

Culturele democratie en onderwijs

Barend van Heusden

In deze bijdrage verkent Barend van Heusden de mogelijke betekenis van culturele democratie voor het kunst- en cultuuronderwijs. Daarbij legt hij uit wat de gevolgen zijn van de paradigmawisseling binnen de cultuurwetenschap. Kunstonderwijs draait niet langer om het inwijden van leerlingen in de canon, maar om hen inzicht te geven in hoe kunst als proces werkt en helpt bij het begrijpen van onszelf, anderen en de wereld.

De roep om culturele democratie is de afgelopen decennia steeds luider geworden, wat ook beleidsmakers niet is ontgaan. Tijdens de conferentie van Porto Santo, een initiatief in het kader van het Portugese voorzitterschap van de Europese Unie in 2021, werd het *Porto Santo Charter* gepresenteerd, getiteld *Culture and the promotion of democracy: Towards a European cultural citizenship*. Dit is een routekaart met uitgangspunten en aanbevelingen voor de ontwikkeling, en uitvoering, van een 'working paradigm' om de culturele democratie in Europa te versterken.

Recht op cultuur (mee)maken

Het handvest is niet alleen aan beleidsmakers gericht, maar ook aan culturele organisaties en het onderwijs. Het roept alle Europese burgers op om verantwoordelijkheid te nemen voor de inrichting van hun culturele omgeving. Cultuur wordt ruim gedefinieerd, als de verzameling symbolische systemen waarin mensen leven en die hen in staat stellen hun persoonlijke en gedeelde ervaring vorm en betekenis te geven. Anders dan de democratisering van cultuur, bedoeld om zo veel mogelijk mensen toegang te geven tot en deel te laten nemen aan dé cultuur, veronderstelt *culturele democratie* dat iedereen, individueel en samen met anderen, het recht heeft om cultuur te maken en mee te maken:

"'Cultural Democracy' is a cultural model which [...] advocates for the creation of conditions for a more active cultural participation, and the recognition of the cultural practices of different social groups. 'Cultural Democracy' implies a new relational model between institutions and communities: culture becomes a platform where each person can participate and be responsible. [...] It values what each one knows, their traditions, their voice. It does not 'bring culture' into a territory, because culture already exists in every territory: it values local culture and complements it with other cultural expressions, opening up local experience to the universal, and stimulating this dialogue." (*Porto Santo Charter*, 2021, p. 6).

Het handvest is zeker niet het enige recente pleidooi voor culturele democratie. Zo verscheen in 2017 het rapport *Towards cultural democracy. Promoting cultural capabilities for everyone*, met daarin het voorstel om culturele democratie tot speerpunt te maken van het cultuurbeleid in het Verenigd Koninkrijk (Wilson et al., 2017).¹ In een culturele democratie, aldus de auteurs,

¹ Voor een kritische noot, in het bijzonder over het feit dat de auteurs nauwelijks oog lijken te hebben voor de politieke en institutionele dimensies van culturele democratie, zie: Hadley, 2018 en Hadley & Belfiore, 2018.

zou iedereen de vrijheid en mogelijkheden moeten hebben om cultuur (mee) te maken. Ook in 2017 publiceerde Marie-Claire Martel voor de Franse overheid een lijvig adviesrapport over hetzelfde onderwerp: *Vers la démocratie culturelle*. Zij bepleit een cultuuropvatting die minder beperkt, elitair en hiërarchisch is dan de gangbare. De drie pijlers van een politiek van culturele democratie zijn volgens Martel (2017, pp. 178-179):

1. Een herwaardering van álle vormen van cultuur; de ene cultuur is niet meer waard dan de andere en er is ruimte voor alle culturen.
2. Het garanderen van ieders vrijheid om te bepalen aan en in welke cultuur men wil deelnemen.
3. De wederkerigheid van het individuele en het collectieve perspectief, vanuit de overtuiging dat een samenleving vorm krijgt in en door de samenwerking van zelfstandige individuen.

Over wat culturele democratie voor het cultuuronderwijs, en meer in het bijzonder het kunstonderwijs, zou kunnen of moeten betekenen, zeggen beide rapporten nauwelijks iets concreets. In de aanbevelingen bij het Engelse rapport staat weliswaar dat ‘het duidelijk [is] dat de rol van de basis- en middelbare school in het bevorderen van culturele mogelijkheden enorm belangrijk is’ (Wilson et al., 2017; geciteerd uit de Nederlandstalige samenvatting van het rapport op de LKCA-website, p. 12). Maar dit wordt niet verder uitgewerkt.

Het handvest van Porto Santo is evenmin erg specifiek over onderwijs. Cultuur zou hierin een centrale plaats moeten krijgen, en in de aanbevelingen staat dat ook het onderwijs verscheidenheid, respect voor verschillende culturele achtergronden en gedeelde verantwoordelijkheid zou moeten nastreven, maar daar blijft het bij.

Tegen de achtergrond van dit veelstemmige internationale pleidooi wil ik in dit artikel iets nader ingaan op de mogelijke betekenis van culturele democratie voor het cultuuronderwijs en, meer in het bijzonder, het kunstonderwijs. Wat zijn mogelijke implicaties van een cultureel-democratisch perspectief voor het waarom, wat en hoe van kunstonderwijs?

Tot het cultuuronderwijs reken ik al het onderwijs, van basisschool tot en met universiteit, dat cultuur als onderwerp heeft. In en door cultuuronderwijs ontwikkelen leerlingen en studenten hun cultureel bewustzijn: hun vermogen om op cultuur te reflecteren (Van Heusden et al., 2016, 2019). Deze gerichtheid op cultuur onderscheidt cultuuronderwijs van de drie andere grote domeinen in onderwijs en wetenschap: de studie van de materie (natuurwetenschappen; vo-profiel Natuur en Techniek), van het leven (levenswetenschappen; profiel Natuur en Gezondheid) en van gedrag

(sociale wetenschappen; profiel Economie en Maatschappij).² In het cultuuronderwijs (geesteswetenschappen; profiel Cultuur en Maatschappij) leren leerlingen en studenten in verschillende media en met verschillende cognitieve strategieën – waarover hierna meer – te reflecteren op cultuur: door cultuur te observeren in het nieuws, te verbeelden in kunst en entertainment, te duiden in geschiedschrijving, geestelijke vorming, burgerschap en filosofie, en te analyseren, bijvoorbeeld bij het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). Kunstonderwijs is dus cultuuronderwijs, naast andere (school)vakken waarin leerlingen op cultuur reflecteren, zoals mediaonderwijs, archeologie, geschiedenis en erfgoedonderwijs, maatschappijleer, burgerschapskunde, geestelijke vorming, filosofie en taal- en cultuurvakken.

Een uitzending van het tv-programma *Tegenlicht* over de ‘metaverse’ draagt bij aan het cultureel bewustzijn, evenals een stripverhaal van Barbara Stok over het leven van Vincent van Gogh, de films van Chaplin, Ozu en Disney, of de kinderboeken van Annet Schaap en de muziek van Beyoncé of Kraantje Pappie. Wat al deze vormen van cultuur verbindt, is hun *reflexieve functie*: ze helpen ons inzicht te krijgen in onszelf en anderen als culturele wezens. In de reflectie op wie en wat we zijn, hoe we waren en hoe we willen worden, vormen we het zelfbeeld dat ten grondslag ligt aan ons handelen. De manier waarop we onszelf en anderen – individueel en collectief – zien, hoe we over onszelf en anderen denken, wat we normaal, de moeite waard of juist afkeurenswaardig vinden – dat alles bepaalt in hoge mate hoe we ons gedragen. De reflectie op cultuur, ook als die heel beperkt of grotendeels onbewust is, verschaft ons een basis voor onze identiteit, en daarmee voor ons (bewuste) handelen.

Paradigmawisseling

De toegenomen belangstelling voor culturele democratie is een van de verschijningsvormen van een paradigmawisseling in het denken over cultuur. Nu is ‘paradigmawisseling’ een groot woord, maar in dit geval lijkt de vlag de lading wel degelijk te dekken, omdat het om veel meer gaat dan kennis over cultuur. Een paradigma betreft niet alleen (grondslagen)kennis, maar ook de praktijk van het onderzoek en de toepassing van de kennis in het dagelijkse leven (vgl. Kuhn, 1962/1970). Een paradigma biedt niet alleen een *ontologie* (hoe en wat cultuur ‘is’), maar ook een *epistemologie* (hoe je cultuur kunt kennen), een *methodologie* (hoe je onderzoek doet naar cultuur) en een *praktijk* (hoe je met cultuur omgaat). Bij een paradigma hoort dus een geheel

² We vinden deze domeinen natuurlijk ook in het primair onderwijs, maar daar zijn ze nog minder duidelijk afgebakend.

van gedragsregels, oefeningen, toetsen, praktijkervaring en inwijdingsrituelen. Dit collectieve proces is wat Kuhn de professionalisering van de wetenschap noemde. Die gaat gepaard met de ontwikkeling van steeds geavanceerdere apparatuur (denk bijvoorbeeld aan hedendaags onderzoek naar schilderijen van oude meesters), een eigen vocabulaire en specialistische vakbekwaamheden (Kuhn, 1962/1970, p. 92). Een paradigma houdt stand zolang de wetenschappelijke gemeenschap de beschrijvingen en interpretaties in hoge mate deelt of, als dat niet zo is, er nog altijd wetenschappers zijn met voldoende autoriteit om een beschrijving of interpretatie als juist of onjuist te bestempelen.

De verandering in het denken over cultuur die in de tweede helft van de twintigste eeuw op gang is gekomen, is ingrijpend. Cultuur (b)lijkt iets anders te zijn en anders in elkaar te zitten dan we dachten. Deze verandering heeft grote gevolgen, ook voor de praktijk van het cultuurbeleid en het cultuuronderwijs.

Wat zijn de kenmerken van het oude paradigma, van cultuurwetenschap als ‘normale wetenschap’ (Kuhn, 1962/1970)? En waar zit de verandering? Cultuur is lange tijd opgevat als een verzameling voorwerpen (kunstwerken, erfgoed, kleding, enzovoort) die een bepaalde betekenis hebben of hadden. Het is aan de cultuurwetenschap om die voorwerpen te beschrijven en de betekenis (soms gaat het om meer betekenissen) te achterhalen. Daarnaast bestaat cultuur ook uit een geheel van gewoontes, regels en gedrag en is het aan de wetenschap om dit gedrag te beschrijven en er de regelmatigheden van vast te stellen. De cultuurwetenschap beschrijft en interpreteert dus voorwerpen en gedrag, zoals een gedicht, een sculptuur, een politiek systeem of een culinaire traditie.

Nu was het al enige tijd duidelijk dat beschrijvingen en interpretaties van voorwerpen en cultureel gedrag moeilijk te bewijzen, laat staan te weerleggen zijn. Toch negeerde men dit probleem – Kuhn zou het een *anomalie* noemen – meestal en weten cultuurwetenschappers het aan een gebrek aan inzicht of kennis bij deze of gene, of als iets dat nog niet, maar in de toekomst zeker wel vast te stellen was. Andere onopgeloste kwesties betroffen de verschillen tussen culturen, de richting waarin cultuur verandert en de voortdurende koersschommelingen op de cultuurbeurs. Waarom verschillen culturen? Waarom verandert cultuur? Wat bepaalt de richting van de veranderingen? Hoe komt het toch dat de betekenis en waardering voor vormen van cultuur (artefacten, betekenisystemen) zo aan verandering onderhevig zijn? Naarmate de anomalieën zich moeilijker laten ontkennen, raakt de normale wetenschap in een crisis. Hoe is het mogelijk dat die ene correcte, ware beschrijving en interpretatie van cultuur er steeds maar niet van komt? Wat is cultuur eigenlijk? Wat is een cultureel voorwerp? Wat is een ‘systeem van betekenissen’?

Vanuit het nieuwe perspectief is cultuur géén geheel van voorwerpen en gewoontes, maar een *proces* waarbij mensen hun herinnering (betekenis-systemen, waarden, normen en regels) inzetten om vorm en betekenis te geven aan de steeds veranderende werkelijkheid van hun bestaan (Kimmelmeier & Kühnen, 2012; Raud, 2016; Wagoner et al., 2021). De *structuur* van dat proces, en de manier waarop in het proces de herinnering steeds weer verandert en wordt aangepast, zijn object van het nieuwe paradigma. De gekozen formulering maakt ook duidelijk dat dit nieuwe paradigma het oude niet zozeer vervangt, als wel omsluit: de (oude) theorie van cultuur als *systeem* van betekenissen en waarden wordt ingebed in en onderdeel van een (nieuwe) theorie van cultuur als betekenis*proces*. Cultuur is het omgaan, vanuit wat bekend is, met het onbekende – dat wat zich aan die herinnering onttrekt. Er is altijd iets dat (nog) geen betekenis heeft. De interactie met dit ‘andere’ maakt dat cultuur nooit aan zichzelf gelijk blijft, ook niet als men het vreemde probeert buiten te sluiten en zichzelf wijs maakt dat de wereld volledig maakbaar is. Het ‘andere’ is ‘de blinde vlek van de cultuur’ (Baecker, 2003, p. 77), de werkelijkheid die zich niet laat vangen, Kants ‘Ding an Sich’.

Het nieuwe paradigma lost vraagstukken op die in het oude paradigma niet oplosbaar waren – zoals het feit dat de waarde van cultuuruitingen in de loop van de geschiedenis kan veranderen, dat mensen het vaak niet eens kunnen worden over de ‘intrinsieke’ waarde van cultuur en dat het nooit goed gelukt is die waarde ook daadwerkelijk aan te wijzen. Deze vraagstukken werden meestal genegeerd of verzwegen, wat in een dominant paradigma heel gebruikelijk is. Om één voorbeeld te geven: vanuit het nieuwe perspectief is het onderscheid tussen ‘hoge’ en ‘lage’ kunst niet gebaseerd op een verschil in (intrinsieke) kwaliteit van kunstwerken – een verschil dat in het oude paradigma nooit duidelijk aan te wijzen was – maar op het verschil in status en macht van de ‘gebruikers’ van bepaalde kunstwerken. Kunst verbeeldt bewustzijn, voor iedereen, maar wie het voor het zeggen heeft, noemt de kunst die het eigen bewustzijn verbeeldt ‘hoog’, terwijl wie minder of geen macht heeft het met ‘lage’ kunst moet doen.

Waar het oude paradigma de nadruk legde op dé betekenis en dé waarde (van kunstwerken, erfgoed, historische gebeurtenissen en personen), heeft het nieuwe paradigma meer belangstelling voor de onderliggende structuur van cultuur. De waarde van cultuur is daarmee niet weg of onbelangrijk geworden, maar ze vormt niet langer de basis voor de cultuurwetenschap. Juist om de veranderlijkheid van betekenis en waarde te kunnen verklaren, moeten we meer weten over hoe cultuur werkt. Een voorbeeld van ‘cultuur als waarde’ is de opvatting dat kunst moet schuren of ons anders naar de werkelijkheid moet laten kijken (let op het gebruik van het werkwoord ‘moeten’, daarin schuilt de norm). Vanuit een cultureel-democratisch perspectief constateer je dat er mensen zijn die van kunst verwachten dat

het schuurt of hen anders naar de werkelijkheid laat kijken. Omdat dit niet voor iedereen geldt, wordt het interessant om je af te vragen waarom ze die voorkeur hebben en wat die ons leert over kunst en over deze groep mensen. Het gaat in het nieuwe paradigma dus niet in eerste instantie om de waarde en betekenis van cultuuruitingen, maar om de toekenning van die waarde en betekenis, om wat cultuur *is* en hoe ze werkt. Vandaar ook de toegenomen belangstelling in de cultuurwetenschap voor vormen van cultuur die tot voor kort als ‘laag’ en dus oninteressant golden, van urban en heavy metal tot selfies en TikTok.

De betekenis en waarde achterhaal je door cultuur te interpreteren en te waarderen, maar de structuur is het object van theorie en empirisch onderzoek. Kennis van cultuur als structuur, en niet als betekenis of waarde, verschaft een culturele democratie haar basis. Democratie veronderstelt namelijk een gemeenschappelijk, maar neutraal speelveld, zodat je betekenissen en waarden kunt bespreken en vergelijken (Baecker, 2003, p. 24).

Van oudsher levert het theoretisch denken dit neutrale speelveld. In het klassieke Griekenland waren de *theoroi* (de ‘waarnemers’) afgezanten van Griekse stadstaten die op festivals bij elkaar kwamen, op neutraal terrein, om nieuws uit te wisselen en te onderhandelen (Sonderren, 2016). Nog altijd is het ideaal dat een wetenschappelijke theorie waardevrij is, omdat een theorie geen betekenis of waarde toekent, maar structuren blootlegt en analyseert. Een cultuurtheorie verschaft inzicht in de structuur van betekenis- en waardesystemen en biedt zodoende een basis voor gesprek. Uiteenlopende opvattingen kunnen met elkaar vergeleken worden in een denkruimte waarin de theorie – op basis van feiten en argumenten – een voor iedereen aanvaardbaar, neutraal houvast biedt (Toulmin, 1990, 2001). Theoretisch denken bevrijdt en emancipeert, en schept ruimte voor kritische reflectie.

Cultuuronderwijs

Het inzicht dat cultuur een dynamisch proces is, waarbij mensen vanuit hun geheugen omgaan met een veranderende werkelijkheid, sluit aan bij de definitie in het handvest van Porto Santo: ‘Culture is, therefore, defined as a set of symbolic systems in which people live and which help give meaning to the personal and collective experience, and apply a human form to the world, determining the horizon of possibilities in which we move.’ (*Porto Santo Charter*, 2017, p. 5). Behalve een grotendeels met anderen gedeeld geheugen is cultuur dus vooral ook *de manier waarop* mensen dat geheugen, steeds opnieuw, inzetten om de werkelijkheid vorm en betekenis te geven.

Bij een nieuw paradigma hoort ook een andere praktijk. Dat kan een beleids-, artistieke of onderwijspraktijk zijn. Het nieuwe paradigma dringt, zij het langzaam, ook door in de praktijk van het cultuuronderwijs. Voor het cultuuren kunstonderwijs is het onderscheid tussen betekenis en waarde enerzijds, en de structuur van het proces waarin betekenissen en waarden tot stand komen anderzijds, van enorm belang. Het brengt een andere houding tegenover cultuur, en kunst als vorm van cultuur, met zich mee.

Het dominante discours in het hedendaagse onderwijs is nog vaak dat van de ‘democratisering van cultuur’ (Rasmussen, 2017): de kennismaking met en participatie in een canonieke cultuur, met de nadruk op muziek en beeldend kunst, en in mindere mate ook dans, theater en cultureel erfgoed. Dit gaat samen met een bepaald discours over de professionele kunstenaar, die bijzonder werk maakt waarvan de waarde min of meer objectief vaststaat. Talent(ontwikkeling) is ook een belangrijk begrip, dat de nadruk legt op het ontdekken en vervolgens oefenen van artistieke vaardigheden, met het oog op een carrière als professionele kunstenaar.

‘[...] we detect two distinct and powerful discourses; one focusing on the dissemination of approved art to children, and one on training child talent to reach professional standards. However, these interests are together inconsistent with broader educational discourses. These art discourses come from the perspective of traditional art and mainly linked to the interest of the arts institution; training, artist support, audience building, providing high quality experiences to audiences, recruiting students etc. However, the effect of these dominant discourses is to maintain constricted notions of both art and education.’ (Rasmussen, 2017, p. 5).

Ondanks alle kritiek op het werken met een canon blijkt het niet eenvoudig afscheid te nemen van de opvatting van cultuur als een verzameling belangrijke, waardevolle gebeurtenissen en werken. Maar ondertussen groeit het bewustzijn dat cultuur een proces van betekenisgeving is, waarin diezelfde gebeurtenissen en werken het gereedschap zijn om greep te krijgen op het bestaan in een veranderende wereld. In het cultuuronderwijs gaat het steeds minder over hét verleden, dé kunst, dé literatuur, hét erfgoed, of dé filosofie, maar eerder over het vorm- en betekenis geven aan *het leven*, met alles wat ons persoonlijke en collectieve geheugen ons daarbij te bieden heeft.

Inzicht in de structuur van cultuur als proces en in de mogelijkheden en verantwoordelijkheden die dit proces met zich meebrengt, bieden een stevige basis voor interessant en complex cultuuronderwijs, dat aansluit bij een veranderlijke, pluriforme en democratische samenleving, waarin we

van mensen verwachten dat ze actief betrokken zijn en blijven. Reflectie op cultuur, in al haar vormen, is een complexe vaardigheid waarmee we onze identiteit opbouwen en eventueel aanpassen. We kunnen leerlingen leren die vaardigheid te ontwikkelen en zo te gebruiken dat onze samenleving open, democratisch en rechtvaardig blijft. Dit is een politieke keuze – in andere politieke constellaties zal men van het cultureel bewustzijn en het cultuuronderwijs ongetwijfeld iets anders verwachten.

Met de theorie kunnen we het cultuuronderwijs anders inrichten (Van Heusden, 2015). Als we de dynamische opvatting van cultuur serieus nemen, zit er niets anders op dan – steeds opnieuw – te beginnen (niet te eindigen!) bij de cultuur van leerlingen: bij hun geheugen, dat deels geworteld is in tradities, én hun ervaring, om van daaruit het cultureel bewustzijn in al zijn facetten te ontwikkelen. Want wat brengen ze mee, wat maken ze en hebben ze mee-gemaakt? Wat kunnen ze met hun herinneringen en hoe gebruiken ze die? Welke culturele vaardigheden beheersen ze? Dit is vooral zo belangrijk, omdat leerlingen wat het onderwijs ze aanbiedt altijd vanuit hun eigen cultuur (mee)maken: waarnemen, verbeelden, interpreteren en waarderen, en ontleden. Zo zetten we in het cultuuronderwijs – juist daar! – de stap naar een culturele democratie, waarin iedereen het recht heeft en de mogelijkheid krijgt om vanuit een eigen cultuur – persoonlijke én gedeelde herinneringen en ervaringen – deel te nemen in andere culturen en in de cultuur die we in de publieke ruimte – de media, het onderwijs en de politiek – met elkaar vormgeven. Dat vormgeven zou een proces van afstemmen (kalibreren) moeten zijn, geen invoegen in een voorgevormde mal.

Kennis over cultuur als een dynamisch cognitief proces, gecombineerd met een rijk en geschakeerd cultureel bewustzijn maakt dat leerlingen zich realiseren dat hun eigen cultuur een mogelijkheid is, naast vele andere, maar ook dat juist dit inzicht hen een gedeelde, waardenrijke basis verschaft die niet aangetast wordt door culturele verschillen. Het inzicht in en de praktische ervaring met de vrijheid die cultuur biedt om dingen verschillend aan te pakken, herinneringen origineel en creatief in te zetten, tegen de stroom in te gaan, is bevrijdend. Het draagt bij aan een democratische en tolerante samenleving, omdat het duidelijk maakt wat wél vastligt (de *structuur* van het proces) en wat niet (het *discours* van betekenissen en waarden). De nieuwe gemeenschappelijke identiteit die we in dit cultuuronderwijs ontwikkelen, kan niet anders dan een 'meta-identiteit' zijn, vanuit de gedeelde overtuiging dat mensen de vrijheid (moeten) hebben om hun eigen identiteit op te bouwen, onder één belangrijke voorwaarde: dat die identiteit niet begrepen wordt als een metafysisch of biologisch gegeven (dat noemen we fundamentalisme), maar als een dynamische constructie waar je mede verantwoordelijkheid voor draagt.

Kunstonderwijs

Jack Lang, minister van cultuur en onderwijs in Frankrijk tussen 2000 tot 2002, vond dat kunstonderwijs moet gaan over de ontmoeting met wat anders is ('*l'altérité*'). Het mooie van dit begrip *altérité*, 'andersheid', is dat het niet verwijst naar dé, of hét andere, maar naar iets dat 'anders' is en als zodanig verschillend van wat we al weten, zonder dat het al een eigen (andere) identiteit heeft. Het onttrekt zich dus, althans voorlopig, aan onze duiding, we kunnen het niet meteen thuisbrengen. Kunstonderwijs kon volgens Lang niet anders dan gaan over de ontmoeting met wat verschillend is, over de ervaring van *altérité*. Al het andere (sic) is daaraan ondergeschikt: onderwijs in (media)vaardigheden, kunstwerken, kunstgeschiedenis en tradities is middel en geen doel. Deze ervaring met 'andersheid' geeft kunst een vorm, in de dubbele betekenis van het woord, omdat kunst zowel onderwerp als meewerkend voorwerp kan zijn.

In *The cinema hypothesis* heeft Alain Bergala (2002/2016) dit uitgangspunt uitgewerkt voor het filmonderwijs, dat hij nadrukkelijk opvat als kunstonderwijs, dat wil zeggen: onderwijs in het vormgeven van de ervaring van *altérité*, van verschil, van het leven. Eén klein voorbeeld: hij laat leerlingen graag films zien over onderwijs – in de ruimste zin van het woord – films die dus, reflexief, de vreemdheid van hun eigen 'gewone' leven op school, maar meer in het algemeen als 'leerlingen', verbeelden (Bergala, 2002/2016, p. 50).

De diepe verwantschap tussen kunst en democratie hangt samen met het feit dat kunst ervaring verbeeldt en die ervaring altijd een ervaring is van verschil (van *altérité*). In dat verschil, dat bestaande betekenisystemen openbreekt, ligt de mogelijkheid van vrijheid besloten – ook wanneer je die als beangstigend of verwerpelijk ervaart. De democratie als politiek systeem koestert die vrijheid als basis van de gelijkwaardigheid tussen mensen. Kunst stelt, altijd en overal, de vrijheid die inherent is aan het menselijke vermogen tot betekenisgeving ('sense making') aanwezig, geeft er een vorm aan en houdt haar vast. Het is geen toeval dat juist in een democratische samenleving deze dimensie van kunst – het 'vreemde', 'andere' – ook in het denken over kunst veel aandacht heeft gekregen.

Nu was Langs interpretatie van de ontmoeting met de 'andersheid' via kunst wel enigszins gekleurd door zijn politieke overtuigingen. Als socialist vond hij dat kunst een katalysator diende te zijn van chaos, anarchie, schandaal en wanorde (Bergala, 2002/2016, p. 21). Toch is dat ook maar weer één mogelijke invulling van, en eigenlijk eerder een reactie op het verschil dat de ervaring genereert. Waar de ervaring in andere culturele domeinen, en in andere schoolvakken, wordt overbrugd, overschaduwd en in zekere zin tijdelijk

schijnbaar opgeschort, daar houdt de kunst de ervaring juist vast, plaatst die op de voorgrond, in al haar onbepaaldheid. Schijnbaar, omdat de ervaring er natuurlijk altijd is, op ieder moment, ook wanneer je werkt met abstracte en gesloten symbolen. 'The institution has the natural tendency to standardize, to amortize, indeed to absorb that element of risk represented by an encounter with any form of otherness, in order to reassure itself, and to reassure its agents', zoals Bergala (2002/2016, p. 21) het formuleert. Dit is niet onbelangrijk: het gesloten systeem biedt houvast en veiligheid, terwijl het kunstonderwijs voor de moeilijke taak staat leerlingen te leren zich óók veilig te voelen als ze verschil en 'andersheid' ervaren, dat wat ze nog niet vatten, en wat zich misschien helemaal niet laat vatten. Die ervaring is per definitie de uitzondering op de regels, schema's, gewoontes, tradities, talen, betekenissen, kennis en algoritmes die de herinnering te bieden heeft. Cultuur is niet de regel(s), maar het inzetten van regels in de omgang met het verschil. In kunst krijgt de 'andersheid' de regels in haar greep of, zoals Bergala het heel pregnant stelt: over het verschil wordt niet gesproken – het wordt verteld, gecomponeerd, gedanst, gefilmd, gespeeld, geschilderd (2002/2016, p. 22).

Betekent dit nu dat we kunst niet kunnen kennen, dat we het hoogstens kunnen ervaren? Natuurlijk niet. Kunst laat zich heel goed kennen, alleen niet op het niveau van afzonderlijke (kunst)werken. Kunst kunnen wij kennen als vorm van cultuur, als culturele strategie: als bijzondere manier van omgaan met het verschil dat de werkelijkheid ons voorschotelt – niet door het op te heffen of te ontkennen, maar door het in een vorm te gieten. Kunstwerken kun je inderdaad niet anders dan beleven, maar kunst als culturele strategie is kenbaar en die kennis valt te onderwijzen. Deze kennis over kunst is een voorwaarde om kunstonderwijs in de context van formeel onderwijs te legitimeren – als het alleen om een ervaring zou gaan, dan zou je met recht kunnen verdedigen dat kunst niet in het schoolse curriculum thuishoort, tenzij als ontspanning of afleiding.

Kwaliteit

Kunstonderwijs – als vorm van cultuuronderwijs – gaat over de verbeelding van de ervaring (Van Heusden, 2015). Daarom is het ook zo belangrijk, in een culturele democratie, om het bewustzijn van leerlingen als uitgangspunt (en niet als eindpunt!) te nemen, en ze minstens vier dingen te leren:

- dat ze het recht hebben op een eigen cultureel bewustzijn (reflexief vermogen);
- dat ze dit cultureel bewustzijn zelfstandig, al dan niet samen met anderen, kunnen ontwikkelen en vormgeven – productief (maken) en receptief (meemaken);

- dat kunst de vorm van cultureel bewustzijn is waarin de verbeelding domineert, in alle mogelijke vormen en media;
- dat je op basis van gedeelde kennis over cultuur en kunst met anderen in gesprek kunt gaan.

Het resultaat van een dergelijk curriculum is, als het goed is, cultureel burgerschap. Leerlingen zijn in staat om met elkaar in gesprek te gaan over de verbeelding van het (hun) cultureel bewustzijn, op basis van een gedeeld inzicht in de aard en functie van dat bewustzijn. Het gesprek kan, en zal vaak over waarden gaan en over kwaliteit (Rasmussen, 2017, p. 10).

Wat is, waar zit en hoe bepalen we kwaliteit? Moeten we de kwaliteit in het proces zoeken of in het eindproduct (het artefact)? Vanuit het hiervoor geschetste nieuwe paradigma in het denken over cultuur realiseren we ons dat de vraag verkeerd is, want gebaseerd op een niet bestaande tegenstelling. Het betekenisproces voer je altijd uit met het artefact en is dus daarvan afhankelijk. Juist omdat het cultureel bewustzijn niet in het artefact gegeven is, maar een aspect of dimensie is van het proces, is het niet anders dan mét een artefact te realiseren. De kwaliteit zit dus niet in het proces óf in het artefact, maar in wat iemand met een artefact kan doen. Dat wil zeggen: het gaat om de kwaliteit van de verbeeldende reflectie. Doet de muziek, het beeld, de tekst wat je ervan verwacht? Kan je er iets mee? Zegt het je iets? Raakt het je?

We moeten ons ook afvragen wie het oordeel over de kwaliteit velt. Dat kan vanuit het perspectief van een culturele democratie alleen maar de persoon zelf zijn – en niemand anders. De kwaliteit van een cultureel proces, en van het cultureel bewustzijn, bepaalt ieder individu voor zichzelf, waarbij het gesprek met anderen natuurlijk wel een belangrijke rol kan en zal spelen in het vormen en kalibreren van het eigen oordeel. Betekent dit dat het hek nu van de dam is, dat 'alles mag en kan'? Ja en nee. Het is inderdaad zo dat iedere leerling recht heeft op het ontwikkelen van een eigen cultureel bewustzijn. Toch betekent dit niet dat een gesprek over kwaliteit onmogelijk is geworden. Zoals Evrard (1997, p. 173) opmerkt: '[...] relativism – that is, a questioning of the absolute or universal nature of cultural values – should not be confused with nihilism, a rejection of all values.'

We komen terug op het belang van een theoretisch kader. Juist dit kader – het inzicht in wat cultuur is en hoe ze werkt, en wat kunst als vorm van cultuur is, namelijk reflexieve verbeelding – maakt een gesprek over waarde en kwaliteit mogelijk, een gesprek dat verder gaat dan het naast of tegenover elkaar stellen van meningen en oordelen. Om een permanente en vruchteloze 'clash of cultures' te voorkomen, moeten leerlingen leren dat alle verschillende vormen van kunst, hoe uiteenlopend ook, uiteindelijk voortkomen uit een universele, door alle mensen gedeelde behoefte – de behoefte, en eigenlijk

ook de noodzaak, om greep te krijgen op het bestaan. Het inzicht in deze gedeelde functie is de basis en voorwaarde voor een culturele democratie, en het is de taak van het onderwijs om dit inzicht over te dragen. Een oordeel over de kwaliteit van een ervaring (van een proces met een artefact) is als zodanig misschien niet erg interessant voor anderen, de argumentatie is dat des te meer: Wat is de ervaring die we herkennen? Hoe vormt dit artefact ons cultureel bewustzijn? Hoe geeft het ons greep op de ervaring, op het leven? Is het bevestigend, ontregelend of verrassend? Waarom? Die gesprekken – en niet de strijd! – over het cultureel bewustzijn zijn het cement van een culturele democratie.

Leerlingen leren ook dat kunst niet samenvalt met hun interpretatie van een artefact (werk) – al wil dit niet zeggen dat je niet zou mogen interpreteren. Een interpretatie *gaat over* het kunstwerk als ervaring met een artefact, het valt daar nooit mee samen – zoals geen enkele interpretatie ooit samenvalt met de ervaring waarop ze betrekking heeft. Het gevaar van onderwijs dat het interpreteren op de voorgrond plaatst, is dat het de angel bij voorbaat uit de kunst haalt. Wat Bergala in dit verband over filmonderwijs zegt is van toepassing op kunstonderwijs in het algemeen:

‘Beginning with the known in an effort to approach the unknown is the opposite of exposing students to art-as-otherness, and generally leads to an evasion of cinema’s real singularity. The fear of otherness often leads to the annexation of a new territory with the old, in the manner of colonialism, seeing in the new domain only what one already knew how to see in the old.’ (Bergala, 2002/2016, p. 24).

Het paradoxale is wel, en dat mogen we niet uit het oog verliezen, dat we helemaal niet anders kunnen dan het verschil vanuit het bekende benaderen. Maar het is juist aan de kunst om dat verschil als een nieuwe, deels onbekende combinatie van het bekende te laten bestaan.

We mogen, ten slotte, als we het over de kwaliteit van kunst hebben, niet uit het oog verliezen dat een artefact behalve kunstzinnige (de verbeelding van ervaring), ook esthetische (wat we waarnemen) en ambachtelijke (de techniek) kwaliteiten heeft. Deze twee aspecten – vinden we een artefact mooi of lelijk om te zien of te horen, goed of slecht gemaakt – worden vaak verward met het kunstzinnige. Interessant is wel dat het esthetische en het ambachtelijke iets makkelijker generaliseerbaar lijken te zijn – we kunnen het er vaak wel over eens worden of we iets mooi vinden of lelijk, dan wel goed of slecht gemaakt, maar over de artistieke kwaliteit zegt dat eigenlijk nog niets.

Wat is de moeite waard, waarom, wanneer en voor wie? Je bespreekt met leerlingen wat ze van een werk vinden en leert ze een onderscheid te maken

tussen verschillende dimensies van een kunstwerk: de verbeelding van een ervaring, de verbeelding van een handeling (Bruner, 1986; Van Heusden, 2007), de esthetische dimensie dan wel de ambachtelijke kwaliteiten. Inzicht in dit onderscheid maakt leerlingen zelfbewust en weerbaar, want het geeft ze een neutrale – theoretische – basis voor een gesprek, discussie of meningsverschil. Waarom vinden de meesten een actiefilm eerder entertainment dan kunst? Dat kun je met leerlingen bespreken: het heeft te maken met de nadruk die op de handeling ligt. Waarom is *Soldaat van Oranje* voor de een wel en voor de ander geen kunst? Ook dat kun je met leerlingen bespreken – en zo’n gesprek wordt, als er een goed theoretisch kader voorhanden is, veel meer dan het uitwisselen van meningen. Het kan een democratisch gesprek zijn, waarbij blijkt dat leerlingen die dezelfde criteria hanteren (verbeelding van de ervaring) op andere werken en andere oordelen uitkomen. Een culturele democratie biedt leerlingen deze referentiepunten, deze neutrale, want waarde vrije, theoretische ruimte, zodat ze zelf een mening kunnen vormen over wat ze goed, slecht of middelmatig vinden en daar met elkaar over in gesprek kunnen gaan. Zo neem je leerlingen serieus, als volwaardige deelnemers aan cultuur. En je neemt de kunst serieus, als verbeelding van het culturele proces – het leven – dat de ervaring van leerlingen vormt:

‘To this discourse belongs an understanding of the child as competent cultural agent, with a right to express, communicate and learn through available aesthetic and symbolic media. It is a comprehension which honors sensuous knowing and where the art and the artistic is subordinated to culture: ‘The arts-all of the arts, including objects or activities that you might not recognize as art, and others that you might consider artistic but have prosaic utilitarian uses for their makers- are a subset of the vastly larger project of culture.’ (Rasmussen, 2017, p. 3).

Individu en collectief

Joëlle Zask wees nog op een ander aspect van culturele democratie dat voor het cultuur- en kunstonderwijs interessant kan zijn. Volgens haar zou culturele democratie ons ook voorbij de dichotomie van individu en collectief moeten kunnen brengen. Een individu is geen stabiele eenheid en dat geldt al evenmin voor een collectief. De herinneringen die een individu inbrengt in het betekenisproces dat cultuur is, zijn deels autobiografisch en deels gedeeld met anderen – familie, vrienden, sociale klasse, beroep, nationaliteit, enzovoort. Omgekeerd bestaat een gemeenschap bij gratie van verschillende individuen. De persoonlijke en gemeenschappelijke herinneringen zijn het materiaal waarmee ieder individu de ‘andersheid’ van de wereld tegemoet treedt. Het resultaat van dit proces zijn altijd weer nieuwe, al dan niet gedeelde herinneringen: vormen, tekens, talen, kennis.

De westerse cultuur, die het autonome individu op de voorgrond plaatst, is niet toevallig ook een cultuur van autonome objecten: kunstwerken zijn net als individuen – uniek, eenmalig, met een stabiele essentie (bestaande uit vorm en betekenis). En het geniale individu drukt zich uit in unieke objecten: in meesterwerken. Door de ontmoeting met deze meesterwerken kan een individu de eigen identiteit vormen – dat is het principe van *Bildung*. Het is aan het onderwijs om individuen de kans te bieden hun unieke talenten te ontplooien en zich tot autonome individuen te ontwikkelen. Vanuit een meer collectief perspectief daarentegen is de gemeenschappelijke cultuur bepalend voor de identiteit van het individu: we worden gevormd door regels en betekenisystemen. Om volwaardige leden van de gemeenschap te worden dient het onderwijs ieder van ons wegwijs te maken in ‘de’ cultuur waar we thuishoren.

Zask probeert een middenweg te vinden. De uitsluiting van het individu uit het veld van de culturele ervaring is volgens haar de belangrijkste uitdaging voor de culturele democratie (*‘L’exclusion de l’individu hors du champ de l’expérience culturelle est le problème majeur que la ‘démocratie culturelle’ adresse en priorité et est à même de régler’*; Zask, 2016, p. 42). Het fundament onder een democratie is immers dat individuen het recht hebben en over de middelen beschikken om de omstandigheden waaronder ze leven mee te bepalen. Individen nemen deel in de cultuur – zonder die deelname zou er helemaal geen cultuur zijn. En een democratie koestert de individuele vrijheid die in die deelname ontstaat en die in kunst gestalte krijgt.

Mensen nemen wat er aan kennis, taal, tradities, regels en dergelijke voorhanden is niet alleen over – ze doen er iets mee. Ze zijn een middel, geen doel. En al doende veranderen kennis, taal, tradities, regels. Hoe mensen dat doen en welke rol kunst daarbij speelt, is het object van onderzoek van de cultuurwetenschap. De inzichten van dat onderzoek zouden ook in het curriculum van het primair en middelbaar onderwijs een plaats moeten krijgen. In een culturele democratie, aldus Zask, zou ieder individu de vrijheid moeten hebben en over de middelen moeten beschikken om iets te ondernemen, om wat geleerd is te herwaarder en aan te passen, om uit te vinden, te duiden en te delen. Geen enkel cultureel systeem of artefact is ooit af, afgerond, stabiel of onveranderlijk. Culturele democratie berust op een opvatting van cultuur als dynamisch proces, altijd in beweging, dankzij het ‘werk’ van individuen. Zelfs multiculturalisme is vanuit het perspectief van een culturele democratie een constructie, in de zin dat dit begrip ook ten onrechte suggereert dat culturen min of meer afgebakende, stabiele gehelen zijn. Je zou multi- of pluricultureel beter kunnen interpreteren als: er zijn net zoveel culturen als er mensen zijn. Met z’n allen zijn we multi en pluri. En kunst helpt ons dat te ervaren en er een vorm aan te geven.

Het gaat er dan, vanuit dit perspectief, ook niet om leerlingen met *dé* cultuur in aanraking te willen brengen. Leerlingen hoeven cultuur niet te *assimileren*, maar zouden de vrijheid moeten krijgen om cultuur te *integreren*: cultuuruitingen te gebruiken om hun bestaan vorm en betekenis te geven. Of ze bestaande werken en tradities kunnen gebruiken is aan hen om te beoordelen – en om dat te kunnen hebben ze het kader van een theorie van cultuur als dynamisch proces nodig. De geschiedenis van de kunsten kan het onderwijs hier een geweldige dienst bewijzen, omdat die duidelijk maakt dat dezelfde functie, namelijk het verbeelden van ervaring en bewustzijn, tot zulke uiteenlopende en ook steeds weer veranderende kunst heeft geleid. Bovendien reageert iedere kunststroming op wat eraan vooraf ging. Wat er al was, wordt omgevormd tot iets nieuws, om in een nieuwe behoefte te voorzien. Cultuur is een voortgaand proces van recycling. Kunst verandert, omdat ze in wezen altijd hetzelfde blijft.

Instrumenteel

Kunst verbeeldt het bewustzijn en kunstwerken zijn artefacten die mensen gebruiken om vorm en betekenis te geven aan hun bestaan. Houdt dit niet in dat ze kunst instrumenteel gebruiken? Zeker. Alleen, en ook dat is een verdienste van het nieuwe paradigma, moeten we ons realiseren dat dit helemaal niet anders kan. Mensen, en hierin verschillen ze niet van andere levende wezens, steken nu eenmaal geen energie in iets dat niets oplevert, en dat is voor kunst niet anders dan voor andere vormen van cultuur. Kunst is instrumenteel, anders zou ze er helemaal niet zijn. De vraag is niet ‘wel of geen instrumentalisering’, maar of kunst wordt gebruikt zoals ze bedoeld is. Als je kunst gebruikt voor de verbeelding van bewustzijn, dan gebruik je haar zoals ze bedoeld is. Deze functie bepaalt uiteindelijk ook de vorm: het artefact wordt zo gemaakt dat een beschouwer er een bewustzijn mee kan maken, kan ervaren. Gebruik je kunst om je macht mee te etaleren of als appeltje voor de dorst, dan gebruik je haar voor een ander doel dan waar ze voor bedoeld is. Dat gebeurt, veelvuldig zelfs, en je kunt er van alles van denken, maar het lijkt mij goed als we ons daarvan bewust zijn en het leerlingen ook kunnen leren.

De andere kant van dezelfde medaille is de autonomie van kunst. Wat betekent het, in de context van het nieuwe paradigma, dat kunst autonoom is? De autonomie van de kunst ten opzichte van andere culturele domeinen (politiek, religie, economie, amusement) is gelegen in de eigen, specifieke functie: de verbeelding van de ‘andersheid’ van ervaring en bewustzijn. Kunst hoeft ook niet geïsoleerd te worden in eigen instituties (opleidingen, media, musea, zalen) om haar autonomie te bewaren, want die autonomie

ligt al besloten in de eigen functie. Dus kunst inzetten om bijvoorbeeld bewoners van een aardbevingsgebied te helpen hun ervaringen vorm te geven, is geen aantasting van de artistieke autonomie of een verwerpelijke instrumentalisering. Het is immers niets anders dan wat kunst altijd en overall heeft gedaan, namelijk vorm geven aan individueel en collectief bewustzijn. In die zin doen kunstenaars in een project als Gronings Vuur (<https://groningsvuur.nl>) voor de inwoners van Groningen niet zo veel anders dan wat Aboriginal kunstenaars eeuwenlang hebben gedaan voor de leden van hun stammen, of Italiaanse kunstenaars in de Renaissance voor de paus en de kerk van Rome.

Kunst heeft een functie, en de kunstwerken – de artefacten – zijn de instrumenten, het gereedschap waarmee kunstenaars die functie – de verbeelding van het bewustzijn – realiseren. De diepgewortelde misvatting dat de autonomie van kunst samen zou hangen met het ontbreken van enig praktisch nut heeft haar uitwerking niet gemist. Het maakte het al te makkelijk om kunst aan de kant te schuiven, ook in het onderwijs, en af te doen als nutteloos (dat zegt de kunst immers zelf!). Nee, kunst is nuttig, want ze heeft een eigen – autonome – praktische functie, die bepalend is voor de vorm en voor de waarde die mensen aan kunst hechten. Kunst helpt ons greep te krijgen op het leven. En leerlingen zouden dit moeten leren. Rasmussen merkt nog op dat dit in ieder geval deels vooral een Europees probleem lijkt te zijn:

‘While it can be asserted that Eurocentric discourses in arts tend to act mutually exclusive and provincial it must also be acknowledged that the discourse for more integrated culture languages and education is more often heard outside Europe, in cultures like the Canadian, Australian, African, South-American or Asian.’ (Rasmussen 2017, p. 12).

Natuurlijk roept dit inzicht ook verzet op, vooral vanuit groepen die hun ‘gebruikswaarden’ nu als zodanig herkennen. Een voorbeeld is de vaak gehoorde opvatting dat kunst zou moeten ontregelen, of ‘vreemd maken’. Met die eis is iets vreemds (sic) aan de hand. Ten eerste is het geen analyse, maar een norm – een ‘moeten’. Ten tweede is een blik op de (kunst)geschiedenis voldoende om te zien dat de meeste kunst niet ontregelt, maar juist bevestigt. Ten derde lijkt het vooral een norm te zijn van mensen die vinden dat de werkelijkheid erg ontregelend is of ontregeld zou moeten worden – en die dus, paradoxaal genoeg, juist door kunst in hun overtuiging bevestigd willen worden. Wat hen echt ontregelt, namelijk bevestigende kunst, vinden zij geen kunst, terwijl ze die volgens hun eigen principes juist wel zouden moeten waarderen.

Deze eis aan of norm voor kunst is vanuit de theorie te verklaren: wat wij kunst noemen, is een (reflexieve) verbeelding van bewustzijn, en als dat een

bewustzijn is dat graag ontregelt, dan verwacht men dat ook van kunst. Precies hetzelfde geldt, *mutatis mutandis*, voor community art, activistische kunst, religieuze kunst, autonome kunst, enzovoort. Culturele democratie is niet noodzakelijk politiek links, ook al lijkt dat soms wel zo. In een culturele democratie is er ruimte voor alle kunst en denk je over kunst niet verticaal en hiërarchisch, maar horizontaal en gelijkwaardig. Kunst moet niets, kunst *is* – verbeelding van bewustzijn. En eigenlijk klopt ook deze formulering niet, we zouden het anders moeten zeggen: mensen verbeelden hun bewustzijn en sinds de achttiende eeuw noemen wij dat kunst.

Voor het onderwijs betekent dit dat je leerlingen een betekenisvolle praktijk aanleert. En omdat het een praktijk is met gevolgen, brengt hij een ethische, morele verantwoordelijkheid met zich mee. Leerlingen leren reflecteren, via de verbeelding, op hun eigen leven en dat van anderen. Dit kunstonderwijs is ten diepste emanciperend, omdat leerlingen handvatten krijgen waarmee ze zich kunnen verhouden tot een gegeven identiteit en waardesysteem. Het inzicht in cultuur als een deels individueel, deels collectief project – en niet als een gegeven – is als zodanig bevrijdend.

Tot slot nog eenmaal, samenvattend, Rasmussen (2017, p. 14): ‘To be culturally educated requires more than being exposed to the cultural canons and/or participate as an audience. It means to find meaning in life by participating in cultural expressive media.’

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie, in het bijzonder met betrekking tot de Kunsten, aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij is leider van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel.
b.p.van.heusden@rug.nl

Literatuur

Baecker, D. (2003). *Wozu Kultur?* Kulturverlag Kadmos.

Bergala, A. (2016/2002). *The cinema hypothesis. Teaching cinema in the classroom and beyond.* Synema.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Harvard University Press.

Evrard, Y. (1997). Democratizing culture or cultural democracy. *Journal of Arts Management, Law and Society*, 27(3), 167-176.

Hadley, S. (2018). Towards cultural democracy: Promoting cultural capabilities for everyone. *Cultural Trends*, 27(1), 52-55.

Hadley, S., & Belfiore, E. (2018). Cultural democracy and cultural policy. *Cultural Trends*, 27(3), 218-223.

Heusden, B. van. (2007). Semiosis, art, literature. *Semiotica*, 165(1/4), 133-147.

Heusden, B. van. (2015). Arts education 'after the end of art': Towards a new framework for arts education. In B. van Heusden, & P. Gielen (Eds.), *Arts education beyond art: Teaching art in times of change* (pp. 153-168). Valiz.

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur². Basis voor cultuuronderwijs.* Van Gorcum.

Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2019). *Cultuur². Cultuuronderwijs voor het VO.* University of Groningen Press.

Kemmelmeier, M., & Kühnen, U. (2012). Culture as process: The dynamics of cultural stability and change. *Social Psychology*, 43(4), 171-173.

Kuhn, T. S. (1962/1970). *De structuur van wetenschappelijke revoluties.* Boom.

Martel, M.-C. (2017). *Vers la démocratie culturelle. Avis présenté au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication.* Journal Officiel de la République Française. www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2017/2017_22_democratie_culturelle.pdf

Porto Santo Conference. (2021). *Porto Santo Charter. Culture and the promotion of democracy: Towards a European cultural citizenship.* <https://portosantocharter.eu/wp-content/uploads/2021/05/PortoSantoCharter.pdf>

Rasmussen, B. (2017). Arts education and cultural democracy: The competing discourses. *International Journal of Education & the Arts*, 18(8), 1-17.

Raud, R. (2016). *Meaning in action. Outline of an integral theory of culture.* Polity Press.

Sonderren, P. (2016). *Unpacking performativity.* Artez Press.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity.* The University of Chicago Press.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason.* Harvard University Press.

Wagoner, B., Christensen, B. A., & Demuth, C. (Eds.). (2021). *Culture as process: A tribute to Jaan Valsiner.* Springer.

Wilson, N., Gross, J., & Bull, A. (2017). *Towards cultural democracy. Promoting cultural capabilities for everyone.* King's College London.

Zask, J. (2016). De la démocratisation à la démocratie culturelle. *Nectart*, 2(3), 40-47.