleisend, maar ook dankbaar proces. Door de groeiende intensiteit van het proces en het zich ontwikkelende enthousiasme in de groep, is er een verscherpte aandacht en gevoel van aanwezigheid in het moment. Elders heb ik dit het fenomeen van 'het licht in de ogen' genoemd.<sup>3</sup> Als er zo'n levendige conversatie ontstaat, kan die fundamentele reflectie en hoogst originele gedachtegangen met zich meebrengen. Ik nodig de deelnemers soms uit opnieuw stil te staan bij hun ervaringen helemaal aan het begin van het proces, met alle onbekendheden, en die dan te vergelijken met hun beleving van de laatste fase, waarin zij nauw hebben samengewerkt aan één gezamenlijke sculptuur. De dialoog kan zich verder ontwikkelen door de ervaring in een bredere context te plaatsen. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen als: 'Zou een dergelijke workshop over organische vormen, met zowel zintuiglijke als verbeeldingsrijke componenten zoals jullie die nu net hebben meegemaakt, kunnen bijdragen aan

3 Boeckel, J. van. (in voorbereiding). A pedagogy of attention to the light in the eyes. In T. Ingold (Ed.), *Knowing from the Inside: Cross-Disciplinary Experiments with Matters of Pedagogy*. Bloomsbury.

een ander begrip van de natuur en van ecologische relaties, als aanvulling op louter wetenschappelijk gefundeerde kennis?' Of: 'Kan het deelnemen aan een workshop als deze invloed hebben op hoe je je verhoudt tot andere organismen – menselijke en ook niet-menselijke?' Vervolgens probeer ik ook een verbinding te leggen met thema's die op het eerste gezicht niet direct betrekking hebben op deze ervaring. Ik vraag bijvoorbeeld: 'Vinden jullie deze ervaring zinnig in de context van het denken over wat duurzaamheid inhoudt, of van het vinden van nieuwe manieren om de klimaatcrisis aan te pakken? En, zo ja, op welke manier?'

## Uitbreiding naar andere onderwijsdomeinen

Door de jaren heen heb ik deze kleiworkshop veelvuldig verzorgd, en heb ik andere mensen op het spoor gezet om, ieder op zijn of haar eigen manier, soortgelijke workshops te geven. Bijvoorbeeld de Schotse antropoloog Tim Ingold, die het liever – en misschien accurater – een oefening in de 'morfogenese van organische vormen' noemt (Ingold, persoonlijke communicatie, 2 april, 2018).<sup>4</sup> Het is duidelijk dat de MOV-workshop op verschillende manieren in te zetten is, bijvoorbeeld als vervolgles voor biologie, omdat hij bijvoorbeeld ruimte biedt voor verdere verkenning van fenomenen als metamorfose of morfogenese in de natuur, of van de rol van het begrip 'ontbrekende schakel' in de evolutietheorie.

Ook qua inrichting en vormgeving is de workshop zelf in nieuwe richtingen verder te ontwikkelen. Je zou deelnemers bijvoorbeeld kunnen uitnodigen organismen te bedenken (en in klei vorm te geven) die een symbiotische (of juist parasitaire) verhouding hebben met een door een andere deelnemer bedacht (en in klei vormgegeven) organisme. De MOV-workshop zou ook betrokken kunnen worden op een Batesoniaans begrip van het wezen van evolutieprocessen, waarin de zogeheten eenheid van overleven (*unit of survival*) altijd het organisme én zijn omgeving is (Bateson, 1972, p. 451). Hoe zou zoiets er uitzien: de expressie in klei van individuele organische vormen die zich in de loop van de tijd verder ontwikkelen in interactie met hun (ook weer in klei vormgegeven) mee-veranderende milieu (waarbij dus sprake is van wederzijdse afhankelijkheid)? Hoe zouden organismen en de milieus waarbinnen ze zich bevinden samen in de tijd *co-evolueren*? Botanische en andere natuurlijke vormen zijn altijd in ontwikkeling en onderling op elkaar

4 Morfogenese betekent letterlijk (in het Grieks) het 'ontstaan van de vorm'. Het verwijst naar het biologisch proces, dat er de oorzaak van is dat een organisme zijn vorm ontwikkelt. Morfogenese is een van de drie fundamentele aspecten van de ontwikkelingsbiologie, samen met de controle van de celdgroei en celdifferentiatie.

betrokken. En dit zijn slechts een paar van de kennistheoretische lagen die in (en voortbouwend op) een MOV-workshop kunnen worden verkend.

Naast de optie van het thematiseren van aspecten die te maken hebben met (evolutionaire) biologie – zoals processen van metamorfose en morfogenese – biedt deze workshop ook tal van andere aanknopingspunten. Zo kan het gesprek na afloop, zoals gezegd, nieuwe openingen bieden om een thema als klimaatverandering op een onverwachte manier, en terwijl de *flow* van het creatieve proces nog nawerkt, met elkaar te bespreken. Dat het gesprek zich zo'n kant op beweegt ligt misschien niet direct voor de hand, maar als het gebeurt, helpt het, in mijn ervaring, dat de *mindset* van de deelnemers en de manier waarop ze zich tot elkaar zijn gaan verhouden, is 'verschoven' als gevolg van de gemeenschappelijke ervaring die ze hebben ondergaan. Was er eerst nog sprake bij een aantal deelnemers van enige reserve bij het in aanraking komen met de ruwe klei, gaandeweg de workshop stellen de meesten zich steeds meer open voor het kunstzinnige proces. Ook letterlijk verplaatsen de deelnemers zich; eerst staan ze nog fysiek op afstand van elkaar langs de buitencirkel, maar in fasen bewegen ze zich naar binnen, tot ze uiteindelijk dicht op elkaar gezamenlijk werken aan één kleisculptuur in het centrum.

Een deelnemer zegt hierover:

'Voor mij bestond de kleiworkshop eigenlijk uit drie verschillende fasen. We begonnen met als enige beperking dat de vorm die we boetseerden een organische vorm moest zijn en daarbij konden we onze eigen creativiteit en verbeeldingsvermogen gebruiken. Later volgden er meer beperkingen, toen we met ons kleien moesten reageren op het werk van een ander. Het ging van volledige vrijheid naar meer en meer beperkingen. Ik realiseerde me dat mijn creativiteit beter tot uiting kwam *binnen* deze beperkingen. Terwijl ik het in eerste instantie juist moeilijk vond, op het moment dat ik nog volledige vrijheid had, om op gang te komen. Met elkaar samenwerken is waarschijnlijk de belangrijkste vaardigheid die jongeren vandaag kunnen leren. En deze activiteit helpt daar zeker bij.'<sup>5</sup>

Voor een andere deelnemer verliep de verandering juist in tegenovergestelde richting:

'Ik ervoer in de workshop een spanningsverhouding tussen, aan de ene kant, iets uitproberen en, aan de andere kant, ook weten dat het nooit zo

5 Dit citaat en het volgende zijn van deelnemers aan een MOV-workshop in Zweden die ik in 2019 gaf. Ik heb het verslag van hun ervaringen hier en daar aangepast ten behoeve van de leesbaarheid.

goed zou worden als ik zou willen, omdat ik niet zo goed ben in kleien. Nadat ik over deze eerste weerstand was heengestapt, voelde ik me gesteund door de structuur. Die hielp me, om mij aan de activiteit over te kunnen geven en me deel te laten voelen van een groep deelnemers die dezelfde uitdagingen aangaan. De volgende stappen werden steeds makkelijker, spontaner. Ik merkte wederzijdse ondersteuning, tot je op een gegeven moment het gevoel hebt niet langer te werken vanuit een individuele intentie en je gewoon meedoet met de rest. Voor mij komt dit sterk overeen met het type werk dat ik in het dagelijks leven doe. Ik probeer mensen te helpen om te gaan met het soort problemen waarvoor wij ons als samenleving gesteld zien. Daarbij is het van belang dat mensen kunnen participeren als deel van een groter sociaal verband, in plaats van louter via hun individuele handelen.'

Ik vind het belangrijk te benadrukken dat deze kunstzinnige kleiactiviteit een open proces is. De Engelse term is hier adequater: *open-ended* geeft aan dat het einde waarop je uitkomt niet van tevoren vaststaat, ook al volgen de deelnemers bepaalde vooraf bepaalde en opeenvolgende stappen (het protocol). Aan de hand van deelname aan een dergelijk creatief *hands-on* proces, beoog ik deelnemers via kunstzinnige expressie en geconcentreerde aandacht meer oog te laten krijgen voor de onderlinge relaties tussen biologische verschijnselen. Het is een vorm van kunstgerichte natuur- en milieueducatie (*art-based environmental education*), een vernieuwende onderwijsbenadering die de Finse pedagoog Meri-Helga Mantere in 1995 introduceerde. Kernpunt is de gedachte dat hierdoor de kennis van leerlingen over de natuur (en over hun leefomgeving in het algemeen) kan groeien en hun gevoel van verantwoordelijkheid daarvoor ook kan toenemen. Dit gebeurt, zo is de gedachte, doordat ze deelnemen aan activiteiten die hun ontvankelijkheid voor zintuigelijke indrukken en waarnemingen vergroten. Daarnaast worden ook kunstzinnige methoden toegepast die ze een kader bieden om uitdrukking te geven aan persoonlijke ervaringen en gedachten die opkomen als ze zich in een bepaalde omgeving bevinden (Mantere, 1995, p. 1). De spil in deze onderwijsaanpak zijn kunst gedreven activiteiten die aansluiten op directe, lichamelijke ervaringen (zoals die ook in de kleiworkshop worden opgedaan). Dit type educatie verschaft ruimte voor een fundamentele herstructurering van hoe we onze aandacht richten op de materialiteit van de wereld om ons heen en roept daarbij, in het beste geval, een verfijnde gevoeligheid op voor de dynamische aspecten (zowel met betrekking tot tijd, plaats en ruimte) die zich in de loop van een kunst gedreven proces ontvouwen.

Tim Ingold benadrukt (in navolging van Jan Masschelein) de tweévoudige etymologische herkomst van het woord 'educatie'. De eerste bron is het Latijnse *educare*, en verwijst naar het aspect van opvoeden of grootbrengen. Deze vorm van educatie stelt 'het planten van kennis in het hoofd van

beginnelingen' voorop. De andere bron is *educere*, een samenstelling van *ex* (uit) en *ducere* (leiden). Hier geldt, dat 'beginnelingen naar buiten worden geleid, de wereld in' (Ingold, 2013b, p. 7). Onderwijs richt zich dan niet primair op de overdracht van kennis, maar op het *cultiveren van aandacht* (Ingold, 2018, p. 31). In dergelijke leerprocessen zal het leren omgaan met onzekerheid onvermijdelijk in onze tijd een steeds prominentere rol gaan spelen, zoals ik hieronder verder zal toelichten.

## Het vermogen om te gaan met onzekerheid

In december 1817 schreef de Romantische dichter John Keats een brief aan zijn broers waarin hij zijn idee van een 'negatieve bekwaamheid' ontvouwd. Hij vroeg zich af welke kwaliteiten een rol speelden, wilde iemand, bijvoorbeeld met de statuur van Shakespeare, zich tot die volleerde persoonlijkheid ontwikkelen. Hij kwam tot de conclusie dat zo'n persoon in de eerste plaats in staat is 'te verkeren te midden van onzekerheden, mysteries, en twijfels, zonder de drang om enigszins geërgerd te zoeken naar feiten en redenen' (Keats' Kingdom, z. d.). In feite is dit het vermogen te accepteren dat niet alles kan worden opgelost. Keats hechtte veel waarde aan het kunnen varen op de eigen intuïtie, en daarbij kan het intellectueel vermogen nogal eens in de weg staan. Negatieve bekwaamheid wordt wel gedefinieerd als 'het vermogen om over de wereld te reflecteren, zonder dat je daarbij tegenstrijdige aspecten met elkaar wilt verzoenen, of dat je de wereld in gesloten en rationele systemen wilt dwingen' (Keats' Kingdom, z. d.). Ik vermoed dat het deelnemen aan een kunst gedreven workshop als *Metamorfoses van organische vormen* kan bijdragen aan het ontwikkelen van een dergelijk vermogen. Op verschillende momenten worden de deelnemers in vertwijfeling gebracht – al is het maar voor even – over hoe nu verder te gaan. Telkens komen zij voor nieuwe uitdagingen te staan. Alleen door zich helemaal aan de activiteit over te geven, 'zonder de drang te zoeken naar feiten en redenen', kunnen zij de druk die van die onzekerheid uitgaat, overwinnen en op zeker moment ook voor zichzelf proberen te ontrafelen wat nu de betekenis is van dit alles. Voor iedere deelnemer zal die duiding weer anders zijn.

Voor het verloop van deze workshop had ook een heel ander protocol kunnen worden gevolgd. Zo zou je als sessieleider kunnen beginnen met uitleggen *waarom* de deelnemers organische vormen gaan kneden en wat het doel van de opdracht is. Maar ik hecht eraan dit juist *niet* prijs te geven. Toch meedoen, zónder vooraf te beschikken over die informatie betekent dan namelijk te durven vertrouwen op het proces, ook al weet je niet hoe of wat. Ik nodig iedere deelnemer uit om zich voor te stellen hoe het organische boetseerwerk van een ander in de loop van de tijd zou kunnen veranderen – groeien, óf juist vervallen, afsterven. De kleivormen die de groepsleden maken zijn

altijd weer uniek: opeens ontstaat er iets en dat krijgt op zijn beurt een vervolg in nieuwe, daarop geïnspireerde en voortbouwende kleisculpturen, die zelf op hun beurt ook weer een originele individuele expressie zijn. Elk kunstwerk roept zijn eigen connotaties en associaties op, en die zullen verschillen van persoon tot persoon. En met het verstrijken van de tijd kunnen er nieuwe interpretaties naar boven komen, die een verdere verrijking bieden. In kunstzinnige maakprocessen – of die nu individueel of in groepsverband plaatsvinden – is er altijd ruimte voor verschillende betekenisgeving. Er is als het ware ‘toestemming’ verleend om het tijdsinterval wat op te rekken waarbinnen deelnemers met dubbelzinnigheden of tegengestelde standpunten worden geconfronteerd. Daarbij voltrekt een belangrijk deel van je denken en voelen zich *via* het maken (Pallasmaa, 2009; Ingold 2013a). Een hoofzakelijk (en vaak eenzijdige) *cognitieve* betrokkenheid op de wereld, die zich in andere situaties veel nadrukkelijker laat gelden, wordt voor het moment even naar later verdaagd.

Het van tijd tot tijd stuiten op een weerbarstige paradox is een fundamenteel aspect van het leven en van de evolutie, zo stelde Gregory Bateson. Deze gedachte komt treffend tot uitdrukking in de titel die Steward Brand gaf aan een interview dat hij in 1973 met de Britse antropoloog, filosoof en sociale wetenschapper hield: *Both sides of the necessary paradox*. Bateson beschouwde een paradox als een tegenstrijdigheid waarin je partij kiest, en wel zo dat je kiest voor *beide* kanten. De ene kant van de paradox *veronderstelt* de andere. Iets langer stilstaan bij paradoxen, en niet te snel kiezen voor het één óf het ander, is zo iets als op reis gaan, zo vond hij: ‘Uiteindelijk kom je iets te weten wat je eerst niet wist, iets over de aard van de plek waar je in het universum bevindt’ (Bateson, geciteerd in het interview met Brand, 1973, p. 35). Paradoxen zijn gezond in Batesons optiek; in zijn ogen is de waarheid immers altijd gelaagd en complex. Het vermogen open te staan voor nieuwe ervaringen is voor psycholoog Carl Rogers het tegenovergestelde van het inzetten van psychologische verdedigingsmechanismen. Karakteristiek voor zo’n openheid is ‘een verminderde starheid en het vervagen van de grenzen tussen concepten, waarnemingen en vooronderstellingen’. Kort en bondig: het behelst het dulden van ambiguïteit, wanneer er ambiguïteit optreedt. Wat dit betekent, zegt Rogers, is het beschikken over ‘het vermogen te kunnen omgaan met uiterst strijdige informatie, zonder voor die situatie een oplossing te forceren’ (Rogers, geciteerd in Pitruzzella, 2009, pp. 28-29).

Een belangrijk aspect van de MOV-workshop is dat de deelnemers daarbij af en toe op het verkeerde been worden gezet. Zoals bekend kun je tijdens een partijje voetbal met je lijf een beweging maken waardoor het lijkt alsof je de bal in een bepaalde richting gaat schoppen, zodat je tegenspeler gelooft dat de bal ook echt die kant zal opgaan. Maar op het laatste moment trap je de bal toch in de andere richting, waardoor je opponent letterlijk op het

verkeerde been staat. Hij of zij is niet meer in staat adequaat te reageren op de abrupte, onvoorziene verandering. In meer algemene zin behelst ‘op het verkeerde been zetten’ dat je de ander met opzet in een onverwachte of moeilijke situatie brengt. Zo’n interventie, de geplande verrassing, roept vaak verwarring op, en soms frustratie. De ander kan het gevoel krijgen verstrikt te zijn geraakt in een situatie die hij of zij niet zelf heeft gecreëerd en ook geen controle over heeft. Voor sommige deelnemers kan het een volledige nieuwe ervaring zijn op deze manier een kunst gedreven proces te ondergaan: het voelt voor hen in eerste instantie vreemd en enigszins bedreigend aan. Als ik mensen in mijn workshops op het verkeerde been zet (elders heb ik dit *wrong footing* genoemd, zie Van Boeckel, 2013, p. 219, p. 378) dan probeer ik met opzet een ervaring van vervreemding op te wekken. Ik beoog daarmee hun imaginatieve vermogen aan te spreken, de verbeeldingskracht die ze nodig zullen hebben om deze onverwachte drempel tegemoet te treden en vervolgens eroverheen te stappen.

Een belangrijk onderdeel van de MOV-workshop is dat deelnemers een gevoel van weerstand weten te overwinnen dat vaak optreedt. Het is de aarzeling zaken met elkaar in verband te brengen die ogenschijnlijk niets met elkaar te maken lijken te hebben. De uitnodiging aan deelnemers om een organische vorm te boetseren die fungeert als een brug of ‘ontbrekende schakel’ tussen twee radicaal ongelijksoortige vormen lijkt volkomen uit de lucht gegrepen, belachelijk zelfs. En daarbij komt nog, dat ze in die situatie volledig op zichzelf en hun eigen creativiteit zijn aangewezen. Deelnemers hebben herhaaldelijk aangegeven dat ze uit zichzelf niet gauw ervoor zouden kiezen dit te doen. Maar als ze zich dan het proces overgeven, is het alsof ze een nieuw territorium betreden.

Mensen op het verkeerde been zetten door ze uit te nodigen deze keer een *missing link* te boetseren of, even later, om te schakelen naar het als groep maken van één gezamenlijke kleisculptuur, brengt abrupt een soort rimpeling teweeg. Het is een lichte verstoring, op het moment dat ze net een beetje met het proces vertrouwd denken te zijn geraakt. In zijn boek *Letting art teach* bespreekt Gert Biesta (2017; Nederlandse vertaling *Door kunst onderwezen willen worden*, 2017) de waarde van de interruptie. Volgens hem bestaat het educatieve gebaar eruit dat er iets wordt getoond, dat de aandacht van een ander mens wordt gericht op iets dat buiten diens blikveld ligt. De docent veronderstelt daarbij dat het voor de student belangrijk kan zijn aandacht te schenken aan het getoonde. Dit gebaar, zegt Biesta, is een onderbreking van waar iemand is, wat iemand aan het doen is of wat iemand zelf wil. Het doel van onderwijs, zo benadrukt hij, is niet dat studenten zich bezighouden met datgene wat ze leuk of de moeite waard vinden, maar dat hun aandacht naar een bepaalde richting gewend wordt.

## Een sobere pedagogie

Voor een geslaagd verloop van een MOV-workshop is het belangrijk dat deelnemers een ontvankelijke houding hebben, en zorg wijden aan de manier waarop ze aandacht geven. Als activiteit is het misschien te vergelijken met het beginnen aan een wandeling zonder dat je weet waar die je naartoe zal leiden. Als onderdeel van zijn cursussen in 'mondiale educatie' vroeg Belgische onderwijsfilosoof Jan Masschelein zijn studenten om zowel overdag als 's nachts te wandelen langs willekeurig op een stadskartaar getekende lijnen. Dit soort experimenten in de 'educatie van de blik' zijn een onderdeel van wat hij een 'sobere pedagogie' (*poor pedagogy*) noemt (Masschelein, 2010). Een kern daarbij is voor hem dat zo'n pedagogie is gegrond in een onderzoekende, niet op een vooraf bepaald doel aansturende activiteit. Masschelein is geïnteresseerd in hoe we de wereld weer als iets 'reëls' kunnen ervaren, hoe zij voor ons 'aanwezig' kan zijn. Hier draait onderwijs om het blootgesteld worden aan de wereld. Door de handeling van het wandelen voorop te stellen, trekken we het kiezen van een stellingname, het innemen van een standpunt, in twijfel. De aandacht van de wandelaar komt immers niet voort uit het *betrekken* van een positie, maar juist uit het daarvan *weggetrokken* worden – de verplaatsing zelf (Masschelein, 2010, p. 46).

Tim Ingold (2015, p. 136) zegt hierover: 'te lopen is je laten leiden door wat nu nog niet gegeven is, maar dat *aanstaande* is gegeven te worden ... Het is dan niet de aandacht van de wandelaar die onderwezen wordt; eerder het omgedraaide: het onderricht bestaat uit het wekken van diens aandacht en ontvankelijkheid voor het 'nog niet' van wat er gaat komen.' Masschelein en Ingold lijken beducht dat een te eenzijdige focus op de toepassing van een bepaalde methode het middel tot doel kan maken. Door inhoudelijke kennis los te koppelen van de weg om tot inzicht te komen, koers je te snel aan op een soort afronding. En dat is precies het tegendeel van het je openstellen voor het hier en nu, dat een sobere pedagogie beoogt te bewerkstelligen. In het soort onderwijs dat Biesta, Ingold en Masschelein voorstaan, ligt de focus op het volledig aanwezig zijn in het moment, om te zien wat zich dáár aandient (of zoals zich dat mooier in het Engels laat formuleren: *being present in the present to what presents itself*). Hierbij is een zekere dosis ontvankelijkheid en aandacht nodig, om in staat te zijn te duiden wat er precies plaatsvindt.

Het impliceert een soort nieuwsgierigheid die niet voortkomt uit de 'wil om te weten' maar uit een je zorgzaam openstellen voor wat er in het nu gebeurt. Evenmin wordt het gedreven door de bereidheid louter meer kennis te vergaren. Vertrekkend vanuit een betrokken houding kunnen we onze aandacht richten op de manier waarop we tegenwoordig samenleven. Dergelijk onderwijs richt zich op het zijn in de wereld: aan haar blootgesteld worden, uit positie worden gebracht, of in beslag worden genomen door vragen over hoe we ons tot elkaar verhouden (Simons & Masschelein, 2009). Wat het op deze

manier in het nu aanwezig zijn van ons vergt, volgens Ingold (2015), is kwetsbaarheid. Maar de beloning is het verwerven van inzicht dat gestoeld is op onze directe ervaringen, en dat gaat verder dan louter kennis.

## Een nieuw gesprek over klimaatverandering?

Zowel in onderzoek als in activisme dat zich richt op duurzaamheid is een kunst gedreven omslag wenselijk, betoogt Sacha Kagan (2017, p. 151). Een bedreiging als klimaatverandering stelt ons als samenleving voor nieuwe uitdagingen. Hoe vinden we een verstandige weg tussen weten en niet-weten, tussen betrouwbare zekerheden en onzekerheden, tussen harde begrenzingen en open mogelijkheden? Dit vereist een meer fundamenteel begrip van wat veerkracht (*resilience*) werkelijk inhoudt. In de ogen van Kagan vraagt de hachelijke situatie waarin we op dit moment verkeren dat 'het noodzakelijk is om te leren van het onverwachte'. Hij noemt dit 'leren door serendipiteit'. Er zijn leerervaringen nodig die onze competentie trainen om de wereld in haar volle complexiteit te kunnen waarnemen en duiden. Zo'n vorm van leren 'vereist kunstzinnige kwaliteiten' (Kagan, 2017, p. 153). Analoog hieraan stelt psycholoog en pedagoog Maureen O'Hara dat we de noodzakelijke vaardigheden moeten ontwikkelen om 'op een goede manier te leven in een onvermijdelijk onzekere wereld' (2005, p. 2). In deze tijd, stelt ze, doen we er verstandig aan te leren omgaan met allerlei tegenstrijdige ideeën die naast elkaar bestaan. We zullen tegenwicht moeten bieden aan het verlangen naar oppervlakkige zekerheid en het trekken van voortijdige conclusies. In onze praktijken van opvoeding kunnen we andere leerervaringen ontwikkelen, zodat mensen leren de wereld met nieuwe ogen te aanschouwen en haar complexiteit onderkennen, zonder dat ze daardoor worden overweldigd:

'We moeten onze intuïtie en onze waardering voor het niet-rationele cultiveren – niet ter vervanging van onze ratio en onze scepsis, maar als aanvulling daarop. We moeten zowel/als-denken ontwikkelen. Daarnaast moeten we ons vermogen tot holistisch waarnemen, het 'Gestalt'-bewustzijn, het denken in netwerken en herkennen van patronen, versterken. Niet alleen een vermogen tot gerichte aandacht is belangrijk, maar we zullen ons ook vertrouwd moeten maken met het omgaan met vaagheid en het openen van een heel breed blikveld. We zullen een balans moeten zien te vinden tussen enerzijds de angst te weinig informatie te hebben en anderzijds de problemen die voorkomen uit een overvloed ervan. Mensen zullen moeten wennen aan een wereld met vloeiende grenzen, een wereld die begrepen kan worden als een aaneengeschaakt web van op elkaar verbonden entiteiten.' (O'Hara, 2005, p. 7)

Wat is dan de relevantie van een kunstzinnige activiteit als de MOV-workshop in de context van onderwijs over duurzaamheid – of, in het algemeen, als we onszelf vertrouwd willen maken in het omgaan met vaagheid en ons blikveld verruimen? Tussen het een en het ander ligt bepaald geen expliciete of voor de hand liggende relatie. Laten we om te beginnen eens heel concreet kijken naar wat er met deelnemers gebeurt. Wat je ziet is dat participatie aan de workshop mensen vaak mentaal en fysiek stimuleert. Ze hebben zojuist aan een intensief groepsproces deelgenomen dat voor velen anders verliep dan ze eerder in groepen hadden meegemaakt. Het gevolg is dat een gesprek dat meteen aansluitend plaatsvindt, bijvoorbeeld over een thema als klimaatverandering of hoe te leven in een steeds onzekerder wereld, meestal vrijwel meteen een stuk geanimeerder en interessanter verloopt. Als de workshop zou *beginnen* met een groeps gesprek over een thema dat aan duurzaamheid is gerelateerd, zou de kans groter zijn dat de deelnemers met een meer voor de hand liggende inbreng zouden komen, bijvoorbeeld doordat ze eerder ‘sociaal wenselijke’ antwoorden zouden geven. Maar als zij voorafgaand aan zo’n gesprek eerst een intensieve, door en door belichaamde activiteit hebben verricht, hebben gevoeld hoe het is om via het kunstzinnige proces met elkaar een nieuw gebied in te gaan en ze zich naar elkaar kwetsbaar hebben durven opstellen, dan bestaat de kans dat deze ervaring ook hun manier van denken heeft ‘opgerekt’. En dat kan vervolgens weer leiden tot de inbreng van originelere, meer persoonlijke gezichtspunten in de zich ontvouwende dialoog.

In kunstzinnige processen gebeurt er altijd het nodige in de zogenaamde ‘tussenruimte’, waar niet altijd alles even expliciet en uitgesproken is. Zo’n tussenruimte is bijvoorbeeld de sprong in tijd die de deelnemers zich proberen voor te stellen van de ene organische kleivorm naar de volgende. Je weet immers niet precies wat er in de tussentijd heeft plaatsgevonden; alleen de verbeelding kan dat invullen.

Overigens is er ook nog een *andere* tussenruimte en dat is de fysieke ruimte tussen de lichamen van de deelnemers. Naarmate de workshop vordert, bewegen zij zich geleidelijk aan steeds dichterbij het midden toe. Een deel van ieders aandacht richt zich op het bedenken van een link tussen de twee *missing links* die voor hen op de grond liggen. Maar tegelijkertijd komen de deelnemers steeds dichterbij elkaar. Er ontstaat een andere, meer fysieke betrokkenheid in het hele proces en dit bereidt hen er al enigszins op voor om later, in de krappere en meer intieme ruimte van het middelpunt van de cirkel, samen te werken aan het scheppen van een gemeenschappelijke sculptuur.

Een van de deelnemers aan een MOV-workshop zei over deze ervaring het volgende:

‘Wat de workshop bewerkstelligde, is dat je moest voortbouwen op andermans werk. Je moest erkennen dat we dit samen deden. Voor mij was het loslaten van het gevoel van eigenaarschap, vergeten welk deel nou precies van jou was, je alleen maar richten op het geheel, uiterst waardevol.’

Ik begon dit artikel met Antony Gormley’s gedachten over de materialiteit van klei en de impact die het op ons heeft als we ermee werken. Ik sluit dit artikel af met opnieuw een citaat van hem:

‘Als materiaal *is* [klei] aarde ... Via de aanraking komt het vlees opnieuw in contact met aarde ... Het is iets vreemds en tegelijk iets groots, als een stof die met landschap en geologie verbonden is en die in tijd en ruimte op afstand van ons staat, binnentreedt in onze intieme, subjectieve zone zodra je haar met je handen vormgeeft. Eerst bewaart degene die ermee werkt nog een zekere afstand, maar vervolgens brengt hij haar in de binnenste baan van zijn lichaam. Het is in deze zone, tussen de plek voor het spreken en het hart, dat je de klei bewerkt. Vervolgens leg je haar weer van je weg en sta je, wederom, apart.’ (Gormley, geciteerd in Van Boeckel, 2013, p. 330)

Metafysisch gezien brachten de workshopdeelnemers een materiaal dat eigenlijk ‘vergeten was’ dicht bij henzelf, aangezien klei zich letterlijk *onder* de oppervlakte bevindt. ‘In een post-religieus en post-politiek ideologisch vacuüm’, stelt Gormley, ‘is het belangrijk dat we weer vat krijgen op de dingen. En of we dat zelf nu onderkennen of niet: ieder van ons speelt daarin een rol; met aarde als basis, scheppen we de wereld’ (geciteerd in Van Boeckel, 2013, p. 331).

**Jan van Boeckel** is lector  
Art & Sustainability aan de  
Hanzehogeschool Groningen.  
j.e.van.boeckel@pl.hanze.nl



## Literatuur

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine.

Biesta, G. (2017). *Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.

Brand, S. (1973). Both sides of the necessary paradox. *Harper's Magazine*, (Nov.), 20-37.

Gormley, A. (2019). *Antony Gormley: How art began*. [Documentaire]. BBC.

Ingold, T. (2013a). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.

Ingold, T. (2013b). The maze and the labyrinth: Walking and the education of attention. In M. Collier, C. Morrison-Bell, & A. Robinson (Eds.), *Walk on: From Richard Long to Janet Cardiff* (pp. 7-11). University of Sunderland.

Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.

Kagan, S. (2017). Artful sustainability: Queer-convivialist life-art and the artistic turn in sustainability research. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 8(1), 151-168.

Keats' Kingdom (z. d.). *Negative capability*. [www.keatsian.co.uk/negative-capability.php](http://www.keatsian.co.uk/negative-capability.php), geraadpleegd op 2 oktober 2020.

Mantere, M.-H. (1995). Foreword. In M.-H. Mantere (Ed.), *Image of the earth: Writings on art-based environmental education* (pp. 1-2). University of Art and Design.

Masschelein, J. (2010). E-ducatating the gaze: The idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43-53.

Masschelein, J. (2012). Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting: Philosophy of education and the transformation of educational institutions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 354-370.

O'Hara, M. (2005). *The challenge for education in uncertain times*. Paper presented at the General Assembly of the World Academy of Arts and Sciences, Zagreb, Croatia, November. [http://maureen.o'hara.net/pubs/zagreb\\_final.pdf](http://maureen.o'hara.net/pubs/zagreb_final.pdf)

Pallasmaa, J. (2009). *The thinking hand: Existential and embodied wisdom in architecture*. Wiley.

Pitruzzella, S. (2009). *The mysterious guest: An enquiry on creativity from arts therapy's perspective*. iUniverse.

Simons, M., & Masschelein, J. (2009). Towards the idea of a world university. *Interchange*, 40(1), 1-23.

Van Boeckel, J. (2013). *At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education*. Doctor of Arts dissertation, Aalto University, Helsinki.

Van Boeckel, J. (in voorbereiding). A pedagogy of attention to the light in the eyes. In T. Ingold (Ed.), *Knowing from the inside: Cross-disciplinary experiments with matters of pedagogy*. Bloomsbury.

# Wandelen en kunst: een alternatieve manier van leren

Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunnþís Ýr Finnbogadóttir

**Wandelen in de kunst en het kunstvakonderwijs kan een ander soort weten met zich meebrengen. Weten dat dichterbij de eigen waarneming van de omgeving staat, een weten dat meer belichaamd is. Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunnþís Ýr Finnbogadóttir beschrijven in dit artikel de opzet van en ervaringen met *Kunst en Wandelen*, een module voor kunstvakstudenten en -docenten die een andere manier van (professioneel) leren stimuleert.**

Steeds meer raken we ons ervan bewust hoe belangrijk het is om naar buiten te gaan, om lichaam en geest in contact te brengen met de natuur (Ives et al., 2018). Mensen het plezier van wandelen laten ontdekken is een manier om dat te bevorderen. In een educatieve context gaat het er dan vaak om leerlingen de natuur in hun directe omgeving beter te leren kennen (Louv, 2008). Dit zou de kans vergroten dat zij zorgdragen voor die omgeving en zo actieve deelnemers van de samenleving worden (Sobel, 2004). Kunstenaars hebben altijd al gewandeld, maar sinds de jaren twintig van de vorige eeuw geldt wandelen als een middel voor artistieke verkenning en creativiteit (Careri, 2017; Solnit, 2005). Dat ging hand in hand met de aandacht in de kunst voor het onderzoeken en vastleggen van authentieke ervaringen. Door wandelen kunnen kunstvakdocenten en -studenten de natuurlijke én gebouwde omgeving verkennen en hierop met artistieke uitingen reflecteren.

In dit artikel verkennen we de didactische mogelijkheden van wandelen vanuit onze ervaringen met de module *Kunst en Wandelen* binnen de masteropleiding kunsteducatie aan de IJslandse Kunstacademie. De veertien deelnemers zijn allemaal gediplomeerde kunstenaars met een bachelor of een master in kunst of design.

## Manieren van leren en verschillende vormen van kennis

Scholen en opleidingen zijn grotendeels georganiseerd naar academische kennisdisciplines (Luke & Luke, 2001). Dit traditionele schoolsysteem, met gefragmenteerde schriftelijke opdrachten (Wagner, 2020), heeft ervoor gezorgd dat leerlingen vervreemd zijn geraakt van hun natuurlijke omgeving. Sommigen pleiten ervoor om in naam van de menselijkheid weer een verbinding te vinden met de natuur (Ives et al., 2018).

De manier waarop en waarom wij leren is heel belangrijk. Wanneer we bekwaamheid van docenten (*efficacy*) en vaardigheden ontwikkelen vanuit relationeel leren, participatief onderwijs, transformatief leren, ervaringsleren of actieleren, kunnen studenten voortbouwen op eerdere ervaringen. Leren wordt voor hen betekenisvol wanneer ze reflecteren op authentieke, levensechte vraagstukken (UNESCO, 2012). Het is voor docenten dan ook belangrijk om na te gaan hoe ze de betrokkenheid bij leren van iedere leerling kunnen realiseren. Een mogelijke aanpak is leren door te wandelen: deze combineert kritische pedagogiek met omgevingsgericht onderwijs (Wakeman, 2015). Leerlingen kunnen vrij communiceren en de docent wordt een partner in het leerproces. Door de kritische pedagogiek ontstaan ook mogelijkheden voor praktische en transformatieve onderdelen. De aanpak is ontworpen om een eind te maken aan louter kennisoverdracht en ons in plaats daarvan

actief bezig te houden met de samenleving die we onderzoeken om deze zo te kunnen veranderen:

‘Zodoende bevat [kritische pedagogiek] expliciet een transformatief aspect [want] het heeft ten doel mensen te leren hoe zij een dominante ideologie kunnen herkennen en zich ertegen kunnen verzetten, en hoe zij zich kunnen organiseren om sociale vormen te kunnen creëren die echt democratisch zijn en de dominantie van het kapitalisme verwerpen.’  
(Brookfield, 2003, p. 141)

Transformatief leren is te omschrijven als een proces waarin mensen hun referentiekader aanpassen. Verandering is inherent aan deze vorm van leren. De focus ligt op ideeën en nieuwe inzichten, wat studenten motiveert en aanmoedigt om hun leefwijze aan te passen aan nieuwe waarden (Jónsdóttir, 2017). Transformatief leren opent nieuwe vensters van bewustzijn en versterkt ons vermogen om verschillende soorten kennis te begrijpen (Mezirow, 2009).

Wandelen in kunst en kunstvakonderwijs kan een ander soort weten met zich meebrengen; een weten dat in de wandelaar zelf is belichaamd. Er is veel geschreven over de relatie tussen wandelen en denken en wandelen en creatief werk. Daaruit komt naar voren dat wandelen ruimte laat voor a) weten met je lichaam, b) het leggen van verbanden tussen jouw kennis en bepaalde plekken, en hoe je daar komt, c) het waarnemen van je omgeving met al je zintuigen, en d) het herwaarderen van je omgeving en eerdere kennis daarvan. In de context van kunsteducatie betekent dit een mogelijkheid om kritisch naar je eigen omgeving te kijken en een appel op het ruimtelijke denken te doen. Het actuele discours waarin kunsteducatie de rol toegeschreven wordt om betekenisvolle verbindingen tussen hedendaagse beeldende kunst en pedagogische en sociale wetenschappen te leggen, is van belang. Wandelkunst kan een referentiepunt zijn voor artistieke en educatieve methoden, omdat het een andere kijk op het dagelijkse leven kan bieden. Wandelen is van nature een interdisciplinaire activiteit en geeft de mogelijkheid om nieuwe en onverwachte verbanden te leggen (Solnit, 2000).

Onderzoek wijst uit dat het voor studenten van educatieve kunstopleidingen belangrijk is om tijd en ruimte te krijgen om te experimenteren met participatieve transformatieve pedagogiek. Deze pedagogiek en maatschappelijke betrokkenheid zijn waardevol voor het kritische denken; in omgevingsgerichte kunsteducatie kunnen studenten leeromgevingen ontwerpen die gedeelde waarden voeden en die leerlingen stimuleren om op de geldigheid van hun eigen opvattingen en waarden te reflecteren. Door te wandelen kunnen kunstvakstudenten met visuele geletterdheid experimenteren. Zij onderzoeken hoe zij binnen schoolse settings leerlingen anders door kunst

kunnen laten kijken en denken. Leerlingen leren op deze manier logische verbanden tussen verschillende concepten te begrijpen en de betekenis en het belang van concepten te herkennen. Deze manier van werken tijdens hun opleiding helpt kunstvakstudenten om aandacht te besteden aan hun omgeving en om contact te leggen met die omgeving en de gemeenschap als onderdeel van hun theoretische en praktische kennis (Jónsdóttir, 2017).

## Education of Attention

Antropoloog Tim Ingold (2015) introduceerde als alternatief voor de klassieke cognitieve wetenschap de Education of Attention (EA), een op fenomenologie, ecologie en praktische ervaring en waarneming gebaseerde benadering. Ingold baseert deze aanpak op het idee dat kennis eerder bestaat uit vaardigheid en eigen ervaring dan uit informatie die wij als een verzameling objecten opslaan (Ingold, 1997). Hij stelt dat het lichaam niet simpelweg een instrument is om culturele waarden uit te drukken, maar juist zelf betekenis en ervaring kan genereren (Ingold, 2000).

In zijn meest simpele vorm gaat EA over hoe men over de wereld denkt, hoe haar waarheid aan ons wordt onthuld door waarneming en ervaring te combineren (waarheid als elementen van persoonlijke ervaringen die niet gepresenteerd kan worden als informatie die we aan anderen kunnen doorgeven). Door deel te nemen aan de wereld, in het bijzonder de wereld buiten, en door instrumenten te gebruiken, kunnen we de wereld echt ervaren. Het gaat over zien en zijn, verbanden leggen of nadenken over de wereld. Ingold moedigt ons aan om ons op deze manier te verbinden met onze omgeving en onszelf open te stellen voor de wereld, sterker nog, om een wachtende houding aan te nemen. Hij gebruikt hiervoor het Franse werkwoord *attendre* (wachten). EA houdt in: leerlingen uitdagen om naar hun omgeving te kijken, zodat zij zelf zien wat er om hen heen gebeurt in plaats van hen bepaalde feiten te leren. Het gaat om het vinden van een balans tussen begrijpen en kennen van de omgeving en het activeren van de verbeelding om te kunnen omgaan met het onverwachte of het onbekende. Het is een aanpak van zorg en nieuwsgierigheid, met een nadruk op hoe we aandacht kunnen schenken aan de wereld om ons heen en hoe we goed geïnformeerd kunnen worden door tegelijkertijd waar te nemen en te participeren.

Volgens Ingold vormt 'tefnei' de basis voor het denken over maken, lopen, leren of antropologie studeren. Tefnei (τέχνη, spreek uit "technè") komt uit het Grieks en wordt vaak vertaald als vakmanschap, ambachtelijkheid kunst of vakkundigheid. Het is de basis van ons mens-zijn en van ons bestaan. Vakkundigheid, of het nu gaat om manden maken, kleien, de wildernis of het platteland doorkruisen, of om wat dan ook, vraagt dat wij aandacht schenken aan de wereld.

Aandacht is het fundament van omgevingsonderwijs. Bepaalde plekken kunnen zeer waardevolle leslocaties zijn. Leerlingen moeten een idee krijgen van hun eigen plaats in de wereld om zichzelf en hun omgeving te leren begrijpen (Greenwood, 2008). Omgevingsonderwijs ontleent zijn inhoud aan vakoverstijgende perspectieven en zijn context aan de uiteenlopende eigenschappen van de plaatsen die worden bestudeerd. Deze vorm van onderwijs beoogt leerlingen door persoonlijk en wetenschappelijke engagement met hun omgeving te motiveren (Gruenewald & Smith, 2008). De handeling van het lopen is van belang om aandacht aan de omgeving te geven.

Sobels ideeën voor omgevingsonderwijs zijn relevant voor kunstvakstudenten en hun toekomstige leerlingen:

'Wat belangrijk is, is dat kinderen de mogelijkheid krijgen om zich te verbinden met de wereld van de natuur, ervan te leren houden en zich erin op hun gemak te voelen, voordat hen wordt gevraagd de wonden van de natuur te genezen. John Burroughs zei "Kennis zonder liefde blijft niet hangen, maar als de liefde eerst komt, volgt de kennis vanzelf." Ons probleem is dat wij kennis, en verantwoordelijkheid, proberen op te roepen voordat wij een liefdevolle relatie tot bloei hebben laten komen' (Sobel, 1996, p. 10).

Het is daarom goed om ernaar te streven dat studenten en leerlingen een belichaamd begrip ontwikkelen, impliciete kennis (Amirkhani & Heydari, 2015; Wasonga & Murphy, 2006) die ze zich door transformatieve en spontane acties eigen zouden moeten maken. Er is een sterk verband tussen hoe het lichaam reageert bij kunst oefeningen en tijdens het communicatieproces, zowel bij het creëren van kunst als bij het ervaren van andere belichaamde ervaringen, zoals wandelen. Solnit legt het als volgt uit:

'Wandelen heeft met maken en werken dat cruciale element gemeen van de betrokkenheid van lichaam en geest op de wereld, van de wereld leren kennen door het lichaam en het lichaam door de wereld' (Solnit, 2000, p. 24).

## Wandelen in literatuur en kunst

Ingold schrijft vaak over wandelen (2004, 2007) en zegt dat het niet mogelijk is om de wereld vanuit één plek waar te nemen, maar dat je je moet verplaatsen. Tijdens het wandelen gaat de omgeving voor ons open. De waarneming en de activiteit, de wandeling, zijn verstrengeld, net zoals bij EA de omgeving zich voor je opent tijdens de wandeling.

Veel andere wetenschappers en schrijvers hebben wandelen gebruikt om de wereld om ons heen te leren begrijpen. Neem bijvoorbeeld *Het Maatschappelijk Verdrag* (1762) van Jean-Jacques Rousseau en *Walden* (1854) van Henry Thoreau. Beiden hebben het over hoe wandelen kan helpen de sociale relatie met de natuur te begrijpen (Lane, 2009). Met zijn 'Nachtelijke wandelingen', een hoofdstuk uit *The uncommercial traveller* (1861) heeft ook Charles Dickens mensen de ogen geopend voor de ruimte die wandelen kan bieden voor ontmoeting en reflectie. Hetzelfde geldt voor Virginia Woolfs *De roep van de straat* (1930). In beide boeken trekken de sociale omstandigheden van Londen de aandacht van de lezer. Latere schrijvers als Georges Perec hebben lezers laten zien hoe, door wandelen en aandacht, iemand iets over de eigen omgeving kan leren. In *Ruimten rondom* (1974) laat Perec lezers zien hoe ze nauw kunnen letten op alles om hen heen.

Rebecca Solnit heeft met twee van haar werken een grote invloed gehad op ons begrip van het concept wandelen in moderne kunst en literatuur: *Een veldgids om te verdwalen* (2005), een verzameling persoonlijke essays die biografie, kunstgeschiedenis en politiek combineert, en *Wanderlust* (2000), een filosofische geschiedenis van het wandelen waarin zij wandelen vanuit het oogpunt van recreatie, bedevaart en protest bekijkt. Ze behandelt kennis uit verschillende bronnen, zoals archiefonderzoek, interviews, boeken en haar eigen ervaring. Solnit weet in veel opzichten de verbindingen tussen lichaam en geest voor ons te vertalen:

'Onder het wandelen kunnen lichaam en geest zodanig samenwerken dat het denken bijna een fysieke, ritmische handeling wordt – tot zover de cartesische scheiding van lichaam en geest. ... En elke wandeling beweegt zich door de ruimte als een draad door stof, en naait die tot een doorlopende ervaring bijeen – zo totaal anders dan de manier waarop reizen per vliegtuig de tijd en ruimte in stukjes hakt, en zelfs auto's en treinen doen dat' (Solnit, 2000, p. xv).

Sinds de vorige eeuw gelden reizen en wandelen als op zich staande artistieke handelingen of kunstwerken, los van godsdienst of literatuur. Drie momenten in de kunstgeschiedenis zijn in dat opzicht belangrijk: de overgang van dada naar surrealisme (1921-1924), toen de eerste kunstwandeling werd vastgelegd in Parijs; de overgang van Lettrist International naar Situationist International (1956-1957), die het idee en concept van *dérive* of doelloos dwalen ontwikkelde, dat later de grond werd van de psychogeografie; en de overgang van minimalisme naar landschapskunst (1966-1967) (Careri, 2017). Sinds de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw benaderen kunstenaars wandelen als een artistiek middel. Veel van hun werken lijken gemaakt te zijn om de omgeving beter te kunnen waarnemen, van binnenuit en van buitenaf, om langzamer te bewegen en de tijd te nemen om te kijken, luisteren, ruiken

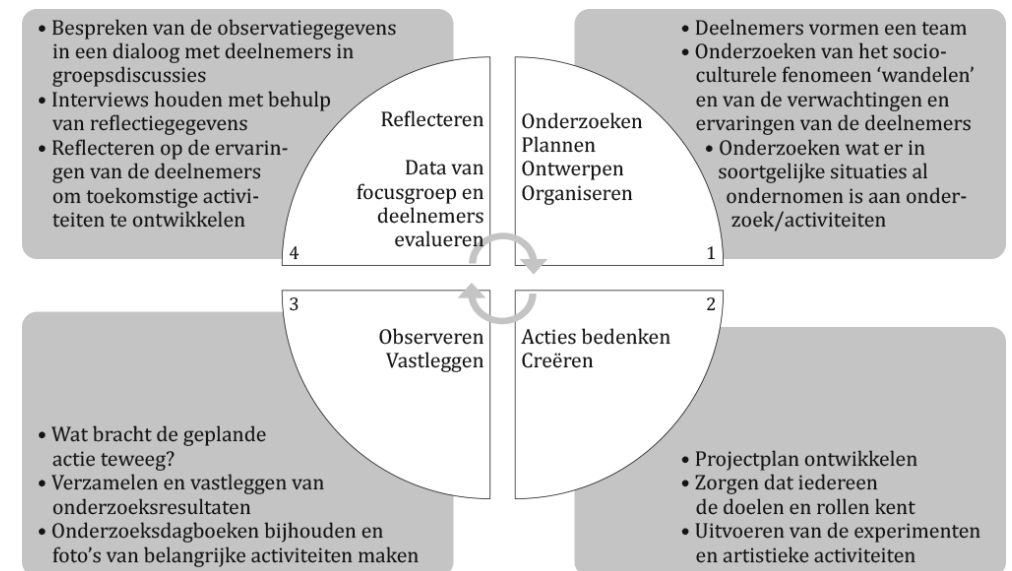
en observeren. Deze zintuiglijke en esthetische ervaringen worden dan in een kunstwerk vertaald, vastgelegd of zelfs in samenwerking met of door het publiek gecreëerd. Ze vertellen verhalen over een gelaagde omgeving. Al deze momenten staan voor veranderde benaderingen in de kunst, uitmondend in kunst die vorm krijgt in de beweging, buiten daarvoor aangewezen kunst-ruimtes, overal waar beleving kunst kan worden.

## Onderzoeksmethoden

Dit artikel is gebaseerd op een *art-based* actieonderzoek (ABAR). Het doel is de ontwikkeling van strategieën als *artist-educator-researcher* (Jokela & Huhmarniemi, 2019). Gedurende dit proces voerden we het praktische en theoretische onderzoek gelijktijdig uit. Doel van het onderzoek was de verkenning van de mogelijkheden van wandelen voor kunsteducatie.

Art-based actieonderzoek is voor ons zeer geschikt als aanpak, omdat het is geworteld in locatie- en gemeenschapskunst, projectgebaseerde acties en cultuurparticipatie. Dit zijn alle proces- en locatiegerichte, dialogische kunstvormen, waarmee kunstenaars of ontwerpers proberen een gemeenschap of omgeving te begrijpen door gemeenschappelijke en interactieve methoden (Jokela, Hiltunen, & Härkönen, 2015). In figuur 1 wordt het onderzoeksproces uitgelegd.

Figuur 1. Het onderzoeksproces, gebaseerd op Jokela & Huhmarniemi (2019)



We keken naar alle lesmaterialen, onze notities en beelden die tijdens de module zijn ontstaan. We analyseerden onze poging om te werken volgens de principes van deze module, zoals deze in figuur 1 zijn toegelicht. We noteerden reflecties van de deelnemers en evalueerden of we het doel van de module hadden bereikt, namelijk om de masterstudenten kennis te laten nemen van en te motiveren voor het wandelen als onderdeel van hun praktijktheorie als kunsteducator.

Ter verdere onderbouwing keken we ook hoe ieders kunsteducatieve praktijk zich na deelname aan de module *Kunst en wandelen* had ontwikkeld. Deze bevindingen toetsten we aan theorieën uit het vakgebied en onze eigen ervaringen.

## De structuur en ideologie van de module

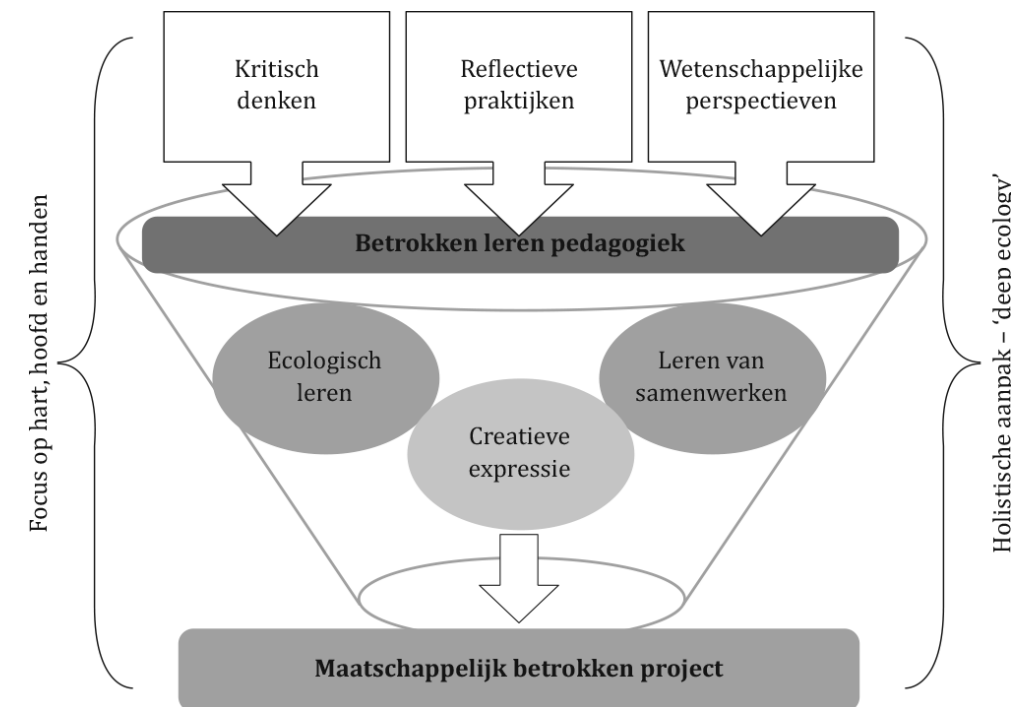
De module *Kunst en Wandelen* was gericht op ervaren en maken, in de natuur (platteland en stedelijk) en te voet. De nadruk lag op het verkennen door de deelnemers van verschillende benaderingen en het begrijpen van de waarde van wandelen voor onderwijs en kunst. De module is opgezet vanuit een holistische visie op leren, met een focus op leren over 'deep ecology' door hart, hoofd en handen. De pedagogische aanpak omvatte kritisch transformatief leren, waarbij de masterstudenten onderzoek deden naar het maken en onderwijzen van kunst als een sociale actie gekoppeld aan wandelen. De leerdoelen gingen over bewustzijn: ontdekken wat bevorderlijk was voor het ontwikkelen van aandacht voor je eigen gedachten en gevoelens, door wandelingen op bepaalde plaatsen. Daarbij was er specifiek aandacht voor studentgestuurde initiatieven waardoor de masterstudenten werden aangemoedigd om verbindingen te leggen met hun kunsteducatieve praktijken en eigen levens.

Door covid-19 vonden de lessen online plaats, met daarnaast actieve deelname buiten. De lessen waren gericht op de artistieke aanpak van de deelnemers. We lieten de masterstudenten kennismaken met theorieën en bespraken kunstenaars, terwijl zij zelf lesplannen maakten voor hun (toekomstige) leerlingen en met elkaars plannen experimenteerden. Ze reflecteerden op elkaars experimenten en artistieke activiteiten die vanuit verschillende wandelingen waren bedacht. Zowel de masterstudenten als wijzelf wandelden fysiek, virtueel, conceptueel, alleen of samen met anderen: familieleden, leerlingen, vrienden of vreemden.

Het creëren van ruimte voor een eindproject waarin de studenten langere tijd onder begeleiding eigen werk konden ontwikkelen, bevorderde de eigenwaarde en bood focus op hart, hoofd en lichaam.

De pedagogiek was gebaseerd op wetenschappelijke uitgangspunten uit artikelen en presentaties en op kritische reflectie van de deelnemers op hun eigen ideeën en ervaringen. Dit alles met een focus op hedendaagse kunstenaars en wetenschappers die hun wandelpraktijken gebruiken om artistieke en wetenschappelijke conclusies te vormen en over te dragen. Ook werd er gebruik gemaakt van reflectieve praktijken waarbij de nadruk lag op het experimenteren met het communicatieve en conversationele aspect van wandelen: het onderzoeken van de invloed van wandelen in verschillende omstandigheden op onze zintuiglijke ervaring, ons creatief denken en de manieren waarop wij kennis verwerven. Figuur 2 toont de basis van de module.

Figuur 2. Structuur van de opzet van de module *Kunst en Wandelen*



Tijdens de module deden de deelnemers en docenten experimenten of oefeningen met wandelen die aansloten bij hun eigen kunst- en onderwijspraktijken. Ter inspiratie en om over verschillende aanpakken na te denken, bekeken we een aantal verschillende kunstpraktijken en pedagogische en methodologische manieren om wandelen te benaderen. Veel experimenten richtten zich op het archiveren en verzamelen van data die vervolgens konden worden gecategoriseerd, geanalyseerd, besproken en als artistiek materiaal

verwerkt of verder onderzocht. Bij de deelnemers zagen we interesse in de thema's tijd en ritme; bijna allemaal dachten we hierover na en probeerden we verschillen in tempo en tijdsduur uit. Het concept van kritisch omgevingsonderwijs indachtig creëerden we situaties die deelnemers in staat stellen om het geheel te overzien en daarop artistiek te reflecteren. Daarbij legden we sterk de nadruk op het geven van een stem aan de deelnemers en het luisteren naar hoe, wat en waar zij wilden leren. Veel studenten toonden interesse in 'tacit knowledge'. Daarom richtte *Kunst en Wandelen* zich op de 'tacit knowledge' van de deelnemer (Amirkhani & Heydari, 2015; Wasonga & Murphy, 2006) omdat deze aan verschillende verbindingen met de natuur raakt waaronder materiële, empirische, filosofische, cognitieve en emotionele. We moedigden initiatieven van studenten aan door te kijken hoe ze met creativiteit door omgevingen navigeerden en of zij door wandelen en het creëren van zichtbare sporen en kaarten zich meer bewust konden worden van hun eigen tijd en ruimte. Van invloed bij de activiteiten was het idee van Ingold (2004, 2013) om het lichaam te gebruiken voor het genereren van betekenis.

## Leren van andere kunstenaars

Een van de opdrachten was om te onderzoeken hoe andere kunstenaars hadden gewerkt met wandelen. We bespraken veel voorbeelden uit de laatste decennia. We bestudeerden werken die kunstenaars tijdens het wandelen hebben gemaakt en die als kunstwerken zijn vastgelegd en gepresenteerd. Deze werken beschrijven het wandelen en worden gecreëerd door toeschouwers die worden uitgenodigd om te wandelen. Kunstenaars als Vito Acconci, Francis Alÿs, Marina Abramović & Ulay, Janine Antoni, André Breton, Janet Cardiff, Hamish Fulton, Tehching Hsieh, Richard Long, George Bures Miller en Jorge Macchi, om er maar een paar te noemen, hebben veel invloed op de kunstwereld gehad. We spoorden studenten aan om de werkwijzen van sommige van deze kunstenaars ook zelf uit te proberen en hun bevindingen te delen. Door naar de praktijk van andere kunstenaars te kijken konden ze hun omgeving al wandelend in kaart brengen. Veel deelnemers werden geïnspireerd door Francis Alÿs en Jorge Macchi, omdat zij in hun beschouwingen over sociale, politieke, esthetische en culturele perspectieven verwijzen naar macht.

Eén masterstudent introduceerde Anthony Schrag en diens kunstwerk *The Lure of the Lost: A Contemporary Pilgrimage* (2015). In dit werk liep Schrag van Schotland naar de Biënnale van Venetië. Dit was een idee van Claudia Zeiske, directeur van Huntley-based Deveron Arts, een toonaangevend sociaal kunstproject in Schotland. Toen haar voorstel voor de Schotse tentoonstelling voor de Biënnale, een project waarin Schrag contact zou zoeken met de lokale bevolking in de stad, werd afgewezen, kwam ze op het idee

van de voettocht. Tijdens de tocht had Schrag geen geld bij zich, maar had hij onderweg ontmoetingen met mensen voor wie hij werkte in ruil voor eten en onderdak:

' "Ik wandel naar Venetië, dat roept vragen op: waarom Venetië, waarom wandelen, wat is de Biënnale? Dat is waar voor mij de kunst gebeurt." Hij citeert Lewis Hyde die beschrijft dat het werk van de kunstenaar in de 'disruptive imagination' zit'. (Mansfield, 2015).

Met het werk stelt Schrag de vraag ter discussie wat het betekent om als professional geaccepteerd te worden en zo'n bestemming te willen bereiken. Sommige deelnemers kwamen met ideeën voor participatieve kunstpraktijken waarin ze, net als Schrag, met mensen zouden werken in plaats van objecten te maken. Een student maakte een zintuiglijke wandeling en twee maakten setjes met wandelkaarten voor gezinnen met suggesties voor buitenactiviteiten en beweging.

Andere deelnemers kwamen met werken van Janet Cardiff en een werk van haar samen met George Bures Miller. Met geluid en geluidsinstallaties legt ze de nadruk op de mogelijkheden van werken met open, gelaagde omgevingen, door het onderzoeken van plaats, tijd, geschiedenis, feit en fictie, verlies en lichamelijke en culturele elementen zoals muziek. Sommige studenten onderzochten hoe Cardiffs kunstpraktijken in te zetten zijn in hun kunstlessen. Zij bespraken de mogelijkheid om te leren van haar site-specifieke audiowandeltochten. Cardiff combineert de handeling van het wandelen met het medium audio, waardoor de kijker de kans krijgt om het verhaal in gedachte te houden en daarnaast ruimte is om zintuiglijke ervaringen buiten de koptelefoon te beleven, het hoofd te draaien, de aandacht te richten, geuren in te ademen, de wind te voelen en door de site te navigeren, in de stad of op het platteland. Twee masterstudenten maakten een podcast voor kinderen over het werk van Þórbergur Þórðarson en zijn ideeën over het milieu en onze aanwezigheid als een deel daarvan. Een andere student maakte een audiowandeling die luisteraars meenam door onverwachte ontmoetingen met objecten, geluiden en gevonden (readymade) kunst.

Veel deelnemers lieten zich beïnvloeden door het werk en de ideologie van Richard Long, reflecterend op de sporen die wij als mensen achterlaten en de spirituele vrijheid die wandelen kunstenaars kan bieden. Een deelnemer koppelde haar praktijktheorie aan een uitspraak van Long in een interview:

'Ik ben geestelijk vrij van de dingen van het moderne leven. Het is een romantisch idee, maar het is krachtig. Het is fijn om af en toe die psychologische staat aan te kunnen aanraken. Kunstenaar zijn geeft mij de kans die toestand van genade en zelfs vreugde te vinden' (Long geciteerd in Cole, 2016).

Long gebruikt wandelen al jaren als fundamenteel uitgangspunt voor zijn kunst. Voor hem is wandelen zowel middel als maatvoering in zijn kunstpraktijk. Hij wandelt lange afstanden door de natuur en als hij even stilstaat, creëert hij verwijzingen naar natuurlijke en kosmische verschijnselen die hij tijdens de wandeling ervaart en reageert hij op de wereld om hem heen. Hij fotografeert zijn inspanningen en die reflecteren zijn ideeën over tijd en ruimte en wat het is om mens te zijn (Cole, 2016). Een studente had het, geïnspireerd door Long, over oude paden in landbouwgrond, gemaakt door dieren. Die paden ontstaan net als de sporen in het werk van Long door herhaaldelijke wandelingen. Mensen gebruikten ze ook om van boerderij naar boerderij te lopen. De paden waarover zij vroeger als kind op de boerderij wandelde, kregen door de vergelijking met het werk van Long een andere betekenis. De studente dacht na over de sporen in relatie tot de tijd en hoe die haar zouden kunnen helpen zich het verleden te herinneren. Als jong kind wandelde zij lange afstanden tussen de boerderijen, volledig vertrouwend op de natuur en de dierenpaden (afbeelding 1). Net als veel andere deelnemers werd ze ook beïnvloed door wat Ingold (2007) schreef over sporen.

*Afbeelding 1. Paden die door het herhaaldelijk wandelen van mensen en dieren worden gecreëerd. Foto: Hanna Jónsdóttir*

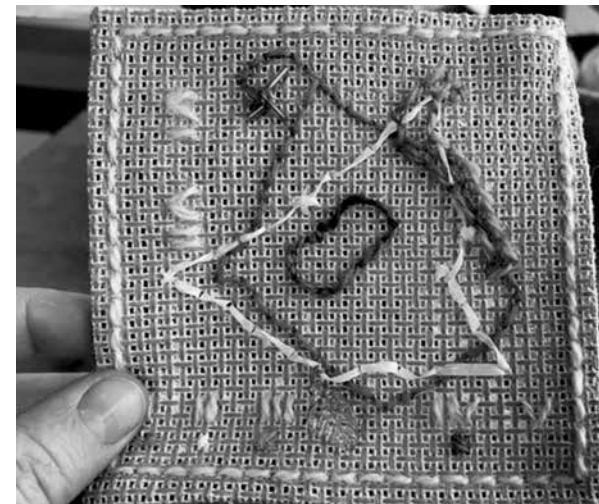


## Ecologisch leren en experimenten

Een van de opdrachten van de module *Kunst en wandelen* was om voor medestudenten een activiteit te bedenken waarmee ze zelf of met hun leerlingen, vrienden of familie konden experimenteren. Er kwamen diverse ideeën voor kunstonderwijs op de basisschool. Eén van de deelnemers bedacht een activiteit rondom het zoeken naar geometrische vormen in de natuur. Zij vroeg leerlingen een ketting te maken met deze vormen en stelde voor dat ze in hun omgeving zouden gaan wandelen op zoek naar de verschillende vormen in de natuur en in door de mens gemaakte bouwwerken. De ketting zou de leerling helpen om verschillende vormen te onthouden. Zo werden de leerlingen aangespoord om na te denken over tot welke vormen zij zich aangetrokken voelden, welke duidelijker zichtbaar zijn dan andere en hoe sommige zijn samengesteld uit meer vormen. Dit experiment hielp haar leerlingen vaardigheden te ontwikkelen in waarnemen en verbeelden.

Een andere student ontwikkelde verschillende manieren om wandelingen vast te leggen, bijvoorbeeld door er een kaart van te borduren (afbeelding 2).

*Afbeelding 2. Kaart van een veelgemaakte wandeling in de buurt van het dorp, gemaakt door een deelnemer. Foto: Arite Fricke*



Weer een andere deelnemer experimenteerde met lijnen. Zij gooide een golfbal in de sneeuw en bestudeerde het pad dat de bal aflegde. Ze experimenteerde ook zelf door het spoor van de bal te imiteren in haar eigen wandelen. Ze vroeg zich af: Hoe loop ik? Wat voor sporen laat ik zelf achter? Wat is het verschil tussen de sporen die ik achterlaat en die van andere dieren? Dit experiment biedt de mogelijkheid om over eigen acties na te denken en deze te evalueren. Het vereist kennis van vorm, esthetica en persoonlijke, sociale en culturele context, omdat het spoor te zien is als een metafoor voor de sporen die wij in ons dagelijks leven achterlaten.

Sommige studenten waren beter bekend met de IJslandse kunstwereld. Een van hen had net meegedaan aan een tentoonstelling in het Reykjavik Kunstmuseum en deelde haar methodes voor het project dat ze presenteerde. Het was interessant voor de andere masterstudenten om inzicht te krijgen in en kennis op te doen over hoe zij in haar werk *Understanding Cultural Geography* (2015) voortborduurde op de onderzoeksmethoden van Jon Anderson (2015). Ze legde uit hoe zij haar eigen bewegingen binnen een bepaald gebied bestudeert. Ze begint door een aantal plekken te selecteren waar zij plaatsneemt en noteert de bewegingen binnen die gebieden op verschillende momenten van de dag: Waar lopen mensen? Waar komen ze vandaan en waar gaan ze naar toe? Wat voor soort mensen lopen er op deze plek? Waar komen mensen samen? Wat kenmerkt de plaatsen waar mensen stoppen? Wat kenmerkt de plaatsen die een sociale ruimte creëren? Deze methode gebruikt ze ook met haar eigen leerlingen.

## Gevonden materialen

Veel studenten spraken ook over materialen die zij tijdens hun wandelingen hadden gevonden. Een van de deelnemers legde het verband tussen gevonden materialen en 'deep ecology'. Ze vermeldde hoe je gevonden materialen zoals touw kunt gebruiken als metafoor om leerlingen kritisch te laten nadenken over het probleem dat ontstaat als mensen zichzelf beschouwen als los van de natuur. De groep was het erover eens dat dit soort kritische reflectie kon leiden tot andere meningen en waarden over het milieu en ander gedrag van leerlingen. Tijdens het wandelen nemen we dingen op verschillende manieren waar. Zelfs als we ons concentreren op wat we zien kunnen we nog steeds praten over verschillende manieren van waarnemen: als onze blik zich verplaatst van details dichtbij naar verre uitzichten, naar de horizon en dan weer terug naar de planten onder onze voeten, verandert dat volledig wat we zien. Katrin Lund (2012) gaat zelfs zo ver te zeggen dat we dingen visueel betasten door er met onze blik over heen te gaan en dat we dan verschillende texturen voelen: grond en begroeiing en verschijnselen in de verte.

Een deelnemer had een route die ze gewoonlijk wandelde, gedocumenteerd en vertelde verhalen over de details, zoals een stuk zeewier en een touw dat ze heel lang had geprobeerd uit de aarde te trekken (zie afbeelding 3).

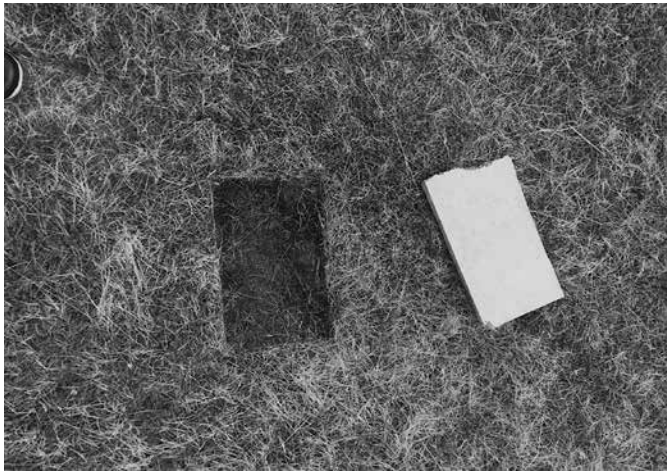
Afbeelding 3. Touw als gevonden materiaal, besproken in het logboek van een studente. Foto: Ásta Vilhjálmsdóttir



Een andere studente maakte als laatste reflectie een kunstwerk van tijdens haar wandelingen gevonden materiaal. Haar project was geïnspireerd op een kleedje dat haar grootmoeder had gemaakt van stukken touw die haar man altijd in de zakken van zijn werkkleding stopte. Over een lange periode had de grootmoeder een volle zak met touwtjes en riemen verzameld en zij breide er uiteindelijk een kleedje van met een gehaakte rand eromheen. Deze studente zei veel geleerd te hebben door in de natuur te zijn en op een boerderij op te groeien. Steeds weer de route tussen de boerderij van haar grootouders en de burens bewandelen hielp haar met haar taalvaardigheid, omdat ze onderweg altijd nieuwe dingen ontdekte. Vaak vond ze onderweg iets interessants dat daarna een voorwerp werd om mee te experimenteren. Tijdens het verzamelen van door de mens gemaakte voorwerpen werd ze nieuwsgierig naar de afdrucken die deze in de natuur achterlaten (zie afbeelding 4). Veel andere deelnemers herkenden dit en opperden interessante ideeën over hoe je dit in een klaslokaal zou kunnen toepassen, waaronder het leren over negatieve en positieve ruimte en discussies over sporen die de mens in de natuur heeft achtergelaten.



*Afbeelding 4. Een deelnemer bestudeert hoe gevonden materialen indrukken achterlaten in de aarde. Foto: Hanna Jónsdóttir*



Een van de studentes vertelde hoe wandelen altijd een grote invloed had op haar creativiteit. In haar ontwerppraktijk vindt ze tijdens een wandeling graag iets dat als afval wordt beschouwd maar wat iets nieuws kan worden.

## Wandelen en tijd

Veel van de masterstudenten herkenden zich tijdens het bespreken van tijd en tempo in de woorden van Frederic Gros: 'Wandelen is geen sport. ... Om te vertragen is er nooit iets beters verzonnen dan wandelen.' (Gros, 2014, pp. 1-2) Juist deze vertraging kwam terug in veel van hun experimenten en werd een belangrijk onderdeel van het wandelen. Een studente zei dat Gros' woorden het belang van vertragen bevestigden. Zij zei dat na het experimenteren in de module ze haar prioriteiten anders wil gaan stellen. De lockdown als gevolg van covid-19 heeft laten zien dat dat ook mogelijk was. Iemand anders verwees ook naar Gros bij de vaststelling dat meer tijd nemen om te ademen iemands begrip van de omgeving en belichaamde ervaring verdiept. Bij rustig wandelen wordt het landschap steeds vertrouwd. Wandelen is een ander gevoel dan je in een auto voortbewegen, omdat het lichaam meer en meer in het landschap aanwezig is en het landschap steeds meer ruimte inneemt in het lichaam (Gros, 2014).

Een studente experimenteerde met het vastleggen en schetsen van de omgeving op doorzichtige materialen, waarbij ze de effecten van de tijd ontdekte (zie afbeelding 5).

*Afbeelding 5. Een studente experimenteert in de regen met transparante folie. Foto: Sonja B. Guttesen*



## Leren van samenwerken

Alle studenten namen deel aan kritische discussies, waarin verschillende perspectieven welkom waren. De masterstudenten namen ook de rol van discussieleider en deskundige op zich door het geven van presentaties in plaats van alleen kennis te ontvangen. Aan het einde van de module moesten deelnemers elkaar interviewen en feedback geven. Studenten leerden van elkaars praktijken met respect voor verschillende concepten en perspectieven. Dit bood hun de mogelijkheid om tot een gezamenlijk begrip te komen. In de interviews noemden de meesten aspecten als ethische motivering, houdingen en waarden jegens de natuur en het milieu.

Alle activiteiten waren gebaseerd op het ervaren van het hier en nu en het leren voor het heden en niet alleen voor de toekomst of gebaseerd op het verleden. Kennis verwerven is geen lineair proces, omdat het steeds verandert (Jónsdóttir, 2017). Door het delen van ervaringen met verschillende oefeningen groeide en ontwikkelde de kennis van deelnemers zich, in plaats van zich louter te vermeerderen. In groepen brachten studenten hun kennis

via *concept mapping* samen. Deze oefeningen moedigen hen aan om hun kennis te organiseren op een manier die voor hen betekenisvol was en hielpen het van elkaar leren om verbindingen te leggen, relaties, concepten en ideeën te begrijpen en een brug te slaan tussen nieuwe en bestaande kennis. Dit hoort bij kritische pedagogiek, met haar nadruk op verbetering in plaats van prestatie en beheersing. Alle deelnemers ervoeren het samenwerken en het leren van andermans experimenten als waardevol. Ze bespraken hoe ze door praktische opdrachten, daadwerkelijk 'doen', en het bedenken van discussievragen een handige basis konden ontwikkelen om wandelen in hun kunsteducatieve praktijk te gebruiken. Dit sluit goed aan bij de fundamentele waarde van het ontwikkelen van docentprofessionaliteit (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

## Community-based projecten

De studenten bedachten allerlei plannen voor community-based projecten. Een masterstudente die leerkracht is in een klein dorp, bedacht een project van acht wandelroutes met verschillende kunstzinnige activiteiten. Een andere studente zette een Facebook-actie op genaamd *Zoektocht naar de lente*, waar zij mensen die door de lockdown binnen zaten, aanmoedigde om te gaan wandelen en op zoek te gaan naar de lente. Ze vroeg een aantal mensen die meededen om tijdens hun wandelingen foto's te maken van door haar aangewezen locaties en zo kon de groep samen volgen hoe de lente langzaam door de lange IJslandse winter heen begon te breken. Een andere deelnemster ontwikkelde een zomercursus, gebaseerd op haar ervaringen en experimenten tijdens de module, voor studenten aan de IJslandse Kunstacademie, als reactie op de pandemie en het banenverlies onder jongeren.

Een kunstvakdocente ontwikkelde een keuzevak voor 14- en 15-jarigen met de nadruk op omgevingsonderwijs (Gruenewald & Smith, 2008), dat ze in het komende schooljaar wil geven. Bij alle activiteiten stonden wandelen, creatieve acties en buitenactiviteiten centraal.

Een deelnemer gebruikte de basis van de module om haar eigen onderzoeksproject te ontwikkelen door middel van een korte keramiekworkshop in samenwerking met een project van de stad Reykjavík getiteld *LÁN*. Hierin wil zij met leerlingen gaan wandelen en hen tegelijkertijd over geologie leren en laten genieten van de schoonheid van de IJslandse natuur. Vervolgens zullen de leerlingen vormen waar zij onderweg in de natuur aandacht aan hebben gegeven in klei herscheppen. Ze leren over natuurkunde door het maken van glazuren uit verschillende stenen die ze tijdens de wandeling vinden en experimenteren met esthetiek en het effect van verschillende mineralen.

## Conclusie

Aan het einde van de module *Kunst en Wandelen* hadden de veertien deelnemers een grondige kennis opgebouwd over een aantal kunstenaars en wetenschappers die het wandelen hebben geïncorporeerd in hun werk. Ze konden bovendien theoretische, ideologische en historische factoren verwoorden die het verband tussen wandelen, kunst, en filosofie verhelderen. Ze hadden kennis verworven over theorieën die verband leggen tussen wandelen en pedagogiek en waren in staat deze toe te passen. Ze hadden methoden ontwikkeld om wandelpraktijken toe te passen die het creatief denken en het verwerven en overdragen van kennis versterken. Ze konden zelfstandig werken aan analyses, bronnen verzamelen, schrijven of een artistieke verwerking.

Alle deelnemers ontwikkelden lesplannen vanuit hun nieuwe praktijktheorie waarin transformatief leren en leren door hart, hoofd en handen een fundamentele rol spelen. Veel van hun projecten hadden een link met 'deep ecology' waarin de relatie van de mens met de natuur is gebaseerd op eenheid, de natuur leermeester is en de mens deel van de natuur. Hun doel was om een einde te maken aan de scheiding tussen mens en natuur – waarin mensen denken dat ze beter zijn dan de natuur – omdat mensen natuur zijn. De deelnemers kwamen tot de conclusie dat zij in deze 'deep ecology' geloven. Zij willen dat hun leerlingen de natuur in gaan en zo een intense ervaring kunnen hebben. Vanuit deze intense ervaring, waarbij aandacht een belangrijke rol speelt, zullen ze leren zich in te zetten voor de natuur: om haar te laten zien, voor haar te zorgen en haar te respecteren en te beschermen (Harding, z. d.).

Met deze module waren we in staat verbanden te leggen tussen kunst en kunsteducatieve theorie en praktijk en verschillende vormen van kennis. We hebben verbeeldingsrijke, onconventionele en beweeglijke benaderingen van pedagogische leeromgevingen gevoed. We hebben ons kritisch denken, onze verbeelding en onze praktijk als docenten, kunstenaars en onderzoekers hopelijk transformatief gestimuleerd. Een module als deze biedt kansen voor brede kennisontwikkeling en gezien de reflecties en reacties van de deelnemers hebben wij onze doelen bereikt: hen kennis laten maken met en ze te enthousiasmeren voor de mogelijkheid om wandelen structureel te koppelen aan het maken van kunst en onderwijs.

De ervaring met deze module leert ons hoe belangrijk het is om nadruk op verschillende vormen van kennis te leggen en om initiatieven en eigenaarschap van studenten te bevorderen, zodat ze de kans krijgen hun praktijktheorie te ontwikkelen. Daarom nodigden we met verschillende opdrachten de studenten uit om diverse werkwijzen in het kader van de module in te zetten. Studenten leerden dingen fysiek te weten door te wandelen en kunst te maken. Zij koppelden hun kennis aan bepaalde plaatsen en aan de manieren

om daar wandelend te komen en ze verzonnen daarbij artistieke acties. Tijdens de wandelingen ervoeren zij hun omgeving met al hun zintuigen en werkten ze met verschillende media. Ze ontwikkelden kunstzinnige activiteiten waarmee leerlingen hun omgeving en hun kennis daarover op waarde weten te schatten.

Alles overwegende kwamen de deelnemers tot de conclusie dat zij onderling een intellectuele gemeenschap hadden ontwikkeld. En dat is volgens Cochran-Smith en Lytle (1993) een belangrijke waarde voor het ontwikkelen van docentprofessionaliteit. Groeien in een professie kost tijd en vraagt om ruimte om te oefenen met het oplossen van problemen en te luisteren naar vakgenoten. Dit soort leren is informeel en gebeurt vaak onbewust.

Onze vraag was of wandelen op het platteland of in een stedelijke omgeving deelnemers kon helpen om betrokken te raken bij ruimtes, plaatsen en verhalen. De ervaringen van de deelnemers komen overeen met de belangrijke kansen die wandelen het kunstvakonderwijs kan bieden. De nadruk op eigen initiatieven kan omstandigheden creëren waarin studenten vaardigheden en bekwaamheid door hart, hoofd en lichaam kunnen ontwikkelen. Het stelt hen in staat om transformatieve educatieve settings uit te proberen en ermee te experimenteren. Het hielp ons en de deelnemers om situaties te identificeren en alert te worden op situaties die vragen om na te denken over onze omgeving. Dit werd vergemakkelijkt door de praktijk van het wandelen en het maken van kunst. Het was belangrijk om een setting te creëren waarin verschillende ideeën werden gepresenteerd en de deelnemers van elkaar konden leren en verbinding konden maken met wetenschappelijke perspectieven, kritisch denken en hun eigen reflectieve praktijken.

Door studenten zoveel invloed te geven, kregen ze wat ze nodig hadden om te bepalen hoe ze wilden leren en om hun eigen houding te ontwikkelen, met respect voor anderen. Zo groeide de aandacht voor het belang van verschillende vormen van leren, die de kern vormen van hun praktijk en theorie.

**Ásthildur Jónsdóttir** is kunstenaar, onderzoeker, curator en kunstvakdocent. Ze werkte van 2009-2017 aan de Iceland University en promoveerde daar op onderzoek naar de mogelijkheden om kunstvakonderwijs in te zetten voor duurzaamheid.  
astajons@gmail.com

**Gunnðís Ýr Finnbogadóttir** is beeldend kunstenaar, assistent-hoogleraar aan het Department of Arts Education, Iceland University of the Arts en Phd-researcher aan de Iceland University, School of Education.  
gunndis@lhi.is

## Literatuur

Amirkhani, H. A., & Heydari, H. (2015). The study on the role of sharing tacit knowledge in psychological empowerment of medical staff of the social security organization. *Journal of Management Sciences*, 1(8), 167-174.

Anderson, J. (2015). *Understanding cultural geography: Places and traces* (2nd ed). Routledge.

Brookfield, S. (2003). Putting the critical back in critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 141-149.

Careri, F. (2017). *Walkscapes. Walking as an aesthetic practice*. Culicidae Architectural Press.

Cole, I. (2016, 1 July). Ideas can last forever: A conversation with Richard Long. *Sculpture*. <https://sculpturemagazine.art/ideas-can-last-forever-a-conversation-with-richard-long>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

Greenwood, D. A. (2008). A critical pedagogy of place: From gridlock to parallax. *Environmental Education Research*, 14(3), 336-348.

Gros, F. (2014). *A philosophy of walking*. Verso.

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2008). *Place-based education in the global age: Local diversity*. Lawrence Erlbaum.

Harding, S. (z. d.). What is deep ecology? [www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/what-is-deep-ecology](http://www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/what-is-deep-ecology), geraadpleegd op 7 november 2020.

Ingold, T. (1997). *From the transmission of representations to the education of attention*. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ingold/ingold1.htm>

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skills*. Routledge.

Ingold, T. (2004). Culture on the ground: The world perceived through the feet. *Journal of Material Culture*, 9(3), 315-340.

Ingold, T. (2007). *Lines: A brief history*. Routledge.

Ingold, T. (2013). Dreaming of dragons: On the imagination of real life. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(4), 734-752.

Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Routledge.

Ives, C. D., Abson, D. J., Wehrden, H. von, Dorninger, C., Klaniecki, K. & Fischer, J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustainability Science*, 13(5), 1389-1397.

Jokela, T., Hiltunen, M, & Härkönen, E. (2015). Art based action research – participatory art for the north. *International Journal of Education Through Art*, 11(3), 433-448.

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2019). Art-based action research in the development work of arts and art education. In G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi, & T. Jokela (Eds.), *The Lure of Lapland – A handbook for arctic art and design* (pp. 9-26). University of Lapland.

Jónsdóttir, Á. B. (2017). *Artistic actions for sustainability. Potential of art in education for sustainability*. Lapland University Press.

Lane, M. (2009). Thoreau and Rousseau: Nature as Utopia. In J. Turner (Ed.), *A Political Companion to Henry David Thoreau* (pp. 341-371). University Press of Kentucky.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Workman Publishing.

Luke, A., & Luke, C. (2001). Adolescence lost/childhood regained: On early intervention and the emergence of the techno-subject. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 91-120.

Lund, K. (2012). Landscapes and narratives: Compositions and the walking body. *Landscape Research*, 37(2), 225-237.

Mansfield, S. (2015, 21 juli). The art of walking with Anthony Schrag. *The Scotsman*.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 90-105). Routledge.

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Orion Society.

Sobel, D. (2004). *Place-based education. Connecting classrooms and communities*. Orion Society.

Solnit, R. (2000). *Wanderlust: a history of walking*. Viking.

Solnit, R. (2005). *A field guide to getting lost*. Viking.

UNESCO. (2012). *Shaping the education of tomorrow. Monitoring & evaluation*. UNESCO.

Wagner, T. (2020). *Learning by heart. An unconventional education*. Viking.

Wakeman, H. (2015). *Power in place-based education. Why a critical pedagogy of place needs to be revived and how narratives or collective biographies support its practice*. [Unpublished PhD dissertation]. University of Wyoming.

Wasonga, T., & Murphy, J. F. (2006). Learning from tacit knowledge: The impact of the internship. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 153-163.

# De stedelijkheid van cultuurparticipatie en cultuuronderwijs

## Een kwantitatieve verkenning

Arno Neele<sup>1</sup>

**Maakt het voor het bezoeken van, beoefenen van en leren over kunst uit of je in een grote stad, kleine stad of in een dorp woont? In dit artikel gaat Arno Neele met cijfers uit monitoronderzoeken op zoek naar antwoorden.**

<sup>1</sup> De totstandkoming van dit artikel is mede mogelijk gemaakt door Zoë Zernitz, Marie-José Kommers en Fiona van Estrik, die eerdere versies van het artikel hebben gelezen en becommentarieerd. Extra dank gaat uit naar Fiona van Estrik voor het aanleveren van data uit de *Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019*. Van Estrik heeft in het kader van haar scriptieonderzoek voor de beleidsmaster Sociologie aan de Radboud Universiteit op deze data aanvullend onderzoek gedaan naar de effecten van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs, en de invloed hierop van de achterstandscore van een school en de mate van stedelijkheid van een gemeente waarin de school is gevestigd. Haar scriptie is te raadplegen via de informatiebank van LKCA.

Maakt het voor het bezoeken van, beoefenen van en leren over kunst uit of je in Nederland in een grote stad, kleine stad of in een dorp woont? De veronderstelling is van wel, omdat steden de meeste culturele instellingen en gezelschappen tellen. De stad als cultureel centrum. Als magneet voor kunstprofessionals en natuurlijke habitat van de creatievelingen en hun culturele instellingen en gezelschappen. Hoe meer stad, hoe meer aanbod van kunst en cultuur.

Dit artikel is een eerste verkenning van de mogelijke samenhang tussen cultuurparticipatie plus -educatie en stedelijkheid. Dat is gebeurd op basis van de meest recente edities van de *Monitor Amateurkunst 2017* (Neele, Zernitz, & IJdens, 2018) en de *VerenigingsMonitor 2018* (Neele & Zernitz, 2019) van LKCA en de *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs (2018-2019)* van ResearchNed (Van Essen, Termorshuizen, & Van den Broek, 2019). Het artikel beschrijft niet alle indicatoren uit deze onderzoeken, maar alleen die indicatoren waar sprake is van een samenhang met stedelijkheid.

Om zicht te krijgen op die samenhang zijn de Nederlandse gemeenten waar beoefenaars van kunstzinnige en creatieve activiteiten wonen, waar de amateurkunstverenigingen actief zijn en waar de scholen zich bevinden, ingedeeld naar hun mate van stedelijkheid. Het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS) en de in dit artikel gebruikte monitoronderzoeken definiëren stedelijkheid als het aantal adressen per vierkante kilometer, de zogenoemde omgevingsadressendichtheid. Er zijn vijf klassen: zeer sterk stedelijk (meer dan 2.500 adressen per km<sup>2</sup>), sterk stedelijk (1.500-2.500 adressen per km<sup>2</sup>), matig stedelijk (1.000-1.500 adressen per km<sup>2</sup>), weinig stedelijk (500-1.000 adressen per km<sup>2</sup>), en niet-stedelijk (minder dan 500 adressen per km<sup>2</sup>). Ter illustratie, zeer sterk stedelijke gemeenten zijn bijvoorbeeld Groningen, Amsterdam, Leiden en Eindhoven en voorbeelden van niet-stedelijke gemeenten zijn Opsterland, Borger-Odoorn, Maasdriel, Tholen en Leudal.

Alvorens verder in te gaan op de samenhang tussen stedelijkheid en kunstbeoefening en cultuuronderwijs, kijk ik eerst naar receptieve cultuurparticipatie om te achterhalen of bij het beoefenen van kunst dezelfde samenhang te zien is als bij het bezoeken van kunst.

### Bezoeken van kunst

Het bezoek aan culturele instellingen is mede afhankelijk van waar je woont. Bewoners van stedelijke regio's bezoeken significant vaker een tentoonstelling, voorstelling, concert of bioscoop. Zo bezoekt de helft van de bevolking

in zeer sterk stedelijke gebieden tentoonstellingen of exposities in musea en galleries, tegenover zo'n 35 procent in de niet- en weinig stedelijke gebieden. Ook het bezoeken van voorstellingen (zoals toneel, cabaret, musical en dans), concerten (pop, klassiek, jazz of andere genres) of bioscopen en filmhuizen neemt significant toe met de mate van stedelijkheid. In zeer sterk stedelijke gemeenten ligt het aantal bezoekers tien procentpunten hoger dan in niet-stedelijke gebieden (zie tabel 1).

We zien ook dat de inwoners van zeer sterk stedelijke gebieden gevarieerder zijn in hun bezoek van culturele instellingen en producties dan inwoners van minder stedelijke regio's. Ruim een kwart van de grootstedelingen bezoekt zowel tentoonstellingen, voorstellingen, concerten als bioscopen, terwijl dit aandeel bij inwoners van niet-stedelijke gebieden op 12 procent ligt.

Tabel 1. Receptieve cultuurparticipatie naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet- stedelijk	totaal
Tentoonstellingen in musea, galleries of andere exposities	50%	40%	38%	35%	35%	40%
Voorstellingen (toneel, cabaret, musical, dans en dergelijke)	47%	46%	44%	40%	37%	44%
Concerten (pop, klassiek, jazz of andere genres)	43%	38%	36%	35%	33%	38%
Bioscoop of filmhuis	70%	66%	64%	60%	59%	65%
Romans, gedichten, thrillers of strips lezen	55%	52%	50%	49%	44%	51%

Bron: Monitor Amateurkunst 2017

Deze verschillen zijn deels te verklaren doordat in zeer sterk stedelijke gebieden relatief meer hoger opgeleiden wonen. Opleiding is namelijk de belangrijkste voorspeller van cultuurparticipatie: hoe hoger opgeleid, hoe meer kunstbezoek. Maar daarnaast lijkt er ook een samenhang met de mate van stedelijkheid te zijn. Dat geldt vooral voor de hoger opgeleiden, die veel vraag hebben naar cultureel aanbod. Bij hen neemt het kunstbezoek significant toe naarmate de stedelijkheid toeneemt. Dit komt ongetwijfeld doordat in grote steden het culturele aanbod groter en gevarieerder is dan in kleinere steden of dorpen. Lezen is bijvoorbeeld veel minder afhankelijk van een culturele infrastructuur, en het aandeel hoger opgeleiden dat romans, gedichten, thrillers of strips leest, ligt in niet-stedelijke gebieden dan ook even hoog als in zeer sterke stedelijke gebieden.

## Kunstbeoefening

Is de mate van stedelijkheid ook van invloed op het *beoefenen* en het *maken* van kunst? Als we kijken naar het aandeel van de bevolking dat aan amateurkunst doet, dan ligt dat in niet-stedelijke gebieden een paar procentpunten lager dan in de meer stedelijke gebieden, maar het verschil is niet significant. Overall schommelt het aandeel kunstbeoefenaars rond de 40 procent (zie tabel 2). Blijkbaar zorgt het grotere aantal hoger opgeleiden in zeer sterk stedelijke gebieden niet voor een significant groter percentage kunstbeoefenaars in deze gebieden.

Tabel 2. Percentage van de bevolking per regio dat kunstzinnig en creatief actief is naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet- stedelijk	totaal
Beeldende activiteiten	22%	20%	18%	19%	18%	20%
Muziek (incl. zang)	20%	17%	19%	20%	17%	19%
Dans	10%	8%	9%	8%	7%	9%
Theater	6%	6%	6%	4%	2%	5%
Creatief schrijven	7%	7%	7%	6%	5%	7%
Media	14%	12%	12%	11%	9%	12%
Totaal	42%	40%	40%	40%	36%	40%

Bron: Monitor Amateurkunst 2017

Wel lijken er wat verschillen per kunstdiscipline (beeldend, muziek, dans, theater, creatief schrijven en nieuwe media) en per leeftijdsgroep. Het aandeel beoefenaars van toneel en theater is overall klein, maar in niet-stedelijke gebieden ligt dit aandeel nog significant lager dan elders. Verder ligt het aandeel jongeren van 12 tot 19 jaar dat beeldend actief is, theater speelt of creatief schrijft hoger in zeer sterk stedelijke dan in minder stedelijke regio's. Ook beoefenen meer tieners in zeer sterk stedelijke gebieden (69%) meer disciplines tegelijk dan hun leeftijdgenoten in weinig stedelijke (44%) of niet-stedelijke gemeenten (16%).

Zitten er verschillen in de vorm waarop mensen hun kunst beoefenen? Doen amateurkunstenaars in meer rurale gebieden hun kunstbeoefening vaker alleen of juist vaker samen met anderen dan beoefenaars in meer stedelijke regio's? Ook hier zien we geen significante verschillen en evenmin in hoe vaak en hoe regelmatig ze kunst beoefenen.

## Voorzieningen voor kunstbeoefening

Dat de verschillen relatief klein zijn, komt mogelijk doordat een groot deel van de beoefenaars een kunst geheel individueel beoefent, zonder gebruik te maken van de culturele infrastructuur van kunstdocenten, artistiek begeleiders, centra voor de kunsten, muziek-, theater-, of dansscholen of verenigingen. Dat is een verschil met kunstbezoek, waarvoor zo'n infrastructuur vaak een belangrijke voorwaarde is.

Zijn er wellicht grotere verschillen binnen de groep amateurkunstenaars die wel gebruik maakt van voorzieningen? Immers, je zou kunnen verwachten, net als bij cultuurbezoek, dat in stedelijkere regio's meer aanbod is.

Een belangrijke voorziening zijn bijvoorbeeld de vele duizenden kunstdocenten en artistiek begeleiders van wie beoefenaars lessen, cursussen of workshops of begeleiding kunnen krijgen. De mate van stedelijkheid lijkt echter niet van invloed op het volgen van lessen, cursussen of workshops. Overal ligt dat aandeel zo op een derde, stedelijk of niet-stedelijk (zie tabel 3). Ook zijn beoefenaars in niet-stedelijke gemeenten niet meer aangewezen op zelfstandige kunstdocenten, want overal ligt de afname van lessen, cursussen of workshops bij zzp'ers op zo'n 60 procent.

Tabel 3. Manieren voor amateurkunstenaars om beter te worden naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Les, cursus of workshop	34%	33%	34%	32%	34%	34%
Geregeld repeteren/oefenen	32%	31%	28%	33%	25%	30%
Ik lees erover en doe oefeningen uit een boek	13%	13%	11%	13%	12%	13%
Ik leer van digitale voorbeelden of instructies, via internet of speciale app	27%	24%	26%	21%	24%	25%
Gewoon doen, spelen of maken, daardoor leer ik/leren we vanzelf	48%	47%	49%	47%	47%	47%
Ik leer van een televisieprogramma of dvd	3%	2%	5%	4%	4%	4%
Nee, geen van deze	19%	17%	16%	13%	15%	16%

Bron: Monitor Amateurkunst 2017

Andere voorzieningen zijn ruimten waar men kan repeteren, oefenen, optreden of tentoonstellen. Het gebruik van deze ruimten buiten de eigen woning ligt overal ongeveer even hoog. Wel zijn er regionale verschillen in de podia die mensen gebruiken. Amateurkunstenaars in stedelijke regio's maken bijvoorbeeld veel vaker gebruik van theater-, dans- en concertzalen. Het gebruik van kerken en buurthuizen als locatie voor optredens en tentoonstellingen ligt juist hoger naarmate de stedelijkheid afneemt (zie tabel 4).

Tabel 4. Podia om werk te tonen naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Algemeen (ja, wel eens ruimte benut)	27%	27%	30%	34%	30%	29%
<i>Waarvan:</i>						
Theater-, dans- of concertzaal	43%	26%	28%	20%	6%	27%
Zalencentrum	9%	10%	10%	12%	10%	10%
Openbare ruimte buiten	10%	20%	24%	15%	20%	17%
Festival, concours	14%	12%	17%	12%	4%	13%
Café, horeca	11%	9%	9%	14%	7%	10%
School	16%	9%	11%	11%	8%	11%
Verzorgingshuis, zorgcentrum	11%	17%	18%	18%	15%	16%
Buurthuis, wijkgebouw	11%	21%	21%	23%	25%	19%
Kerkgebouw	19%	22%	28%	33%	41%	26%
Internet en sociale media	34%	32%	20%	18%	24%	27%
Overige	24%	27%	19%	27%	23%	25%

Bron: Monitor Amateurkunst 2017

Een duidelijk verschil is de afstand die mensen moeten afleggen voor het gebruik van voorzieningen. Het aandeel amateurkunstenaars dat naar een andere gemeente of stad moet reizen ligt in weinig en niet-stedelijke gebieden significant hoger dan in zeer sterk stedelijke gebieden. Hetzelfde geldt voor het gebruik van oefen- en repetitieruimten (zie tabel 5). Maar die grotere afstand resulteert dus niet in minder kunstbeoefening. Blijkbaar zijn mensen bereid hiervoor te reizen.

Tabel 5. Bereikbaarheid van ruimten naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
<b>Werkruimte, repetitieruimte, oefen- of leslokaal</b>						
Dichtbij: in eigen wijk of dorp	43%	46%	56%	60%	46%	50%
Iets verder weg maar wel in eigen gemeente of stad	37%	30%	19%	14%	17%	26%
Verder weg: in andere gemeente of stad	13%	18%	18%	23%	31%	19%
<b>Lessen, workshops, begeleiding</b>						
Dichtbij: in eigen wijk of dorp	35%	34%	43%	44%	27%	37%
Iets verder weg maar wel in eigen gemeente of stad	34%	33%	18%	12%	19%	26%
Verder weg: in andere gemeente of stad	15%	18%	21%	22%	34%	20%
<b>Podia, tentoonstellingsruimte, e.d.</b>						
Dichtbij: in eigen wijk of dorp	25%	22%	31%	30%	22%	26%
Iets verder weg maar wel in eigen gemeente of stad	31%	26%	21%	16%	22%	24%
Verder weg: in andere gemeente of stad	16%	20%	19%	23%	29%	20%

Bron: Monitor Amateurkunst 2017

## Amateurkunstverenigingen

Een belangrijke voorziening zijn amateurkunstverenigingen, zoals koren, fanfares, brassbands, toneelclubs, dansverenigingen en foto- en filmclubs. De mate van stedelijkheid lijkt niet van invloed op het aandeel kunstbeoefenaars dat lid is van zo'n vereniging. Overal ligt dat aandeel tussen de 20 en 27 procent. Hetzelfde geldt voor het lidmaatschap van informele amateurkunstgroepen, dus zonder de juridische rechtsvorm van vereniging of stichting. Dat aandeel ligt overal tussen de 23 en 29 procent (zie tabel 6). Alleen bij de muziekbeoefenaars zijn er grotere verschillen: in matig of weinig stedelijke gebieden is ruim 38 procent van de muziekbeoefenaars lid van een vereniging, terwijl dat in niet-stedelijke gebieden 23 procent is.

Tabel 6. Percentage beoefenaars dat lid is van een vereniging of informele groep naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Lid van vereniging	20%	22%	27%	25%	20%	23%
Lid van informele groep	25%	23%	29%	25%	28%	25%

Bron: Monitor Amateurkunst 2018

Ook de samenstelling van het ledenbestand van verenigingen verschilt per regio. In de matig tot niet-stedelijke gebieden hebben verenigingen vaker kinderen en jongeren als leden dan in de (zeer) sterk stedelijke gemeenten. In dorpen en kleinere steden lijken verenigingen dus een belangrijkere voorziening te zijn voor de jeugd dan in grotere steden (zie tabel 7). Het belang van de vereniging voor de jeugd in dorpen en kleine steden zien we ook terug in de samenwerking met basisscholen. Het aandeel verenigingen dat samenwerkt met scholen neemt significant toe naarmate de stedelijkheid afneemt: van zeven procent in zeer stedelijke gebieden naar ongeveer een kwart in weinig en niet-stedelijke gemeenten (zie tabel 8).

Tabel 7. Percentage verenigingen met leden in bepaalde leeftijdsgroepen naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
11 jaar of jonger	11%	5%	20%	17%	23%	14%
12 t/m 19 jaar	13%	15%	29%	26%	35%	23%
20 t/m 34 jaar	45%	39%	50%	49%	53%	46%
35 t/m 49 jaar	70%	62%	70%	65%	67%	66%
50 t/m 64 jaar	82%	93%	90%	94%	93%	91%
65 t/m 80 jaar	75%	83%	89%	87%	86%	83%
Ouder dan 80 jaar	27%	39%	38%	36%	39%	36%

Bron: VerenigingsMonitor 2018



Tabel 8. Percentage verenigingen dat samenwerkt met externe partners naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Verenigingen/stichtingen eigen kunstdiscipline	39%	47%	59%	46%	53%	49%
Kerken	16%	28%	38%	26%	33%	29%
Verenigingen/stichtingen andere kunstdiscipline	23%	27%	28%	27%	26%	27%
Koepels of bonden	34%	25%	24%	19%	21%	24%
Gemeenten	25%	21%	20%	15%	21%	20%
Professionele kunstenaar(s)	21%	25%	19%	17%	12%	19%
Scholen	7%	12%	16%	22%	26%	17%
Bedrijven en middenstand	9%	12%	14%	16%	19%	14%
Buurt- of wijkorganisaties	21%	12%	13%	7%	12%	12%
Zorg-, welzijns-, jeugd- en ouderenorganisaties	9%	12%	11%	12%	7%	11%

Bron: VerenigingsMonitor 2018

We zien ook verschillen in de doelen die verenigingen nastreven. In matig tot niet-stedelijke gebieden zijn vaker gezelligheid en ontmoeting het belangrijkste doel. In de (zeer) sterk stedelijke gebieden ligt dit significant lager; hier zijn juist vaker artistieke doelen zeer belangrijk, zoals de artistieke ontwikkeling van leden en het neerzetten van (top)presentaties (zie tabel 9). Met deze andere doelen en functie van de vereniging hangen mogelijk ook regionale verschillen in de begeleiding samen. Zo hebben verenigingen in weinig of niet-stedelijke gebieden iets vaker geen betaalde professionele begeleider, zoals een dirigent of regisseur (zie tabel 10) en werken ze ook veel minder vaak met een hbo-geschoolde artistiek begeleider. Die scholing bestaat vaker uit gerichte cursussen of een speciale een- of tweejarige opleiding voor amateur-dirigent of amateurregisseur (zie tabel 11). Daarnaast bieden verenigingen in meer stedelijke gemeenten hun leden, naast de lessen en repetities, vaker de mogelijkheid een masterclass, cursus of workshop te volgen (zie tabel 12).

Tabel 9. Belangrijkste doelen van verenigingen naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Gezelligheid, ontmoeting	59%	58%	74%	78%	77%	70%
Artistieke ontwikkeling van leden	34%	30%	23%	26%	18%	26%
Artistieke (top)prestaties	23%	17%	18%	13%	9%	16%
In stand houden traditionele kunst- en ambachtvormen	7%	19%	18%	23%	21%	19%

Bron: VerenigingsMonitor 2018

Tabel 10. Betaalde artistieke begeleiding naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Een of meer betaalde artistiek begeleider(s)	80%	83%	86%	71%	72%	78%
Geen betaalde artistiek begeleider	20%	17%	14%	29%	28%	22%

Bron: VerenigingsMonitor 2018

Tabel 11. Opleiding artistiek begeleider(s) naar mate van stedelijkheid per regio

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Hbo-opleiding tot professioneel dirigent, regisseur, etc.	86%	81%	74%	69%	50%	73%
Een- of meerjarige opleiding voor amateurdirigent, amateurregisseur, etc.	18%	18%	24%	22%	43%	24%
Alleen gerichte cursussen	2%	5%	8%	4%	20%	7%
Geen opleiding	2%	5%	2%	10%	5%	5%

Bron: VerenigingsMonitor 2018

Tabel 12. Artistieke activiteiten naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Lessen	46%	48%	61%	52%	50%	52%
Masterclasses, cursussen, workshops	77%	61%	64%	58%	49%	61%
Repetities/oefenen	96%	98%	99%	100%	98%	99%
Gewoon doen	68%	58%	60%	63%	67%	63%
Voorstellingen, optredens of exposities	96%	100%	98%	98%	97%	98%

Bron: VerenigingsMonitor 2018

## Onderwijs

Ook het onderwijs is een voorziening voor leren over, door en met kunst. In ieder geval zijn basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs belangrijke plekken waar kinderen en jongeren in aanraking komen met kunstbeoefening en kunstbezoek, aangezien die in de kerndoelen staan. Het idee is dat het funderend onderwijs zo eventuele ongelijkheid in ontwikkelingskansen, vanwege verschillen in sociale, culturele, economische of geografische achtergrond, weg kan nemen of in ieder geval verkleinen. Onderzoek laat zien dat het onderwijs hierin niet altijd slaagt, soms zelfs ongelijkheden vergroot. Hoe zit het met gelijke kansen voor cultuuronderwijs in het basisonderwijs in verschillende regio's?

Over de inhoud van het huidige cultuuronderwijs in het primair onderwijs en het effect ervan op kinderen weten we weinig tot niets. Wel weten we iets over de noodzakelijke randvoorwaarden voor goed cultuuronderwijs, zoals het vastleggen van een visie op cultuuronderwijs in beleidsplannen, draagvlak in het team, deskundige (vak)leerkrachten, het aanstellen van een intern cultuurcoördinator (icc'er), het reserveren van tijd in het curriculum en budget voor cultuuronderwijs en het samenwerken met de culturele omgeving.

Voor deze randvoorwaarden zien we over het algemeen slechts kleine regionale verschillen. Verschillen die bovendien ook te maken hebben met de grootte van een school, want hoe stedelijker een gebied, hoe meer grote scholen. Scholen in niet-stedelijke gebieden hebben bijvoorbeeld iets minder vaak een icc'er en de icc'ers op scholen in zeer sterk stedelijke regio's hebben gemiddeld veel meer taakuren voor hun coördinerende taken dan hun collega's in minder stedelijke gebieden (zie tabel 13).

Tabel 13. Gemiddeld aantal (taak)uren voor de icc'er(s) per school naar mate van stedelijkheid

zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
84,24	32,19	27,86	24,73	24,35	41,12

Bron: Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

Er zijn wat kleine verschillen in de samenhang en verankering van het cultuuronderwijs. Op scholen in zeer sterk stedelijke gebieden hangt cultuuronderwijs wat vaker samen met het taalonderwijs en is er meer samenhang tussen de verschillende leerjaren (zie tabel 14).

Tabel 14. Percentage scholen waar sprake is van structurele samenhang naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Cultuureducatie en taalonderwijs	23%	17%	8%	7%	0%	14%
Cultuureducatie en rekenonderwijs	3%	3%	4%	2%	0%	2%
Cultuureducatie en de zaakvakken	59%	49%	48%	56%	56%	54%
Cultuureducatie en de culturele omgeving van de leerling	33%	45%	32%	50%	39%	41%
Cultuureducatie in de verschillende leerjaren	57%	65%	64%	54%	33%	58%

Bron: Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

Tabel 15. Percentage scholen dat een verbinding legt tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie naar kunstdiscipline en mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Muziek	48%	42%	54%	55%	58%	50%
Tekenen en handvaardigheid	36%	28%	29%	29%	22%	29%
Spel/drama	30%	23%	25%	24%	18%	25%
Beweging/dans (geen gymonderwijs)	33%	27%	27%	26%	14%	27%
Literatuur	18%	18%	23%	21%	13%	19%
Erfgoed	24%	31%	39%	43%	39%	35%
Mediakunst	17%	11%	10%	11%	7%	12%
Film	14%	11%	10%	9%	5%	10%

Bron: Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

Tabel 16. Manieren van verbindingen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie naar mate van stedelijkheid

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
We bieden activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma	49%	33%	27%	18%	22%	30%
Externe partijen bieden activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma	65%	58%	63%	58%	60%	61%
We bieden ruimte voor activiteiten die leerlingen na schooltijd samen verrichten	50%	47%	42%	41%	42%	44%
Er is een combinatiefunctionaris/cultuurcoach op onze school actief die aandacht heeft voor deze vakken	24%	16%	17%	21%	26%	21%
Talentvolle leerlingen worden doorverwezen	23%	17%	13%	12%	16%	16%
Enthousiaste, gemotiveerde leerlingen worden doorverwezen	28%	15%	12%	17%	18%	18%
We faciliteren externe partijen met een ruimte op school	47%	44%	43%	52%	43%	47%

Bron: Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

Bij het leggen van verbindingen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie zien we de grootste verschillen bij dans en erfgoed. Scholen in niet-stedelijke gebieden leggen die verbinding bij dans minder vaak en bij erfgoed juist vaker dan scholen in meer verstedelijkte gebieden (zie tabel 15).

Scholen in zeer sterk stedelijke regio's bieden verder vaker activiteiten aan binnen de verlengde schooldag/het brede schoolprogramma en werken ook vaker met aangestelde of ingehuurd vakleerkrachten (zie tabel 16 en 17).

Tabel 17. Percentage scholen dat werkt met vakleerkrachten gekoppeld aan mate van stedelijkheid

zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
74%	57%	53%	55%	66%	61%

Bron: Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

De grootste verschillen zijn er in de samenwerking met de culturele omgeving (zie tabel 18). En dat is begrijpelijk, omdat juist die sterk wordt bepaald door de mate van stedelijkheid. De culturele infrastructuur ziet er in een stad heel anders uit dan in een dorp. In de eerste plaats zeggen scholen in zeer sterk stedelijke gebieden vaker dat ze een goed zicht hebben op het aanbod in hun culturele omgeving dan de 'niet-stedelijke' scholen. Daarnaast passen zij bestaande kunst- en cultuurmenu's ook vaker aan hun wensen aan. Maar de grootste verschillen zien we in de externe partners waarmee scholen samen werken. Het aandeel scholen dat samenwerkt met amateurkunstverenigingen ligt in matig tot niet-stedelijke regio's substantieel hoger dan in (zeer) sterk stedelijke gebieden. Dan gaat het vooral om de samenwerking voor muziekonderwijs, en dus om muziekverenigingen. Dit bleek ook al uit de analyse van de samenwerkingspartners van amateurkunstverenigingen, want het aandeel verenigingen dat samenwerkt met scholen neemt toe naarmate de stedelijkheid afneemt. Daarentegen werken scholen in zeer sterk stedelijke gebieden vaker samen met professionele culturele instellingen als orkesten, theatergezelschappen, musea en schouwburgen. Voor de samenwerking met individuele professionele kunstenaars maakt het niet uit hoe stedelijk de omgeving van de school is.

Tabel 18. Percentage scholen naar mate van stedelijkheid dat samenwerkt met externe partners

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet-stedelijk	totaal
Amateurvereniging/vrijwilligersstichting	10%	28%	49%	61%	57%	40%
Professionele cultuureducatie-instelling	79%	80%	78%	70%	79%	77%
Bibliotheek	79%	89%	94%	93%	96%	89%
Professionele culturele instelling	59%	46%	48%	41%	39%	47%
(individuele) Professionele kunstenaar	55%	50%	46%	52%	56%	52%
(hoger) Onderwijsinstelling	27%	23%	16%	19%	19%	21%

Bron: Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019

## Een klein land

Op basis van de verschillende monitoronderzoeken lijkt de mate van stedelijkheid geen grote relatie te hebben met de amateurkunstbeoefening in Nederland en met het cultuuronderwijs op scholen. Bij het bezoeken van kunst en cultuur is de samenhang groter. Zo ligt het aandeel (hoog opgeleide) stedelingen dat kunst en cultuur bezoekt significant hoger dan dat van (hoog opgeleide) inwoners van meer rurale gebieden. Dit komt doordat professionele kunstinstellingen, kunstgezelschappen en kunstenaars zich in belangrijke mate concentreren in grote steden. Het is het verhaal van de 'creatieve klasse' die zich in de stad vestigt.

Bij de creatieve klasse van amateurkunstenaars speelt stedelijkheid minder een rol. Hoe kan dit? Op de eerste plaats omdat veel van de kunstbeoefening plaatsvindt buiten de culturele infrastructuur. Waar je ook bent – in de stad of op het platteland – je kunt altijd muziek maken, schilderen, tekenen, breien, haken, schrijven, fotograferen of filmen. Bovendien vinden beoefenaars die wel gebruikmaken van voorzieningen deze blijkbaar dichtbij genoeg om de afstand af te leggen, ook al moeten niet-stedelingen verder reizen dan stedelingen. Nederland is natuurlijk een relatief klein land, waar de infrastructuur voor kunsteducatie en cultuurparticipatie blijkbaar (nog) fijnmazig genoeg is. En doordat kunstbeoefening, zowel het leren als het tonen, steeds vaker online plaatsvindt, wordt deze wereld nog kleiner en makkelijker bereikbaar.

Dat wil niet zeggen dat er geen verschillen zijn. Voor kunstbeoefening in de vrije tijd maakt het uit of je als tiener opgroeit op het platteland of in de grote stad. In de zeer stedelijke gemeenten beoefenen relatief meer tieners beeldende activiteiten, theater en creatief schrijven, als ook verschillende disciplines tegelijkertijd. Bij het cultuuronderwijs op basisscholen zijn er weliswaar geen heel grote verschillen, maar we zien wel dat in de grootste steden relatief meer scholen een icc'er (met relatief veel taakuren) hebben, vaker werken met vakleerkrachten en vaker samenwerken met professionele culturele instellingen. Deze verschillen worden mede veroorzaakt doordat deze scholen vaker groot zijn. Mogelijk spelen ook de aanvullende lokale stimuleringsprogramma's die sommige grote steden hebben voor cultuuronderwijs een rol.

Dat scholen in de zeer stedelijke gebieden samenwerken met professionele culturele instellingen, wijst erop dat de culturele omgeving van invloed is op het cultuuronderwijs. Mogelijk dat daarom in zeer stedelijke gebieden relatief meer scholen de verbinding weten te leggen tussen binnen- en buitenschoolse cultuureducatie wanneer het gaat om de andere kunstdisciplines dan muziek, in het bijzonder dans. Alleen bij erfgoed is het andersom en leggen

relatief meer scholen in niet-stedelijke gebieden de verbindingen met het buitenschoolse dan scholen elders. De samenhang met de aanwezige culturele infrastructuur is een van de meest duidelijke uitkomsten van deze verkenning. In minder stedelijke gemeenten zijn amateurkunstverenigingen bijvoorbeeld weer veel belangrijker als partner van basisscholen.

Dat is misschien wel het meest opvallende resultaat van de verkenning: de functie en waarde van amateurkunstverenigingen lijkt te veranderen met de mate van stedelijkheid van hun omgeving, zowel voor het cultuuronderwijs op basisscholen als voor de kunstbeoefening in de vrije tijd. Behalve hun belangrijke rol voor het cultuuronderwijs op scholen zijn verenigingen in minder stedelijke gemeenten ook van belang voor het (muziek)onderwijs buiten school. Het aandeel verenigingen met kinderen en jongeren als lid is namelijk omgekeerd evenredig met de mate van stedelijkheid. Ook het doel en de functie van verenigingen hangt samen met de mate van stedelijkheid. Hoe stedelijker de omgeving, hoe vaker verenigingen de artistieke ontwikkeling van de leden of het neerzetten van artistieke (top)prestaties nastreven als belangrijkste doel. Sociale doelen als gezelligheid en ontmoeting zijn juist in stedelijke gebieden minder belangrijk. Dat artistieke doel is ook terug te lezen in het feit dat in de zeer sterk stedelijke gemeenten relatief meer verenigingen een hbo-geschoolde artistiek begeleider hebben en vaker hun leden de mogelijkheid geven masterclasses, cursussen of workshops te volgen. Het lijkt er dan ook op dat een deel van de verenigingen in de meer stedelijke gebieden zich spiegelen aan de professionele culturele instellingen en gezelschappen in hun nabije omgeving.

Concluderend, deze verkenning toont aan dat er enige relatie is tussen stedelijkheid en cultuurparticipatie en cultuuronderwijs, maar bij de meeste indicatoren is de samenhang klein of afwezig. Dat wil overigens niet zeggen dat er niet meer verbanden zijn, alleen dat we die met cijfers uit kwantitatief surveyonderzoek niet bloot kunnen leggen. Hoe zit het bijvoorbeeld met talentontwikkeling van kunstbeoefenaars, dus de verbinding tussen het amateur- en het professionele kunstveld? Heb je dan als grootstedeling meer mogelijkheden en kansen dan als dorpsbewoner? Ook kan de betekenis van kunstbeoefening anders zijn voor een dorpsgemeenschap dan voor een stedelijke gemeenschap. Om zulke vormen van samenhang bloot te leggen is een verdiepende, meer op kwalitatief onderzoek gebaseerde verkenning nodig.

**Arno Neele** is medewerker onderzoek bij LKCA, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.  
arnoneele@lkca.nl

## Literatuur

Essen, M. van, Termorshuizen, T., & Broek, A. van den. (2019). *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit.* ResearchNed.

Neele, A., Zernitz, Z., & Ijdens, T. (2018). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd. Monitor Amateurkunst 2017.* LKCA, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.

Neele, A., & Zernitz, Z. (2019). *Verenigingen voor kunstbeoefening in cijfers. VerenigingsMonitor 2018.* LKCA, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst.

## Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen*  
*Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare'*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*
- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*

- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*
- 52 *Verzamelde artikelen*
- 53 *Kunstbeoefening in de vrije tijd*
- 54 *Curious Minds - Kunsteducatie*
- 55 *Erfgoededucatie en de omgang met emoties*
- 56 *Cultureel bewustzijn - verbeelding voor het voetlicht*

# Colofon

## **Cultuur+Educatie**

Tijdschrift over onderzoek naar kunst en cultuur op school en in de vrije tijd. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

## **Kernredactie**

Arno Neele (hoofdredacteur), Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers en Edwin van Meerkerk.

## **Redactieraad**

Thomas De Baets, Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Hester Dibbits, Koen van Eijck, Folkert Haanstra, Emiel Heijnen en Nancy Vansieleghem.

## **Eindredactie**

Zunneberg & Ros  
Tekstproducties

## **Productiebegeleiding**

Miriam Schout

## **Vormgeving**

Taluut, Utrecht

## **Drukwerk**

Drukkerij Libertas Pascal,  
Utrecht

## **Uitgever**

LKCA  
Lange Viestraat 365  
Postbus 452  
3500 AL Utrecht  
030 711 51 00  
cultuur+educatie@lkca.nl  
www.lkca.nl/publicaties/  
cultuur-plus-educatie

## **Abonnementen**

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten). Aanvragen abonnement of los nummer: cultuur+educatie@lkca.nl

## **Informatie voor auteurs**

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar: cultuur+educatie@lkca.nl

## **LKCA**

LKCA wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837

**In dit nummer:**

**Worst en spelen: leren van het platteland?**

*Beate Keglér*

**FLUX-kunstenaarsresidenties: een model voor 'derde ruimtes' op het platteland?**

*Ilona Sauer*

**FLUX-kunstenaarsresidenties: locatiegerichte performance als ruimtevormend proces**

*Kristin Westphal*

**'Dat is mien laand'**

**Cultuureducatie op het Groningse platteland**

*Corinne van Beilen en Rhea Hummel*

**Met klei als basis, scheppen we de wereld**

**Kunstonderwijs als ontbrekende schakel bij leren over duurzaamheid**

*Jan van Boeckel*

**Wandelen en kunst: een alternatieve manier van leren**

*Ásthildur B. Jónsdóttir en Gunnþís Ýr Finnbogadóttir*

**De stedelijkheid van cultuurparticipatie en cultuuronderwijs  
Een kwantitatieve verkenning**

*Arno Neele*



Samen werken aan cultuur voor iedereen