



Cultuur+Educatie

Culturele democratie

60

jaargang 21 | 2022

Cultuur+Educatie

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

60

jaargang 21 | 2022

Inhoud

- 4 **Redactioneel**
- 6 **Introductie**
Johan Kolsteeg
- 18 **Sparklab: een polyfone dialoogruijnte
in een complexe wereld**
Nathalie Beekman & Fianne Konings
- 34 **Intermezzo: Proeftuin nieuw publiek**
- 36 **Culturele democratie en onderwijs**
Barend van Heusden
- 56 **Intermezzo: Focusgroepen**
- 58 **Doen alsof: over cultuur, democratie en gemeenzin**
Thijs Lijster
- 74 **Intermezzo: Drentse experimenten**
- 76 **Culturele democratie in internationaal perspectief**
Toine Minnaert

Redactioneel

Culturele democratie – wie kan daar nu tegen zijn? Iedereen betrokken bij *Cultuur+Educatie* draagt cultuur als vanzelf een warm hart toe, en hetzelfde geldt ongetwijfeld voor democratie. Dus je bent geneigd om daar automatisch enthousiast over te zijn. Het zou heel anders zijn wanneer iemand bijvoorbeeld een pleidooi zou houden voor een culturele dictatuur, culturele autocratie of culturele oligarchie.

Het enthousiasme voor culturele democratie neemt de laatste tijd toe en het begrip komt steeds vaker terug in het denken en spreken over cultuurparticipatie en -educatie. Maar wat betekent het begrip eigenlijk? Waar zijn we eigenlijk zo enthousiast over? Belangrijke vragen, zeker wanneer je als overheid of culturele instelling in al je enthousiasme culturele democratie wil stimuleren.

Precies deze vragen staan daarom centraal in dit themanummer. Onder gastredactie van Johan Kolsteeg leveren de auteurs met hun artikelen een bijdrage aan een verdere uitwerking van een gedeeld begrip van culturele democratie. In het inleidende artikel geeft de gastredacteur een introductie van het begrip en legt hij uit vanuit welke invalshoeken de verschillende auteurs in dit nummer kijken naar culturele democratie. Veel dank aan hem en de auteurs dat zij deze handschoen hebben opgepakt en zo helderheid willen brengen in dit complexe debat.

Arno Neele
Redacteur *Cultuur+Educatie*

Introductie

Johan Kolsteeg

Het begrip culturele democratie komt steeds vaker voor, maar mist tot dusver een eenduidige betekenis. In zijn introductie op dit themanummer verkent gastredacteur Johan Kolsteeg de contouren van het begrip.

Bij het intikken van ‘culturele democratie’ als zoekterm op de website van LKCA kreeg ik afgelopen februari tien resultaten, variërend van het denken over een nieuw cultureel ecosysteem, herijking van het cultuurbeleid en een wereld waarin iedereen de mogelijkheid heeft om cultuur te maken en mee te maken. Het laat zien dat het begrip nog allesbehalve vastomlijnd is. Met dit themanummer van *Cultuur+Educatie* proberen we daar verandering in te brengen: de auteurs willen bijdragen aan de ontwikkeling van een gedeeld begrip van culturele democratie. Dit gebeurt vanuit het perspectief van cultuurparticipatie en representatie, waarbij we er ons terdege van bewust zijn dat er meer invalshoeken mogelijk zijn. De auteurs bieden niet alleen inzichten, maar roepen ook vragen op, beide bedoeld om bij te dragen aan een verdere uitwerking van het begrip culturele democratie.

Het begrip is voor Nederland niet nieuw. Jan Kassies hield in 1990 een pleidooi voor culturele democratie in de betekenis van een stelsel gebaseerd op kennis van processen van culturele betekenisgeving en gedemocratiseerde smaak. Hij stelde dat ‘wij de *oriëntaties van andere groepen* serieus moeten nemen’ (Kassies, 1990, pp. 282-283, cursivering JK), wat ik opvat als ruimte voor alternatieve culturele betekenisgeving en kwaliteitsbepaling naast die van de dominante, canonieke kunst. ‘Kwaliteit is een buitengewoon hachelijk begrip’, schreef Kassies (1990, p. 282), een opmerking die past in de toenmalige discussie over het belang van het niet-professionele, gedemocratiseerde kwaliteitsoordeel (Van den Berg et al., 1994).

In deze introductie op het themanummer verbind ik het begrip culturele democratie aan een korte geschiedenis van de democratisering van cultuur en bekijk ik het vanuit de perspectieven van het cultuurbeleid en de politicologie. Op basis daarvan draag ik elementen aan voor een definitie en verken ik de contouren van een democratisch participatiebeleid. Tot slot volgt een korte inleiding op de andere bijdragen in dit nummer.

Van democratisering naar democratie

Het begin van het denken over democratisering van cultuur ligt in Frankrijk, eind jaren vijftig van de vorige eeuw (*Porto Santo Charter*, 2021) en is gebaseerd op het besef dat met publiek geld gefinancierd cultuuraanbod toegankelijk behoort te zijn voor een breed publiek. Een drempel daarbij is, zoals Pierre Bourdieu (1984/1979) signaleerde, de sterke relatie tussen cultuurparticipatie en sociale status: voor veel mensen was de stap naar het bezoeken van kunst groot, en vaak te groot.

In de tweede helft van de vorige eeuw veranderde niet alleen het denken over toegang tot kunst, maar ook hoe mensen naar kunst kijken. Dat komt

onder meer door de ‘democratisering’ van het oordeel over kunst. Dit oordeel wordt steeds minder (alleen) bepaald door de professionals in de kunstwereld, de poortwachters van de ‘hoge’ kunst, en hangt steeds sterker af van wat voor de kijker en luisteraar van belang is. Mensen kiezen uit een breed aanbod datgene wat voor hen betekenis heeft en canonieke kunst hoort daar voor velen niet per se bij (Van Eijck & Bisschop Boele, 2018). Zo beoordelen vooral jongeren kunst meer op de mate van aansluiting bij hun individuele belevingswereld en minder op canonieke betekenis. Zo’n beoordeling blijkt zelfs los te kunnen staan van de vraag of ze een beeldend kunstwerk in levende lijve ervaren of op een beeldscherm (Foreman-Wernet et al., 2014).

Met deze democratisering ontstond een nieuwe kijk op de ‘rolverdeling’ tussen de maker en de beschouwer van kunst. De beschouwer kreeg een centrale rol in de betekenisgeving van een kunstwerk (Barthes, 1977/1967). Daarnaast werd het de afgelopen decennia door digitalisering steeds eenvoudiger om zelf iets te maken wat van betekenis is en dat met de wereld te delen.

Het is belangrijk op deze plek goed aan te geven wat we precies verstaan onder het begrip kunst. We sluiten daarvoor aan bij Barend van Heusden die eerder in dit tijdschrift de democratisering van de betekenisgeving van kunst verder heeft doordacht. Van Heusden omschrijft cultuur als een cognitief proces van reflectie op de wereld en kunst als ‘een van de manieren waarop mensen op cultuur reflecteren’ (2020, p. 7). Deze reflectie, door Van Heusden cultureel bewustzijn genoemd, zien we in processen van betekenisgeving, in bijvoorbeeld filosofie, journalistiek, geschiedenis en politiek, en dus ook in kunst. Mensen zetten daarbij onder andere hun vermogen in om te conceptualiseren (via taal) en te verbeelden (via artefacten en concrete, belichaamde ervaring). Voor Van Heusden is kunst dus geen onvervreembare eigenschap van een object, maar een werking die ontstaat in het gebruik ervan: het artistieke is ‘een dimensie van de receptie’ (Van Heusden, 2020, p. 8).

Kunst is een vorm van cultuur met een extra dimensie, want het stelt mensen in de gelegenheid passief of actief ‘vorm en betekenis te geven aan hun ervaring’, welke ervaring dan ook. Ze helpt ‘inzicht te krijgen in onszelf, in anderen en in wat het inhoudt mens te zijn’ (Van Heusden, 2020, p. 13). Daarbij is het de deelnemer, en niet het artefact zelf, die bepaalt welke kunstwerken de kwaliteit bezitten om reflectieve verbeelding teweeg te brengen. De canon van kunstwerken is hiermee geen vast gegeven, maar wordt keer op keer opnieuw gemaakt en bevestigd door een veranderend publiek. In zijn bijdrage aan dit nummer benadrukt Van Heusden dat het erom gaat te begrijpen hoe kunst werkt in plaats van nadruk te leggen op ‘de’ betekenis ervan.

De Duitse socioloog Andreas Reckwitz bevindt zich op een vergelijkbaar gedachtespoor met zijn betekenis-georiënteerd cultuurbegrip. Hiermee bedoelt hij dat cultuur – symboliek en interpretaties in dagelijks leven en in kunst – bijdraagt aan de subjectivering van het individu en zet hij zich af tegen een normatief, objectgericht cultuurbegrip (Gaupp, 2021, p. 20).

Een eerste element van de definitie van culturele democratie is dat we kunst begrijpen als een vorm van cultuur die mensen in staat stelt door het maken van artefacten vorm en betekenis te geven aan hun ervaring. Onder democratisering van kunst verstaan we de ontwikkeling waarin het maken en wereldwijd verspreiden van artefacten breed bereikbaar werd en de verschuiving van een normatief naar een subjectief smaak- en kwaliteitsoordeel; in dit laatste staat het proces van individuele betekenisgeving centraal.

Democratisch deficit

Het cultuurbeleid heeft een complexe relatie met de bovengeschetste democratisering van cultuur. Terwijl de praktijk van het maken en verspreiden van en discussiëren over kunst democratischer is dan ooit, blijft de ondersteuningsstructuur voor het kunstaanbod georganiseerd langs traditionele machtsrelaties, verankerd in langetermijnbeleidsprocessen, professionele adviseurs en instituten (Juncker & Balling, 2016). Beleid is gericht op een betere toegang tot canoniek, door de overheid zelf gesubsidieerd kunstaanbod¹, daarmee voorbijgaand aan het feit dat voor veel mensen de vraag of kunst canoniek is, niet zoveel meer bijdraagt aan het belang ervan. Representatie van ondervertegenwoordigde groepen is in de maakpraktijk en het beleidsdiscours weliswaar al heel lang een centraal thema, zoals te zien is in discussies over postkolonialisme, diversiteit en inclusie in de Nederlandse kunstwereld, maar de vraag is of alle stemmen gerepresenteerd worden. ‘Cultuur is voor iedereen in Nederland’ (Van Engelshoven, 2018, p. 7) is toch wat anders dan cultuur is *van* iedereen in Nederland.

Beleid afkomstig van de centrale overheid wekt bovendien scepsis (Jancovich & Stevenson, 2020; Brook et al., 2020), omdat diezelfde overheid met haar nadruk op het canonieke het ‘democratisch deficit’ in het publieksbereik juist onderstreept. Ook Van Eijck en Bisschop Boele (2018) constateren dat het

¹ Overigens was het doel van het Programma Cultuurparticipatie van de vorige minister van cultuur gericht op de verbinding van kunst met sociaal werk en zorg (Van Engelshoven, 2019, p. 11).

‘participatieprobleem’ vooral een probleem van Den Haag is en wordt veroorzaakt door daar gemaakte beleidskeuzes. Als alternatief voor centraal beleid wordt al langer gekeken naar een regionale aanpak (Raad voor Cultuur, 2020), net zoals in de discussie over het beschermen van de democratie de lokale basis een cruciale rol toebedeeld krijgt (Ollongren, 2018).

De centrale vragen over participatiebeleid worden dan of een overheid voldoende erkent dat culturele betekenisgeving oneindig veel vormen kan hebben en of zij zorg draagt voor een democratische toegang daartoe, en mensen ‘versies van cultuur kunnen co-creëren’ (Wilson et al., 2017).

Een tweede element van culturele democratie is een cultuurbeleid waarin alle processen van culturele betekenisgeving een gelijkwaardig belang krijgen.

Deliberatieve democratie

Naast cultuurbeleid vormt politicologie een tweede invalshoek op het thema culturele democratie. Daarbij draait het om de vraag of (de productie van) kunst te zien valt als een bijdrage aan het democratisch debat.

In *Distinction* (1984/1979) observeert Pierre Bourdieu dat de representatie van mensen in het politieke gesprek afhankelijk is van hun dispositie, ofwel de geïnternaliseerde overtuigingen die het gevolg zijn van hun maatschappelijke positie. Het gaat Bourdieu niet alleen om een technische competentie, de mate waarin we in staat zijn het politieke discours te begrijpen, maar vooral om een sociale competentie, de mate waarin we ons gerechtigd voelen om ons met politiek bezig te houden vanuit een eigen cultuur. En die sociale competentie is ongelijk verdeeld: de kracht en autoriteit van een politieke mening wordt bepaald door iemands maatschappelijke positie. Dat betekent dat niet iedereen in gelijke mate toegang heeft tot het discours, waardoor dit minder democratisch wordt, omdat het de belangen van diegenen die er toegang toe hebben onevenredig goed behartigt. Bourdieu constateert dan ook een groeiende behoefte van mensen om het recht te bevechten een persoonlijke mening uit te drukken: de ‘geopinieerde habitus’ (p. 415) die de formele, top-down politieke communicatie wantrouwt.

Bourdieu legt in zijn analyse een verband tussen het wantrouwen jegens politieke vertegenwoordiging en de mate waarin mensen kunnen omgaan met de taal van de politiek. Volksvertegenwoordigers delen veelal niet de cultuur van degenen die zij vertegenwoordigen. De gedomineerde klassen,

zegt Bourdieu, wantrouwen de taal van het politieke theater, waarvan de regels voor hen nooit helemaal duidelijk zijn. Het enige dat hen rest, is terugvallen op wat ze wel kunnen beoordelen: ‘het lichaam in plaats van woorden, inhoud in plaats van vorm, een eerlijk gezicht in plaats van een gladde tong’ (p. 465). Bourdieu wijst er dus op waakzaam te zijn op hoe andere vormen van communicatie en culturen (in de zin van processen van betekenisgeving) een rol kunnen spelen in hoe mensen zich willen mengen in het democratisch debat.

In de politicologie heeft het begrip ‘cultuur’ geen duidelijke betekenis. Sass en Dryzek (2014) nemen een set gedeelde betekenissen als uitgangspunt voor hun definitie. Wel wordt in dit vakgebied het begrip communicatie steeds belangrijker en is er een bredere opvatting over welke communicatie relevant is voor het democratisch proces en een ‘deliberatieve cultuur’. Dit laatste begrip verwijst naar ‘deliberatieve democratie’, en dat begrip heeft een geschiedenis op zich. Ik volg de opvatting van een deliberatieve democratie als ruimte voor pluralisme en ‘meta-consensus’, een erkenning van de legitimiteit van elkaars waarden, ook (of juist) als men het niet met elkaar eens is (Curato et al., 2017). Feitelijk hebben democratie en kunst dat gemeen, al gebruiken ze andere talen: ze proberen op een vreedzame manier om te gaan met verschillen. Ook Pascal Gielen (2013) ziet het respecteren van verschillende invalshoeken als een kenmerk van zowel democratie als kunst, waar de verhoudingen ‘vaak onverzoebaar, maar zelden vijandig’ (p. 63) zijn. Een cultuur kan ook de deliberatie tegenwerken, zoals Bourdieus analyse over hoe de talige politieke cultuur een drempel kan vormen, duidelijk maakt.

Voorbeelden van culturele vormen van communicatie die Sass en Dryzek (2014) noemen zijn retoriek, stilte, roddels, humor (parodie), rituelen, dagelijkse verhalen, en zelfs actief luisteren. Ze geven als voorbeeld de Arabische lente, toen een belangrijk deel van de strijd om democratie plaatsvond in internationale forums buiten de politiek, discursieve ruimtes waar andere communicatieregels golden. Dichter bij huis neemt de geëngageerde tv-presentator en *factchecker* Arjan Lubach als scherp parodist deel aan het politieke debat. Het zijn voorbeelden van cultureel betekenisgevende praktijken die bijdragen aan een deliberatieve cultuur waarin ‘meningen, symbolen en normen’ elkaar treffen in een openbaar gesprek (Sass & Dryzek, 2014, p. 21).

Een derde element in de definitie van culturele democratie is dat ook kunst, als een vorm van cultuur, geldt als een legitieme bijdrage aan een deliberatieve democratie.

Culturele vaardigheden

Mensen hebben vaardigheden nodig om met culturele vormen van communicatie een bijdrage te leveren aan het politieke debat. De vraag naar welk cultureel vermogen mensen nodig hebben, heeft Geert Drion (2018) uitgewerkt in vier elementen: kennis van cultuur, het vermogen culturele verschillen te ervaren, zich vormtalen eigen kunnen maken en in staat zijn deel te nemen aan het culturele leven.

Dit perspectief op 'capability' of 'vermogen' is in het Verenigd Koninkrijk uitgewerkt toen het begrip culturele democratie een decennium geleden (opnieuw) actueel werd, nadat de Movement for Cultural Democracy er al aandacht voor had gevraagd tijdens het Thatcher-tijdperk. Grote projecten en onderzoeken zoals *Taking Part* en *Understanding Everyday Participation* wezen uit dat het bereik van culturele instituten nog altijd zeer beperkt was (Hadley & Belfiore, 2018). Als praktische handreiking presenteerde de beweging Cultural Democracy Now het manifest *64 million artists* (2019), waarin gepleit wordt voor decentrale beslismacht over ondersteuning van cultuur, het onderkennen dat cultuur een sterke relatie met maatschappelijke doelen heeft, het geloof in een bottom-up ontwikkeling van een democratische cultuur en eerlijke financiële waardering van professionals in het veld.

Net als de Movement for Cultural Democracy destijds heeft de nieuwe beweging een politieke ondertoon, namelijk om na het Brexit-referendum de oude politieke structuren grondig tegen het licht te houden (Wilson et al., 2017). Deze gedachtegang kent dus een terugkoppeling: men ziet maatschappelijke ongelijkheid terug in een democratisch deficit voor de toegang tot kunst en cultuur, en andersom verwacht men dat je met het adresseren van die culturele ongelijkheid maatschappelijke structuren kunt herschikken.

Contouren van democratisch participatiebeleid

Als we de betekenis van kunst voor mensen centraal stellen in beleid en kunst zien als een bijdrage aan het democratisch debat, wat zijn dan contouren van een cultuur-democratisch beleid? Naast talloze aspecten is participatie voor nu een eerste aandachtspunt.

Culturele betekenisgeving begint onder meer met participatie aan kunst en dat begint in de directe omgeving en regio. Het eerste kenmerk van democratisch participatiebeleid is dan ook dat de regio een sterkere rol krijgt in beleidsvorming. De Raad voor Cultuur benadrukt dit punt al een tijd en wijst erop dat een scheiding tussen lokale en nationale beleidsniveaus de sector zelfs extra kwetsbaar maakt. Hier gaat het niet zozeer om een evenredige vertegenwoordiging van de regio in het centrum van de macht, maar

om representatie van het regionale perspectief op betekenis en kwaliteit van kunst (Kolsteeg & Van den Hoogen, 2018). Een pleidooi dus voor een betekenis-georiënteerd perspectief.

Een tweede kenmerk heeft te maken met maatwerk in de kwaliteitsbeoordeling en ondersteuning van culturele instellingen (Bunnik, 2016). Overheden zouden organisaties meer ruimte kunnen geven om te experimenteren met eigen strategieën voor bredere participatie. Op dit moment kunnen organisaties hierbij aanlopen tegen normen en criteria van subsidiënten die niet altijd passen bij hun praktijk (Kolsteeg, 2019).

Een derde kenmerk is het veranderen van traditionele machtsrelaties bij subsidieverdeling naar meer *participatory funding*. Deze suggestie komt voort uit de ervaring van professionals, en is uitgewerkt door de internationale theaterkoepel IETM (Ilić & Farhat, 2021).

Vanuit dit perspectief is het door de Raad voor Cultuur genoemde *right to challenge* interessant. Dit is een manier om de participatiekracht van burgers te vergroten en het eenvoudiger te maken voor 'lokale verenigingen om zelf voorstellen in te dienen voor bijvoorbeeld het behoud, gebruik en toegankelijkheid van erfgoed in hun directe omgeving [...] (Raad voor Cultuur, 2019, p. 111). Dit *right to challenge* (Ollongren, 2018) kreeg bekendheid binnen het programma Democratie in Actie (2018-2021), een vierjarig samenwerkingsprogramma van onder meer het ministerie van Binnenlandse Zaken en de Vereniging van Nederlandse Gemeenten, met het doel voor lokale overheden kennis en instrumenten te ontwikkelen om de lokale democratie te versterken (Lokale democratie, z. d.). Het 'uitdaagrecht' lijkt een nieuwe vorm van decentralisatie van collectieve voorzieningen, niet van hogere naar lagere overheden maar van lagere overheden naar de burger – deze keer 'met bijbehorend budget' (Ollongren, 2018, p. 1). Uitdaagrecht lijkt inderdaad een manier om aandacht te eisen voor cultuurvormen die in het huidige bestel onvoldoende steun ontvangen. In de 'inspiratiegidsen' voor overheden en bewoners om met het thema aan de slag te gaan, komen de woorden kunst en cultuur echter niet voor (zie Van Stipdonk, 2019a, 2019b).

Deze kenmerken en contouren zijn eerste aanzetten voor een visie op participatiebeleid; er zijn nog vele aspecten die nader bediscussieerd en onderzocht moeten worden. Culturele tegenstellingen kunnen immers ook zeer groot zijn. Van Heusden en Minnaert bespreken in dit nummer bijvoorbeeld het *Porto Santo Charter*, een initiatief van het Portugees voorzitterschap van de Europese Unie. In deze verklaring staat dat de wens om bij te dragen aan een culturele democratie een subsidievoorwaarde zou moeten zijn voor culturele organisaties, maar de vraag is hoe een culturele democratie zich verhoudt tot uitingen die zich juist van dat bestel afkeren. Wie bepaalt wie meedoet?

De bijdragen in dit nummer

De artikelen in dit nummer pogen bij te dragen aan de discussie over het begrip culturele democratie. De opbouw is, na deze introductie, van binnen naar buiten: allereerst kijken we in detail naar het subjectiverende gesprek in het onderwijs, dan met een bredere blik naar de fundamentele van het cultuuronderwijs, vervolgens naar de betekenis van gemeenschappelijkheid en hoe die tot stand komt, en tot slot kijken we vanuit een internationale blik naar het Nederlandse veld.

De basis van een culturele democratie is vreedzaam omgaan met verschillen. Dat fundamentele beginpunt onderzoeken Nathalie Beekman en Fianne Konings in hun bijdrage. Uitgangspunt daarbij vormt het onderzoek van Beekman op een basisschool naar hoe je met kunst en kinderfilosofie verschillende stemmen waarneembaar kunt maken, met inachtneming van juist verschillen, ambiguïteit en multiperspectiviteit.

Barend van Heusden verbindt de paradigmawisseling die ten grondslag ligt aan culturele democratie, aan een veranderde cultuuropvatting en hoe dat kan leiden tot een andere, reflectieve en ervaringsgerichte inrichting van het kunstonderwijs. Hij bespreekt hoe dat in het kunstonderwijs kan uitwerken op verschillende gebieden, zoals het al aangestipte kwaliteitsoordeel, de verhouding tussen het individu en het collectief, en hoe het bijdraagt aan een democratische en tolerante samenleving.

Thijs Lijster gaat in zijn bijdrage in op het begrip 'gemeenzin'. Dit vermogen bepaalt wat we kunnen zien als gemeenschappelijk en waarmee we ons de gemeenschap kunnen voorstellen en nadenken over wie daartoe behoort. Kunst en cultuur kunnen polemische vormen aannemen en nieuwe wegen naar 'gemeenschappelijk zien' openen.

Toine Minnaert kijkt in zijn bijdrage naar ontwikkelingen en discussies in het Verenigd Koninkrijk en Denemarken om te zien of die lessen voor Nederland bevatten. Hij schetst het belang van decentralisatie van cultuurbeleid en wijst op het belang van een maatschappelijke verantwoordingspraktijk in plaats van een politieke. Dialoog en diversiteit worden niet in het bestel gezocht maar in de samenleving. Minnaert pleit ervoor een succesvolle landing van culturele democratie in Nederland te zien als een brede maatschappelijke opdracht en niet te beperken tot een extra taak voor culturele instituten.

Tussen deze vier artikelen door staan intermezzo's. Deze bevatten de eerste resultaten uit de proeftuin 'Nieuw publiek, een experiment met culturele democratie' in de drie noordelijke provincies. Met dit project wil initiatiefnemer We the North, een koepel van overheden in de drie

noordelijke provincies, de relatie onderzoeken tussen het aanbod van culturele instituten en de culturele leefwereld van mensen. Ongeveer vijftien theaterorganisaties, zowel zalen als makers, die zich met dit vraagstuk verbonden voelen, participeren in de proeftuin. Een van de elementen is een onderzoek naar de eigen praktijken van communicatie en co-creatie. In de intermezzo's kunt u de eerste bevindingen lezen, als eerste vensters op een praktijk van zoeken naar culturele democratie.

Johan Kolsteeg is docent en onderzoeker aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij houdt zich bezig met organisatie en communicatie in de kunsten, en is de wetenschappelijk leider van het project proeftuin nieuw publiek. j.a.c.kolsteeg@rug.nl

Literatuur

Barthes, R. (1977/1967). *The death of the author* (vert. S. Heath). Fontana.

Berg, H. O. van den, Boorsma, M., & Maanen, H. van. (Eds.). (1994). *De kwaliteit van kunst en de organisatie van het oordeel*. Passage.

Bourdieu, P. (1984/1979). *Distinction. A social critique of the judgement of taste* (vert. R. Nice). Harvard University Press.

Brook, O., O'Brien, D., & Taylor, M. (2020). *Culture is bad for you: Inequality in the cultural and creative industries*. Manchester University Press.

Bunnik, C. (2016). *Naar waarde gewogen. Een nieuw model voor kwaliteitsbeoordeling bij de toekenning van cultuursubsidies*. Boekmanstichting.

Curato, N., Dryzek, J. S., Ercan, S. E., Hendriks, C. M., & Niemeyer, S. (2017). Twelve key findings in deliberative democracy research. *Daedalus*, 146(3), 28-38.

Drion, G. (2018). *Cultureel vermogen. Nieuwe woorden voor het belang van cultuureducatie en -participatie in Nederland*. LKCA/Cultuurconnectie.

Eijck, K. van, & Bisschop Boele, E. (2018). *Van de canon en de mug: een inventarisatie van inzichten rondom de culturele niet-bezoeker*. Erasmus School of History, Culture and Communication.

Engelshoven, I. van. (2018). *Cultuur in een open samenleving*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Engelshoven, I. van. (2019). *Uitgangspunten cultuurbeleid 2021-2024*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Foreman-Wernet, L., Dervin, B., & Funk, C. (2014). Standing in two worlds looking at an art exhibition: Sense-making in the millennial generation. *Journal of Arts Management, Law and Society*, 44(2), 101-117.

Gaupp, L. (2021). Epistemologies of diversity and otherness. In L. Gaupp, & G. Pelillo-Hestermeyer (Eds.), *Diversity and otherness. Transcultural insights into norms, practices, negotiations* (pp. 13-61). De Gruyter.

Gielen, P. (2013). *Repressief liberalisme. Opstellen over creatieve arbeid, politiek en kunst*. Valiz.

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

Heusden, B. van. (2020). Het leven verbeeld: kunst, cultuur en cognitie. *Cultuur+Educatie*, 19(56), 6-19.

Ilić, M., & Farhat, F. (2021). *Supporting relevance: Ideas and strategies for inclusive, fair and flexible arts funding*. IETM.

Jancovich, L., & Stevenson, D. (2020). Cultural participation. Stories of success, histories of failure. *Conjunctions*, 7(1).

Juncker, B., & Balling, G. (2016). The value of art and culture in everyday life: Towards an expressive cultural democracy. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(5), 231-242.

Kassies, J. (1990). Pleidooi voor een culturele democratie. *Boekmancahier*, 2(5), 280-283.

Kolsteeg, J. (2019). Inclusiviteit is de praktijk. *Boekman Extra 19*. www.boekman.nl/wp-content/uploads/2019/12/BmXtra_19_DEF-1.pdf

Kolsteeg, J., & Hoogen, Q. van den. (2018). *Ruimte. De noordelijke regio en het cultuurbeleid*. Groningen Institute for the Study of Culture.

Lokale democratie. (z. d.). *Democratie in actie*. [https://lokale-democratie.nl/cms/view/d9f54014-b54a-4e14-af77-cbb6a611990b/over-lokale-democratie,geraadpleegd 31 mei 2022](https://lokale-democratie.nl/cms/view/d9f54014-b54a-4e14-af77-cbb6a611990b/over-lokale-democratie,geraadpleegd%2031%20mei%202022).

Movement for Cultural Democracy (2019, 21 mei). *64 Million Artists. Cultural democracy in practice - The Movement for Cultural Democracy*. <https://64millionartists.com/cultural%20democracy-in-practice-the-movement-for-cultural-democracy/>

Ollongren, K. (2018, 14 december). Brief over Right to Challenge van de minister van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2018-2019, 35000 VII, nr. 80.

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>

Raad voor Cultuur. (2019). *Cultuur dichtbij, dicht bij cultuur. Advies Culturbestel 2021-2024*. Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur. (2020, 14 september). *Naar een wendbare en weerbare culturele en creatieve sector (2)*. Brief van de Raad voor Cultuur aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, kenmerk RVC.2020.1558.

Sass, J., & Dryzek, J. (2014). Deliberative cultures. *Political Theory*, 42(1), 3-25.

Stipdonk, V. van. (2019a). *Samenwerken aan het Right to Challenge. Inspiratiegids voor gemeenten*. <https://lokale-democratie.nl/file/download/0bc75b2e-8670-4555-bb1d-f4f349e23c60>

Stipdonk, V. van. (2019b). *Samenwerken aan het Right to Challenge. Inspiratiegids voor inwoners*. <https://lokale-democratie.nl/file/download/de018876-5190-4bdb-a039-97326aff3c2d>

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

Sparklab: een polyfone dialoogruijnte in een complexe wereld

Nathalie Beekman & Fianne Konings

Nathalie Beekman promoveerde eind 2021 op het proefschrift *Ruimte voor polyfonie*. In een (online) gesprek met Fianne Konings, gepromoveerd op cultuuronderwijs vanuit een cognitief perspectief, legt ze uit hoe Sparklab, een kunst- & filosofielab, een alternatief bleek te bieden voor het daltonprincipe 'vrijheid in gebondenheid' op Katholieke Dalton School Bisschop Bekkers, een multiculturele school in Groningen. Dit gebeurde door te zoeken naar ruimte voor subjectificatie, de door onderwijsfilosoof Gert Biesta ontwikkelde opvatting van persoonsvorming gericht op 'volwassen vrijheid', waarbij pluraliteit, 'de ander en het andere', het uitgangspunt is. Journalist Peter Zunneberg tekende hun gesprek op. Dit gesprek volgde de fases van het onderzoek: verkenning, ontwikkeling en implementatie.

Proefschrift in het kort

In het proefschrift doet Nathalie Beekman verslag van haar actieonderzoek waarin ze gedurende zes jaar samen met partnerschool KDS Bisschop Bekkers zocht naar manieren waarop de school met een kunst- & filosofielab (Sparklab) het abstracte begrip subjectificatie zou kunnen vertalen naar de levende onderwijspraktijk. Subjectificatie is de door onderwijsfilosoof Gert Biesta (2010, 2013, 2018) ontwikkelde opvatting van persoonsvorming gericht op volwassen vrijheid. Er is gekeken naar het ervaarbaar maken van de verschillende noties die een rol spelen bij subjectificatie: pluraliteit, actie en uniciteit.

Zo is pluraliteit vertaald als polyfonie. Die wordt niet alleen in de complexe wereld herkend, tussen mensen, maar ook *in* ieder mens, als een koor van stemmen: verschillende hoedanigheden, perspectieven op en posities ten aanzien van de wereld. De twee andere noties, actie (het als vrije actor, als beginner, het nieuwe in de wereld brengen (Arendt)), en uniciteit (het je aanspreekbaar tonen voor het appel dat de ander op jou doet (Levinas)), zijn vertaald in drie stemmen: de authentieke, de creatieve en de verantwoordelijke stem. Het gaat bij deze stemmen om verschillende vormen van vrij handelen in relatie tot de ander en het andere.

De aanleiding voor het onderzoek was de veelgehoorde kritiek dat in de afgelopen decennia de balans in het onderwijs is doorgeslagen naar een sterke complexiteitsreductie en controle, naar wat Beekman aanduidt als 'vaste grip'. Ze brengt dit in verband met het neoliberale onderwijsbeleid en de nadruk op *evidence based* onderwijs om van tevoren gedefinieerde opbrengsten te genereren. De eigen stem van kinderen krijgt hierdoor niet genoeg ruimte en leerkrachten worden vaak tot spreekbuis van het onderwijsbeleid gemaakt. Dit staat in schril contrast met wat de complexe wereld van ons vraagt, namelijk te leven in pluraliteit, in verscheidenheid en verschil. Die wereld daagt ons uit om ons te verhouden tot het onbeantwoordbare, het onvoorziene en het ongerijmde. Omdat in veel scholen een grote focus ligt op vaste grip, worden kinderen hierop onvoldoende toegerust. Daardoor kun je stellen dat het onderwijs bijdraagt aan de problemen van onze tijd.

Door in het kunst- & filosofielab te zoeken naar de drie vrije stemmen is een taal ontwikkeld om verschillende kwaliteiten in het verschijnen van de kinderen in de wereld te benoemen. Wanneer leerkrachten deze stemmen herkennen, kan de vrije handeling, in de zin van subjectificatie, een plek krijgen in het onderwijs.

In het lab wordt kunst geïnterpreteerd als een vrije creatieve expressie van een intense beschouwing van of een kantelend perspectief op de wereld, om zo transformaties van gemoed of gedachten mogelijk te maken. Kunst wordt hier gezien als manier van leven, als houding, als iets dat verweven zit in je zijn en handelen.

Kinderfilosofie wordt beschouwd als een vrij, dialogisch en creatief speelveld waarin ervaring en denken sterk verbonden zijn. Er is sprake van ervaringsdenken (denken geënt op bestaande en nieuwe ervaringen) en denkervaringen (denken over denken). Kunst en filosofie zijn in het lab als een 'fractal', op iedere schaal verweven.

In het onderzoek keek Beekman via een actie-reflectiecyclus van veldexperimenten (sessies van het lab) met kinderen en klankbordbijeenkomsten met betrokken leerkrachten hoe het lab zou kunnen worden ontwikkeld door te leren van de schoolpraktijk en hoe de school zou kunnen leren van het lab. Dit laatste betrof met name reflectie op de eigen praktijk en nieuw handelingsrepertoire. Hiervoor is het vruchtbaar gebleken om het kunst- & filosofielab de vorm van een enclave te geven, een speelveld binnen het grotere omringende veld van de school dat door afwijkende spelregels een uitdaging voor die school vormde.

Verkennde fase: zoeken naar ruimte voor dialoog en kijken welke gespreksthema's zich aandienen

Fianne Konings: Ik heb je proefschrift gelezen. Ik heb ervan genoten. Heb jij ook een blik op dat van mij kunnen werpen?

Nathalie Beekman: Ja, ik heb een goede algemene indruk van waar je mee bezig bent geweest en zag dat je eigenlijk eenzelfde soort beweging hebt gemaakt als ik met Gert Biesta's notie van subjectificatie heb geprobeerd te doen. Jij hebt de theorie van Barend van Heusden handen en voeten gegeven, door deze te concretiseren en zo vruchtbaar te maken voor het onderwijs. Ik vind het heel mooi hoe je het theoretische afgepeld hebt en laat zien welke ervaarbare stappen daarin zitten. Ik denk dat het heel werkbaar is.

Dat is bij jou hetzelfde. Ik vond jouw contextbeschrijving van de school heel helder en ik kan me voorstellen hoe ik een leerplan zou kunnen maken waar zo'n Sparklab in zou passen. Maar in dit gesprek staan jouw proefschrift en Sparklab-aanpak centraal. Laten we daarom deze verkennende fase starten met een van de oefeningen uit jouw aanpak, namelijk een stiltemoment.

Stiltemoment: we sluiten onze ogen voor een minuut en luisteren naar alle geluiden in en om ons heen.

Zo'n stiltemoment heeft meerdere doelen. De kinderen kunnen even tot rust komen, uit de modus van de school raken en zich aandachtig bewust zijn van hun eigen aanwezigheid en de omgeving om hen heen. Ik stel daarna vragen als: 'Wat hoorde je?' 'Was het dichtbij of ver weg?' 'Wat klonk zacht?' 'Wat klonk hard?' En dan geven kinderen antwoorden als: 'Ver weg hoorde ik vogels, heel veel verschillende' of 'een vliegtuig'. En dichtbij: 'Ik hoorde mijn buik en mijn longen en mijn hart.' Als iemand dit laatste zegt, gaan we met ons allen met de hand op ons hart luisteren of we het ook bij onszelf waarnemen. Soms zeggen kinderen dat ze de mantel van Sinterklaas hoorden. Dat is prima, wat je hoort in je fantasie kan ook (lach).

Ik merk dat ik tijdens het stiltemoment te veel bezig was met het gesprek en heb niets bij mezelf gehoord. Maar een volgende keer zal ik dat bewuster kunnen doen. Ik voelde wel mijn trui op mijn huid, heel zintuiglijk, je wordt sensitiever door de oefening. Die sensitiviteit zie ik ook terug in hoe jij naar de school hebt gekeken. Het betekent bijvoorbeeld dat als je goed wilt zorgen voor je leerlingen, je ook sensitiever naar hen moet kijken, naar de ruimtes waarin ze moeten leren, naar je aanpak et cetera. Dit zou onderdeel moeten zijn van schoolbeleid.

In de Bisschop Bekkersschool sloot met name het lokaal van de schakelklas mooi aan bij die zintuiglijkheid. Dat is een ervaringsgerichte plek voor NT2-onderwijs, waar leerlingen met zand, water en heel veel verschillende materialen kunnen spelen en zo spelenderwijs de Nederlandse taal leren. Het prikkelt de verbeelding en de zintuigen; zo zou je elk lokaal willen hebben. Voor die zintuiglijkheid is het naar buiten gaan ook heel belangrijk. Daarom zijn wij op een gegeven moment met de kinderen sessies van het lab in het bos gaan doen. Daar kun je zoveel verschillende texturen voelen, geuren ruiken, iets langs je benen voelen strijken, je tastzin wordt geprikkeld. Al je zintuigen staan open. Dat is wat we uiteindelijk wilden: een plaats die zowel de ervaringsrijkheid van de natuur zou hebben als de sfeer van een atelier of studio, waar dingen vies mogen worden, op de kop mogen staan en van plaats mogen wisselen.

Jullie hebben in het Sparklab ook altijd een dagthema. Ik stel voor om in lijn hiermee voor ons gesprek 'culturele democratie' als thema te nemen. In democratie gaat het over ruimte voor verschillende stemmen en dat zit ook in de titel van jouw proefschrift, Ruimte voor polyfonie. Waarom vind jij dat jouw proefschrift zo goed in een themanummer over culturele democratie past?

Dat is een vraag die ik niet direct kan beantwoorden. Er is een tentatieve omcirkeling nodig om te ontdekken of dat zo is, want bijdragen aan culturele democratie is niet de doelstelling van het lab. Laten we hiermee beginnen.

Mijn onderzoek heeft uitgewezen dat het goed is om een polyfonische dialoogruijnte te hebben in de school, waarin je de verschillende stemmen van kinderen waarneembaar kunt maken met kunst en kinderfilosofie. Je kunt zeggen dat zoiets voor een democratische samenleving ook van belang is, omdat je in deze dialoogruijnte anderen in hun anders-zijn kunt ontmoeten en je je ook bewust kunt worden van de ander in jezelf. Doordat deze dialoogruijnte vorm krijgt met kunst en kinderfilosofie, spelen ambiguijteit en multiperspectiviteit een grote rol en is er een focus op het doorbreken van de *habit of mind*, het gewoonte-denken. Hierdoor komt er ruijnte voor verwondering, in de mooie omschrijving van filosoof Cornelis Verhoeven: 'de zwevende toestand tussen begrip en onbegrip'.¹ Dit biedt een prachtige oefening voor het met lege handen staan tegenover de complexe wereld, zonder angst, maar met een open houding. In het lab zijn we bezig met aandachtig luisteren en waarnemen, je maakt kennis met verscheidenheid en verschil onder elkaar en in de omgeving. Ik denk dat dit de grondslag vormt van een gezonde democratische samenleving.

Een stap terugzetten en eens kijken wat een ander denkt. Toen ik je proefschrift las, had ik ook wel te doen met de kinderen. Ik werd me er weer eens van bewust hoezeer we de nadruk leggen op die gedisciplineerde stemmen en dat de authentieke stem, zoals jij hem noemt, de ruwe diamant van wat je écht vindt, voortdurend wordt weggehoffeld. Burgerschapsprogramma's worden vaak niet bedacht vanuit het versterken van de echte, eigen stem van het kind, maar als: hoe doen we het zo netjes mogelijk, dus als socialisatie.² Wat jouw proefschrift duidelijk maakt, is dat het in het onderwijs niet zo makkelijk is om meerstemmigheid een plaats te geven.

We besluiten om even te pauzeren en even te bewegen en iets te drinken. In het lab wordt ook regelmatig gepauzeerd op deze manier.

Ontwikkelfase: tentatief tot een verdiepende bespreking van het onderzoek komen

Een van de stellingen bij je proefschrift die wat mij betreft ook duidelijk maakt waarom er aandacht moest zijn voor jouw onderzoek in dit themanummer

¹ Verhoeven (1967).

² Biesta onderscheidt drie doeldomeinen voor het onderwijs: kwalificatie (de overdracht van kennis en vaardigheden), socialisatie (inpassing in de bestaande culturele orde) en subjectificatie (ruijnte geven aan kinderen als nieuwkomers die zich verhouden tot de ander en het andere in de wereld).

over culturele democratie is: 'Als het onderwijs niet voldoende ruijnte en mogelijkheden biedt aan kinderen om te kunnen leven als mens in een complexe 'meerstemmige' wereld draagt zij bij aan de problemen van deze tijd.' Ik interpreteer culturele democratie als het aansluiten bij de geheugenbibliotheek van kinderen, van mensen, en die is bij iedereen anders.

Ja, dat is voor ieder mens anders en dit gaat om de grote vraagstelling van deze tijd denk ik. Die hebben Hubert Hermans en Agnieszka Hermans-Konopka heel mooi beschreven in hun Dialogische Zelf-theorie.³ Dat kwam ik tegen tijdens mijn onderzoek en ik herkende hierin het idee dat je de complexe wereld als meerstemmig kunt beschouwen, meer specifiek als polyfonisch zoals Mikhail Bakhtin dat omschrijft: '...een veelvoud van onafhankelijke en ongedempte stemmen en bewustzijn'.⁴ Hermans en Hermans-Konopka stellen dat we in een wereld leven waarin weinig vaste betekenissen zijn toe te kennen, waarin geen gezagvolle stem is die zegt 'zo zit het' en die tegenstrijdigheden voor ons oplost, en waarin we te maken hebben met een grote mate van onvoorspelbaarheid. Ik heb dit vertaald als dat we ons moeten leren verstaan met het onbeantwoordbare, het onvoorziene en het ongerijmde. Ik denk dat dit belangrijk is, omdat het wellicht voorkomt dat we vanuit angst voor allerlei noodgrepen kiezen, om het gevoel van onzekerheid te bezweren dat het gevolg kan zijn van een dergelijke ervaring van de wereld. Dit sluit heel mooi aan bij het daltononderwijs van de partnerschool in mijn onderzoek, die werkt vanuit de doelstelling om kinderen als 'mensen zonder vrees' in de wereld te helpen brengen, dat je met een moedig hart de ander en het andere kunt ontmoeten. Dit gaat er dus om dat je het gevoel hebt dat er voor jou plaats is in de wereld en niet dat je je zou moeten invechten in de samenleving.

Als je inclusief wil zijn, dan moet dat inderdaad niet.

Ik denk dat kunst en kinderfilosofie bij uitstek geschikt zijn om te ervaren wat het betekent om je open, creatief en zelfs gretig te verhouden tot het onbeantwoordbare, het onvoorziene en het ongerijmde. Kinderfilosofie houdt zich met name bezig met ultieme vragen, met het onbeantwoordbare, en kunst impliceert ambiguijteit, er zijn geen vaste betekenissen. In beide domeinen kunnen aannames en manieren van ervaren en waarnemen op onvoorziene wijze worden doorbroken.

Het gaat ook heel erg over de verbeelding, dat is de dominante vaardigheid waarmee die leeftijdsgroep de wereld verkent en probeert te snappen. Grip krijgen op de wereld doen ze door de verbeelding en niet altijd via taal. Dat is ook

³ Hermans & Hermans-Konopka (2010).

⁴ Bakhtin (1984).

iets wat jij heel mooi hebt laten zien, dat vooral de kinderen die niet in die schoolse taal passen, zich wel kunnen uiten in die verbeeldingsrijke taal. Ze kunnen het wel, alleen niet in de manier waarop we hen gedisciplineerd hebben.

Ja, het gaat om het vinden van je eigen taal, wat die ook is. Maar in het lab gaat het niet om grip krijgen op de wereld, maar om het zoeken naar verwondering, die zwevende toestand tussen begrip en onbegrip zoals Verhoeven dat omschreef. Dat zweven vind ik van belang, even zonder vaste grond, met lege handen zijn, een open ruimte, misschien te vergelijken met een sneeuwlandschap waarin nog niemand gelopen heeft. In het moment van verwondering heeft niemand gelijk; alle aannames, overtuigingen, constructies staan even op losse schroeven.

De zwevende toestand, het moment dat je het even niet weet, kan een angst oproepen. En door daarmee te oefenen, oefenen om te durven zweven, krijg je grip op het moment, waardoor je in een reflectieve modus komt.

In een veilige situatie spelen met nieuwe, onregelende dingen maakt dat je onzekerheid anders kunt ervaren, je het misschien kunt accepteren in plaats van grip te zoeken. Tijdens het onderzoek zag ik eigenlijk nooit angst bij de kinderen als we in het lab bezig waren, wel vaak verwarring. Ik denk dat de dialoogruijnte dermate veilig was dat angst geen rol gespeeld heeft. Het was meer een prettige verwarring van: 'Wat is dit?'' 'Ik begrijp er niets van!' of 'Dit is heel raar!' Een van de kinderen zei over het lab: 'In het Sparklab is niks gek.' Een van de opdrachten die aanleiding gaven tot die uitspraak was het filosoferen met een bloemkool, een klassieker uit de kinderfilosofie waarbij je ontdekt hoe je vragen kunt stellen aan iets wat niet terugpraat.

Ik bedoel het ook als menselijke reactie. Als jij iets niet snapt, dan gaan vooral volwassenen op zoek naar houvast. Maar kinderen op die leeftijd, en dat vond ik ook een mooi woord in je verhaal, 'verstommen': ze krijgen geen houvast, denken 'het zal wel' en zeggen niks meer.

Ja! Ik heb gemerkt dat het lab eigenlijk een leeftijdsloze plek is. Aan het eind van het onderzoek hadden we een aantal sessies met vaders en moeders, sommige geleid door de kinderen. Daar merkte je dat die dialoog waarin verschillende stemmen naar voren kunnen komen, ook voor wat wij volwassenen noemen, echt van belang was. Niet alleen door de open vragen waar geen goed of fout antwoord op valt te geven, maar ook omdat ze met beelden konden communiceren. Dit vonden met name de moeders fijn die nog niet goed Nederlands konden spreken. Ouders merkten op dat er echt contact was geweest tijdens de sessie.

Dat vond ik ook mooi, dat ergens een moeder zegt dat ze door jouw lab weer even het gevoel heeft dat ze bestaat en dat ze een mens is, 'want verder word je zo geleefd door je werk'.

Ja, die uitspraak vatte de dag heel mooi samen. Er was echt contact tussen de ouders en er was een levendige, verbeeldingsrijke dialoog over ultieme vragen, vragen waar geen antwoord op is en die iedereen dus anders kan beantwoorden.

Waar ik ook benieuwd naar ben, is welke vragen je kreeg bij de verdediging van je proefschrift.

De interessantste vraag stelde Ben Boog die zich al meer dan 45 jaar met actieonderzoek bezighoudt vanuit een kritisch democratische houding. Hij wilde weten of ik dacht dat het kunst- & filosofielab het probate middel zou kunnen zijn tegen de doorgeslagen neoliberale individualisering van deze maatschappij. Dat is natuurlijk een wat hyperbolische vraag (lach). Mijn antwoord sluit aan bij wat ik net zei: dat het lab een leeftijdsloze dialoogruijnte is gebleken. Ik noem het zo, omdat tijdens het onderzoek duidelijk naar voren kwam dat volwassenheid niet afhangt van hoe groot je lichaam is of welke leeftijd je hebt. Ik zag dat kinderen op een aantal belangrijke momenten volwassener spraken en handelden dan degenen die wij volwassen noemen. Tijdens een sessie hadden de kinderen heel goed leiding gegeven aan hun ouders en leerkrachten waarvan een aantal zich lacherig, onwillig of dominant had opgesteld. In reflectie hierop zei een van de kinderen: 'Ik snap wel waarom ze dan gaan lachen, want ja, ze geven kinderen les dus en als dat ineens omgedraaid wordt, vinden ze dat wel heel erg raar... zij zijn degenen die ons opvoeden, dus zij denken dat dat altijd zo zal blijven.' Dit liet mij zien dat volwassenheid klaarblijkelijk niet een status quo is die vanaf een bepaalde leeftijd geldt, maar een levenslang wordingsproces, iets wat je in iedere ontmoeting steeds weer moet actualiseren in je handelen. Dus niet alleen kinderen, maar ook degenen die ouder zijn hebben een dialoogruijnte nodig waarin je de ander en het andere in vrijheid kunt ontmoeten om jezelf zo steeds weer een *reality check* te geven, zoals Biesta dat noemt. In deze dialoogruijnte kunnen ieders vrije stemmen, de authentieke, creatieve en verantwoordelijke, naar voren komen en gehoord worden. De authentieke stem duid ik aan als die van de ruwe vrijheid, bewogen, spontaan, soms sociaal ongewenst; de creatieve stem als die van het beginnen van iets nieuws en van het maken van ongewone connecties; en de verantwoordelijke stem als de stem van de wil tot het zich laten aanspreken door de ander en in reactie hierop, het opnemen van de eigen verantwoordelijkheid. In ruimere zin gesteld: in deze dialoogruijnte met kunst en kinderfilosofie kun je je speels verhouden tot het onbeantwoordbare, het onvoorziene en het ongerijmde,

tot de complexe wereld in een notendop. Dus eigenlijk was mijn antwoord op de gestelde vraag tijdens de verdediging 'ja' (lach), een kunst- & filosofielab kan wellicht helpen en het zou mooi zijn als het op meer plaatsen dan alleen op scholen te vinden zou zijn.

Het begrip enclave is belangrijk voor jou. Ik kan me voorstellen dat voor leerkrachten de overgang van het schoolse systeem naar zo'n vrije ruimte moeilijk is. Ook onderzoekster Hanka Otte pleit heel erg voor een ruimte waar de reflectieve verbeelding een plek heeft.⁵ Ik vind het creëren van enclaves in het onderwijs een interessant idee. Kun je hier iets meer over vertellen?

Ik doel inderdaad ook op een andere ruimte, een waarvan niemand eigenaar is. Het lab heeft gedurende het onderzoek steeds meer het karakter van een enclave gekregen. Dit begrip heb ik overgenomen van actieonderzoeker Victor Friedman die het als een tijdelijke veranderstrategie presenteert.⁶ Hij omschrijft een enclave als een subveld binnen het grotere veld van, in dit geval, een school. De specifieke configuratie van spelregels, actoren, relaties en betekenissen in de enclave wijkt af van die van het omringende veld en vormt er zo een uitdaging van. Als je vanuit de schoolpraktijk in die enclave stapt, heb je een soort drempelervaring, het gevoel dat je in een andere ruimte stapt. Hierdoor kunnen leerkrachten een andere rol aannemen, een andere pedagogische houding en werken met andere didactieken. Doordat ik dit zo sterk zag gebeuren, vermoed ik dat je de enclavevorm ook heel goed kunt inzetten als een permanente veranderstrategie. Als satelliet van de school roept deze dan steeds weer een reflectie op de praktijk op en geeft overzicht van een afstand, alsof je van de maan naar de aarde kijkt. De vorm werkt als een fremdkörper in de school, iets wat niet helemaal past, wat prikt als een steentje in je schoen. Zo blijf je je steeds opnieuw bewust van je eigen schoolpraktijk.

Implementatiefase: bevindingen en inzichten uit het onderzoek voor de praktijk

Je kunst- en filosofielab als enclave – dat kan dus niet binnen je lesprogramma in de klas?

Dat denk ik wel, maar dan moet je als leerkracht de pedagogische en didactische werkwijze van het lab eerst internaliseren en dat gaat niet vanzelf. Hoe het werkt, staat haaks op de instructieve modus waar leerkrachten de hele dag in zitten, op het gegeven dat ze de antwoorden op alle vragen

⁵ Otte (2021).

⁶ Friedman et al. (2014).

moeten weten en opbrengstgericht moeten werken. Ik denk dat een andere omgeving behulpzaam is, omdat je de dingen echt moet durven laten gebeuren; experimenteren, met lege handen staan, zaken in een bepaalde mate laten ontsporen, op je intuïtie vertrouwen. En geen disciplinerende kaders stellen, maar open staan voor de authentieke stem van kinderen, ook als die zich als 'sociaal ongewenst' voordoet. Als een kind bijvoorbeeld zegt: 'Ik vind het een slechte regel dat je op school niet mag slaan', is dat niet iets om te corrigeren, maar om open op in te gaan. Maar ook de inrichting van het klaslokaal als omgeving is hier van belang, die moet op verschillende manieren ervaringsrijk zijn. Het helpt dan echt om als leerkracht een andere ruimte te creëren, op zijn minst als overgangssituatie voor je het lab in het klaslokaal gaat brengen.

Maar zou je willen dat het hele onderwijs functioneert zoals in het Sparklab wordt gewerkt?

Nou, dat zou misschien kunnen, want het heeft een open vorm, maar het hoeft niet per se. Ik stel namelijk niet dat kwalificatie en socialisatie onbelangrijk zijn. Deze twee domeinen zijn zeker van belang, omdat we willen leren van onze voorgangers, hun levens hebben zin voor ons. De tijd en aandacht die het onderwijs hieraan geeft, zijn echter disproportioneel groot en dit draagt bij aan het teveel aan vaste grip in het onderwijs. Hierdoor is er te weinig ruimte voor het kind als nieuwkomer, waarvan, zoals Hannah Arendt zegt, het onverwachte verwacht kan worden en die het grenzeloos onwaarschijnlijke kan doen.⁷ Maar toch denk ik niet dat je moet willen voorstellen om een heel onderwijssysteem te gaan modelleren naar een 'ideaalbeeld' als het Sparklab. Ten eerste omdat al te grote veranderingen niet makkelijk realiseerbaar zijn. Het onderwijs is een mammoettanker die niet snel keert, waardoor het argument om er niet aan te beginnen zal zijn dat het veel te moeilijk is om te veranderen. Ten tweede denk ik dat een enkelvoudige benadering van onderwijs 'gevaarlijk' kan zijn. De kans is groot dat er binnen het gekozen systeem, wat dit dan ook is, een zekere zelfgenoegzaamheid op de loer ligt, waardoor er geen zelfkritische houding meer is. Het is misschien werkzamer om dit lab als een 'steen des aanstoots' te hebben in de dagelijkse schoolpraktijk, waarmee je je eigen denken en doen kunt interrumpen. Dat het prik, prik, steeds weer een kleine wrijving, een kleine 'revolutie' veroorzaakt, doordat je geïnspireerd wordt door andere pedagogische principes en didactische werkvormen en die meeneemt in je praktijk. Die dynamiek is denk ik een heel mooie voor een doorgaande onderwijsvernieuwing van onderaf.

Die enclave was toch ook een soort uitkomst van het lab?

⁷ Arendt (1998/1958).

Ja, en het is goed om even naar de onderliggende gedachte te kijken. De enclavevorm is organisch ontstaan tijdens het onderzoeksproces, als veranderstrategie. Maar tijdens de overdracht van het lab naar de school in de implementatiefase was het ook de wens van de leerkrachten en de directeur om de enclave permanent in de schoolpraktijk te zetten. De reden was dat dit volgens hen zelf hun handelingsruimte zou vergroten en dat hun creativiteit en *agency* hier ruimte zouden krijgen. Mede daarom is het Sparklab ook niet als een methode overgedragen, maar hebben we een spel ontworpen met de basale principes en elementen van het lab, waarmee je als leerkracht spelenderwijs een sessie kunt vormgeven.

Welke stemmen zitten er in ons en zijn nu aan het woord? Wie zijn hier nu aan het praten over jouw proefschrift? Je maakt een onderscheid tussen de authentieke stem, de creatieve stem en de verantwoordelijke stem. Zoals ik het zie, gaat de authentieke stem om het pure van wat je zelf vindt, de creatieve stem over hoe je daar vorm aan geeft met je verbeelding, en de verantwoordelijke stem over hoe je je verhoudt tot anderen. En dan is er nog de gedisciplineerde stem, de gesocialiseerde stem. Ook zeg je dat stemmen kunnen verstommen op het moment dat anderen er niet goed op reageren. Welke stemmen zitten er in jou en wanneer verstom jij?

Die verschillende stemmen zijn natuurlijk niet altijd hetzelfde, want de omstandigheden waarin er een appel op wordt gedaan, spelen een rol. Laat ik de context van mijn promotieonderzoek nemen. Het schrijven van het proefschrift deed een sterk appel op de gedisciplineerde stem. Hierbij moet je aan verschillende eisen voldoen, zoals die voor een academisch betoogen schrijfstramien. Dit deel van het onderzoeksproces is sowieso een disciplineren van het denken, je wordt er erg redelijk van (lach). Soms voelde ik ook wel verzet daartegen, wanneer ik het gevoel had dat de bevindingen en inzichten uit het veldonderzoek beter in de praktijk zouden landen in de vorm van een inspirerend, mooi verteld verhaal of als je de dialogen met leerkrachten en kinderen gewoon integraal zou laten naspelen als theaterstuk. Tijdens de veldexperimenten kwam juist de creatieve stem meer naar voren. Ik was toen meer een onderzoekende kunstenaar in een participatief, interdisciplinair kunstproject met verschillende partners; een voor mij bekende situatie. Dit deel ervoer ik als een creatief proces, waarin ik samen met anderen tentatief het lab aan het ontwikkelen was. Het experimenteren, kijken naar wat zich aandient, verder ontwikkelen – wat je dan doet, lijkt erg op de *cyclus act-reflect-modify* van actieonderzoek. Bij de data-analyse leg je verbanden, maak je verbindingen, dit is een analytisch proces en biedt ruimte voor de creatieve stem. De verantwoordelijke stem was gedurende het hele proces heel sterk aanwezig, omdat de belanghebbenden uit de praktijk, de leerkrachten, betrokken waren als co-onderzoekers. Deze stem stelde mij steeds weer de vraag: Wat vinden zij hiervan? Ik mag ze niets in de

mond leggen, heb ik ze voldoende geconsulteerd, heb ik ze voldoende serieus genomen? Laat ik mij aanspreken door de kritische, dissidente stemmen in het gezelschap? Gelukkig is mijn authentieke stem ook in het proefschrift terechtgekomen, zoals waar ik vertel dat ik mij als onderzoeker schaam over de fouten die ik maakte. Een daarvan is dat ik de kinderen niet van tevoren heb uitgelegd dat ze deelnamen aan een onderzoek, hen niet over het doel van het onderzoek heb verteld en over hun rol daarin. Het basisbeginsel van dit onderzoek, kinderen serieus nemen en een stem geven, heb ik in de eerste fase met voeten getreden. Maar ik heb meer fouten gemaakt; deze staan ook in het proefschrift.

Ik vond dat mooi, integer. Het is ook eigenlijk precies wat je wilt, die meerstemmigheid. Daar zou ook meer ruimte voor moeten komen in onze democratie. Nu worden mensen snel afgerekend op hun fouten, waardoor ze zich ook niet veilig voelen om fouten te maken.

Dat zag ik ook op de partnerschool, dat veel leerkrachten van zichzelf geen fouten mochten maken, want de inspectie, want de directie, want de collega's, want de ouders...

Wat een van de leerkrachten die zelf een sessie heeft begeleid, zei over het Sparklab, trof me ook: 'De rust dat je niet de politieagent bent of het hulpje van de inspectie, die meedoet in het circus, maar dat je weer echt het gevoel van eigenwaarde krijgt als leerkracht, dat jij de begeleider bent van de kinderen in een prachtig proces.' Ik zeg: een enclave voor elke school!

Die leerkracht voelde inderdaad dat hij in die enclave zijn praktische wijsheid als leerkracht weer kon aanspreken en niet de methode hoefde te volgen en resultaten hoefde te genereren, maar gewoon mocht kijken: 'wat dient zich hier aan?', om daar improviserend op in te spelen.

Wanneer verstom jij?

Als ik in een sluitend systeem zit dat anderen hebben bedacht, waarin weinig ruimte is voor het poëtische, voor avontuur, voor een eigen creatieve inbreng.

Maar je zat met dit onderzoek toch in een systeem?

Ja, maar er was toch genoeg creatieve vrijheid, bijvoorbeeld bij het samen met de betrokkenen vormgeven van de veldexperimenten en het ontwikkelen van het lab als enclave, bij het bedenken van manieren om het lab over te dragen door een spel aan te bieden als denk- en maakgereedschap en bij het zoeken naar een vertaling van subjectificatie naar de schoolpraktijk door de concepten van de drie vrije stemmen.

Terugkomend op je eerdere uitspraken over de enclave, als een ruimte voor andere vormen van reflectie, hoe zie je dit in verband met de notie van 'culturele democratie'?

We hadden het net over vrijheid. We proberen in het lab om aan de georganiseerde cultuur te ontsnappen om existentiële ervaringen te zoeken, momenten waarin je op een indringende, basale manier realiseert dat je bestaat als mens op een planeet en je je hierover kunt verwonderen. Daarom spreekt het verhaal van Biesta mij zo aan, door subjectificatie als derde domein voor te stellen doet hij een prachtige poging om het idee van de existentiële ontmoeting in het onderwijs te brengen. Het gaat bij hem om het moment waarin je door de ander of het andere in je mens-zijn wordt gezet en je zowel je uniciteit kunt ervaren als je potentie om als vrij mens het nieuwe in de wereld te brengen. De activiteiten in het lab verwijzen niet terug naar de culturele wereld – met andere woorden de culturele instellingen, objecten, gebouwen, specifieke manieren van denken en doen en zo meer waarvan bepaald is dat het van betekenis is en waarde heeft. Daarom denk ik dat het lab niet een-op-een past binnen de notie van culturele democratie zoals die in de actuele discussie naar voren komt. Daarin gaat het om verschillende opvattingen van wat cultuur is en, zoals ik het begrijp, vooral over het versterken van de georganiseerde cultuur, over een inclusieve cultuur, cultuurparticipatie of het verbinden van het culturele en het politieke domein. Ik zie dat al deze opvattingen over culturele democratie van waarde zijn voor een inclusieve samenleving waaraan iedereen bij kan dragen door mee te maken, mee te denken en mee te doen.

Op welke manier wijkt het lab hier dan vanaf?

Het uitgangspunt dat iedereen onderdeel is van wat we in ruimste zin cultuur noemen, dat het begrip cultuur per definitie inclusief is, is misschien juist het probleem. Ik ben me sterk bewust van de manier waarop we gevangen zitten in onze culturele leefwereld, in onze taal en tekens. Het lab biedt als enclave ruimte voor subjectificatie, voor de existentiële ontmoeting waar ik het net over had, en neemt dus een eigen positie in. Door de meerstemmige dialoog nadrukkelijk in relatie te zetten tot het onbeantwoordbare, het onvoorziene en het ongerijmde, zoeken we naar manieren om een deur te openen naar dimensies die nog niet zijn ingekapseld en waar het hoogst onverwachte kan plaatsvinden. Vanuit die buitenpositie kun je vervolgens naar de bestaande culturele leefwereld kijken en deze bevragen met een open blik. Zo zou je dus kunnen zeggen dat we als het ware door kunst en kinderfilosofie proberen om aan de culturele leefwereld te ontsnappen. Het kunst- & filosofielab is in zekere zin een oefenplaats voor 'de gemeenschappelijke vrije val', zoals mijn

collega Thuur Caris het noemt;⁸ het maken van een sprong in het onbekende vanuit het vertrouwen in elkaar. En in dit opzicht denk ik dat het als enclave kan bijdragen aan de democratische gemeenschap.

Nathalie Beekman is kunstenaar, educator en onderzoeker. Ze heeft een achtergrond als filmmaker en artistiek leider van Pavlov media-lab, gericht op (situatie)kunst in de openbare ruimte en interdisciplinaire kunstprojecten en kunst- & wetenschapscollaboraties. Vanaf 2014 is ze ontwikkelaar en artistiek leider van Sparklab, kunst- & filosofielab voor kinderen. Verder is ze parttime docent bij de Master Kunsteducatie aan de Hanzehogeschool in Groningen en doet ze regelmatig artistiek onderzoek in sociale praktijken voor het Lectoraat Image in Context van Academie Minerva. nathalie@pavlov-art-research.nl

Fianne Konings is een maatschappelijk betrokken analytisch verbinder die als zelfstandige via diverse opdrachten rondom cultuuronderwijs de (onlogische) wereld voor leerlingen net iets logischer wil maken. Ze promoveerde in 2020 op een leerplankundige aanpak voor cultuuronderwijs in het basisonderwijs met ondersteunende rollen voor de verschillende soorten culturele instellingen. fianne@bureaukoningskunst.nl

⁸ Caris (2016).

Literatuur

Arendt, H. (1998/1958). *The human condition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.

Beekman, N. (2021) *Ruimte voor polyfonie. Een actieonderzoek naar de betekenis van een kunst- & filosofielab voor de vrije handeling in het onderwijs*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Uitgeverij Net aan Zet.

Caris, A. H. (2016). *The art of interruption. Concepts of art as a cooperative citizen practice driving cultural innovation and social change*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Friedman, V. J., Sykes, I., & Strauch, M. (2014). *Expanding the realm of the possible: 'enclaves' and the transformation of fields*. Paper presented at the Academy of Management Annual Meeting Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory. Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.

Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Otte, H. (2021). De democratische potentie van kunsteducatie. *Kunstzone*, (2), 36-40.

Verhoeven, C. (1967). *Inleiding tot de verwondering*. Ambo.

Intermezzo: Proeftuin nieuw publiek

In 2020 startte de proeftuin nieuw publiek. Met dit project wil initiatiefnemer We the North, een koepel van overheden in de drie noordelijke provincies, de relatie onderzoeken tussen het aanbod van culturele organisaties en de culturele leefwereld van mensen. Het doel van het project is tweeledig: 'delen en evalueren van kennis en ervaringen, en ontwikkelen van een geïntegreerde visie omtrent het aanspreken van een nieuw publiek met cultuur en culturele ervaringen; ontwikkelen en testen van een nieuwe praktijk in Noord-Nederland voor het communicatief bereiken en actief betrekken van niet-bezoekers in een vorm van culturele democratie.' (Projectplan Proeftuin Nieuw Publiek, februari 2020)

De proeftuin moet inzicht geven in: 'intrinsieke argumentaties om wel of niet gebruik te maken van cultuur; hoe cultuurbeleid en de culturele praktijk zich tot elkaar verhouden; hoe veranderingen in die dynamiek systematisch gevolgd kunnen worden.' (Projectplan Proeftuin Nieuw Publiek, februari 2020). Alhoewel in het onderzoek breed wordt gekeken naar cultuur ligt de nadruk op theater.

Het project – dat eind 2022 wordt afgerond – bestaat uit drie elementen: een theoretisch deel, een reeks focusgroepen en een reeks praktische experimenten. In het theoretisch deel (afgerond in 2021) zijn perspectieven in het discours rond cultuurparticipatie en democratie geanalyseerd. Zoals perspectieven die de nadruk leggen op het wegnemen van praktische belemmeringen om cultuurbezoek te bevorderen, of op het aansluiten bij hoe mensen in het dagelijks leven cultuur ervaren en van daaruit te bouwen aan een inclusiever stelsel. Inzichten uit deze analyse zijn meegenomen in daarop volgende focusgroepen en experimenten. In de (online) focusgroepen (september-december 2021) is gekeken naar hoe mensen die weinig ervaring hebben met theater het aanbod van theaterinstellingen en hun communicatie ervaren.

Hoe kunnen culturele organisaties bijdragen aan het realiseren van een culturele democratie? Als organisaties willen aansluiten bij de culturele leefwereld van het publiek moeten ze op de hoogte zijn van wat er bij dat publiek speelt. Dat begint met luisteren, zodat de organisaties zich verbinden met communities en met de wereld om hen heen (Walmsley, 2018, p. 288; ook Juncker & Balling, 2016). Daarnaast moet de bezoeker vertegenwoordigd zijn bij de ontwikkeling van het aanbod van de culturele organisaties. Deze twee eenvoudige observaties onderbouwen de experimenten in de proeftuin nieuw publiek.

In de experimenten (januari-juli 2022) onderzochten vijftien organisaties elementen van hun dagelijkse praktijken op het gebied van communicatie en

co-creatie: Atlas Theater, De Lawei, De Nieuwe Kolk, De Steeg, De Tamboer, De Winsinghhof, DeClick, Grand Theatre, Hybrid Agency, Jonge Harten, Ogterop, Shelfish, Spot Groningen, Teddy's Last Ride en Tryater.

Deze culturele organisaties hebben net als vele andere in het land onderzoek naar aansluiting bij een nieuw publiek prominent op hun agenda staan. De proeftuin maakt dit mogelijk door een aantal experimenten te ondersteunen.

In plenaire bijeenkomsten is uitgewerkt hoe aansluiting met een nieuw publiek het beste onderzocht kon worden. De experimenten sluiten nauw aan bij de verschillende praktijken van de deelnemende organisaties, variërend van grote aanbieders zoals Spot Groningen en De Nieuwe Kolk, tot kleine makers zoals Teddy's Last Ride en Shelfish. Elke organisatie ontwikkelde een experiment waarin aspecten van hun eigen praktijk werden onderzocht, specifiek rond co-creatie met nieuwe doelgroepen.

Een aantal organisaties richtte zich binnen het experiment op jongeren: Jonge Harten, DeClick, Spot Groningen / De Steeg en de vier Drentse theaters De Nieuwe Kolk, Ogterop, De Tamboer en Atlas Theater.

Penvoerder van het project is de Stichting Kunst & Cultuur. Het theoretisch onderzoek en de focusgroepen zijn uitgevoerd door Johan Kolsteeg van het Research Center Arts and Society van de Rijksuniversiteit Groningen. De proeftuin heeft zeer grote vertraging opgelopen door de coronacrisis.

Op pagina 56 staan enkele resultaten van de focusgroepen en op pagina 74 van experimenten in vier Drentse theaters, als eerste vensters op een praktijk van zoeken naar culturele democratie

Het onderzoeksrapport verschijnt eind 2022.

Literatuur

Juncker, B., & Balling, G. (2016). The value of art and culture in everyday life: Towards an expressive cultural democracy. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(5), 231-242.

Walmsley, B. (2018). Deep hanging out in the arts: an anthropological approach to capturing cultural value. *International Journal of Cultural Policy*, 24(2), 272-291.

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 (Sonderen, 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 betekenisssystemen 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 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 herwaarderen 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.

Sonderer, 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.

Intermezzo: Focusgroepen

Hoe sluiten theaterinstellingen met hun aanbod en communicatie aan bij mensen met weinig ervaring met theater? Deze vraag stond centraal in focus-groepgesprekken die onderdeel uitmaken van de proeftuin nieuw publiek. Er zijn twintig online gesprekken gehouden, in de periode van september tot en met december 2021. De agenda van de focusgroepbijeenkomsten, met in totaal bijna vijftig deelnemers, bevatte onder meer vragen over wat zij onder cultuur verstaan en hoe zij de afweging maken om wel of niet naar een theatervoorstelling te gaan. De deelnemers gingen over het algemeen vrijwel nooit naar theatervoorstellingen, een aantal gaf aan wel vaker te willen gaan. De werving van de deelnemers verliep via oproepen in sociale en lokale media.

Iets meer dan de helft van de uitspraken over wat men onder cultuur verstaat, beschrijft dit als een breed begrip: 'taal, eten, dansen', 'waarden en normen, datgene wat mensen bindt en hoe mensen in het leven staan'. Daartegenover staan uitspraken van cultuur als een verzameling klassieke genres, zoals 'architectuur, musea, muziek'. Voor een aantal respondenten is cultuur beide en zijn grenzen tussen cultuur als canon en als waarden en normen niet goed te trekken. Sommige respondenten waren enigszins op hun hoede en dachten niet het 'juiste' antwoord te kunnen geven, omdat er 'vast mensen zijn die beter weten wat cultuur precies is'.

De afweging wel of niet naar een voorstelling te gaan, hangt mede af van de lange termijn waarop bezoek moet worden gepland. De communicatie van instellingen begint vaak meer dan een half jaar voorafgaand aan een voorstelling en sommige respondenten kunnen zich niet voorstellen of ze er tegen die tijd nog zin in hebben. Ook het vermoeden geen aansluiting te vinden bij het publiek dat men verwacht aan te treffen speelt een rol: 'Er zijn ook grote cultuurverschillen tussen bezoekers, dat is een drempel'.

Naast deze factoren bepaalt vooral de kwaliteit van de communicatie van de instellingen de afweging om wel of niet te gaan. Respondenten ervaren communicatie vaak als top-down en niet uitnodigend: 'Het lijkt alsof ze me niet binnen willen hebben'. Tegelijk zijn deelnemers kritisch over de inhoud van de communicatie. Dat 'alle voorstellingen [als] even geweldig' worden beschreven leidt tot wantrouwen. Ook slechte recensies moeten weergegeven worden, zodat de bezoeker een eigen mening kan vormen.

Drie perspectieven

In de manier waarop respondenten communicatie over voorstellingen onder woorden brachten zijn drie perspectieven te onderscheiden: productgericht, ervaringsgericht en betekenisgericht. Deze perspectieven zijn van belang omdat communicatie die niet goed aansluit bij een voorkeursperspectief

ertoe kan bijdragen dat de afweging om naar een voorstelling te gaan negatief uitvalt. Participatie in cultuur, hier in de vorm van het besluit naar een voorstelling te gaan, begint dus met een uitnodiging met een toon en inhoud die past bij de potentiële bezoeker.

Mensen die behoefte hebben aan productgerichte communicatie maken hun afweging op basis van feiten, zoals de verhaallijn, biografieën, maar ook praktische informatie over het verloop van de avond. Binnen deze groep is een onderscheid te maken tussen mensen die veel of juist heel weinig feitelijke informatie willen. Ofwel omdat ze zelf op zoek gaan naar die informatie ofwel omdat ze verrast willen worden.

Mensen die ervaringsgerichte communicatie wensen, willen graag van tevoren zien en ervaren wat een voorstelling inhoudt. Ze willen bijvoorbeeld teasers op de website van het theater of mini-voorstellingen op straat. Sociale media sluiten bij deze behoefte aan: 'Ik wil meer beeld en minder woorden'. Ervaringsgerichte respondenten zien het als een kwaliteit van een voorstelling als ze 'er helemaal in opgaan'.

Een potentiële bezoeker met een voorkeur voor betekenisgerichte communicatie wil weten wat een voorstelling toevoegt aan zijn kennis over en interesse in onderwerpen die op dat moment voor hem spelen, en hoe die aansluiten bij een 'gesprek waar ik al inzit'. Respondenten met deze voorkeur vinden doorgaans een culturele ervaring geslaagd als ze merken dat ze er later met anderen over willen verder praten.

Vervolgonderzoek

De werking van deze drie voorkeursperspectieven is onderzocht in samenwerking met theater De Lawei in Drachten. De informatie- en communicatievoorziening van een aantal voorstellingen in dit theater werd ingericht langs bijbehorende voorkeurskanalen. Bezoekers gaven hun voorkeur door, waarna ze gedurende de pilotperiode passende informatie zagen op de website. Mensen met een voorkeur voor productgerichte communicatie kregen dus andere informatie over een voorstelling dan mensen met een ervarings- of betekenisgerichte voorkeur. Driehonderd mensen namen deel aan de pilot.

Uit een vragenlijst die na de pilotperiode door 77 mensen is ingevuld bleek dat mensen met een voorkeur voor ervaringsgerichte informatie – dus beelden in plaats van woorden, sfeer in plaats van inhoud – vaker een verschil opmerkten in de manier waarop informatie werd aangeboden dan mensen met een andere voorkeur. Ze vonden de nieuwe informatie ook vaker behulpzaam bij de aankoopbeslissing dan mensen met een voorkeur voor product- of betekenisgerichte communicatie. Kennelijk werkte de aansluiting op hun voorkeursperspectief het best.

Doen alsof: over cultuur, democratie en gemeenzin

Thijs Lijster

Cultuur en democratie zijn beide complexe en normatief geladen begrippen. Daardoor zijn er veel invullingen te geven aan het combinatiebegrip culturele democratie. In dit essay duidt Thijs Lijster de waarden achter de woorden en stelt hij, aan de hand van Kant en Rancière, een nieuw begrip voor: gemeenzin.

Democratie bestaat niet enkel uit het politieke systeem waarin elke vier jaar ‘de meeste stemmen gelden’. Een goed functionerend democratisch systeem veronderstelt immers dat burgers over de mogelijkheden beschikken om zich te informeren, om met elkaar in gesprek te gaan en om zelf gehoord te worden. We zouden ook kunnen zeggen: democratie veronderstelt een bepaalde cultuur, een die volgens Jürgen Habermas terug te voeren is tot de koffiehuisen en literaire salons van de achttiende eeuw, waar burgers op voet van gelijkheid in gesprek gingen over het goede, het ware en het schone; de geboorte van wat hij de ‘publieke sfeer’ noemde (Habermas, 1962).

Terwijl Habermas het rationele, discursieve karakter van dit gesprek benadrukte, wezen diverse commentatoren van zijn werk erop dat daarnaast ook affectieve, artistieke en culturele expressies deel uitmaken van wat zij de ‘culturele publieke sfeer’ noemden (zie bijvoorbeeld McGuigan, 2005; Sassatelli, 2011). Eenzelfde gedachte, namelijk dat cultuurparticipatie een cruciaal onderdeel vormt van de democratie, lijkt aan de basis te liggen van het begrip ‘culturele democratie’. Johan Kolsteeg omschrijft de verhouding tussen democratie en cultuurparticipatie als een tweerichtingsstraat: ‘Het bevorderen van het vermogen om via cultuur bij te dragen aan het democratisch debat is, voorbij een aanbod aan het publiek om te participeren in cultuur, gelijk aan een democratisch recht om via culturele representatie sociaal en politiek kapitaal te verkrijgen.’ (Outline Cultuur + Educatie, thema culturele democratie, juni 2021). Participatie aan cultuur draagt dus bij aan een meer democratische en gelijkwaardige samenleving en daarom heeft een democratische samenleving de verantwoordelijkheid om cultuurparticipatie te faciliteren en te stimuleren.

De vraag blijft echter *hoe* beide gebeuren, en zouden kunnen of moeten gebeuren; dus hoe cultuurparticipatie bijdraagt aan democratie en hoe democratische besluitvorming bijdraagt aan cultuurparticipatie. Die vraag moeten we onderzoeken als we het begrip ‘culturele democratie’ meer willen laten zijn dan een ‘lege betekenaar’. Daartoe bekijk ik in dit artikel allereerst de twee onderdelen van het begrip nader, namelijk cultuur en democratie, en laat ik zien dat diverse cultuur- en democratiebegrippen tot twee zeer verschillende invullingen van het begrip culturele democratie kunnen leiden. Nadat ik de blinde vlekken daarvan heb aangewezen, kom ik ten slotte met een eigen invulling, met het aan Kant en Rancière ontleende begrip ‘gemeenzin’.

Welke cultuur, welke democratie?

‘Cultuur’ en ‘democratie’ zijn beide voorbeelden van wat de Britse filosoof Walter Bryce Gallie een *essentially contested concept* noemde, oftewel een concept dat eindeloze discussies over de juiste betekenis met zich

meebrengt, niet alleen doordat ze op een verscheidenheid aan fenomenen van toepassing lijken, maar ook omdat ze een onvermijdelijk normatief of evaluatief element bevatten. Zo kan ‘cultuur’ verwijzen naar een breed palet aan objecten en praktijken, van klompdansen tot klassieke muziek, en van de lokale carnavalsvereniging tot het Rijksmuseum. In recente debatten over cultuureducatie en cultuurbeleid proberen we dikwijls angstvallig een al te strikt onderscheid tussen al die verschillende uitingen te vermijden, en toch ontkomen we nooit helemaal aan waardeoordelen.

Dat heeft vooral te maken met het cultuurbegrip zelf. In zijn klassieke werk *Keywords* (1976) onderscheidde de Britse cultuurwetenschapper Raymond Williams drie toepassingen van het begrip cultuur. De eerste is het idee van cultuur als beschaving, zoals het van de oudheid tot en met de verlichting werd gebruikt. Zo sprak Cicero al van *cultura animi*, het verzorgen (of ‘cultiveren’) van de ziel. Cultuur is dan iets dat men heeft of mettertijd kan verkrijgen, via een collectief ‘beschavingsproces’ (zoals Norbert Elias het noemde), maar dat elk individu eveneens moet doorlopen. Vanzelfsprekend is dit cultuurbegrip sterk normatief geladen: iemand die niet over (voldoende) cultuur beschikt, is een (cultuur)barbaar.

Een tweede begrip van cultuur verwijst naar ‘hoge’ kunst, de verzameling of canon van de grote werken van de traditie. Dit vinden we bijvoorbeeld terug bij de criticus Matthew Arnold, die cultuur definieerde als het ‘streven naar onze totale perfectie door middel van het leren kennen van [...] het beste dat in de wereld is gedacht en gezegd’ (Arnold, 1869, p. 2).

En ten slotte hebben we het brede, antropologische gebruik van het begrip cultuur als de gedeelde uitingen en gebruiken van een bepaalde groep. Dit begrip maakte zijn opwachting in de Romantiek, toen cultuur niet langer als een uniform ideaal gold (zoals in het eerste begrip als beschaving), maar juist werd gedefinieerd met verschil en authenticiteit. In modernere varianten wordt bovendien het idee losgelaten dat een volk of natie over één enkele cultuur beschikt, omdat er binnen een groep vele verschillende subculturen kunnen bestaan. Dit laatste begrip had duidelijk Williams’ voorkeur. In een later essay getiteld *Culture is ordinary* (Williams, 1977) benadrukte hij dat cultuur niet voorbehouden is aan het Westen of aan de hogere klasse, maar tot het alledaagse leven behoort, en dus ook tot dat van de Welshe arbeidersklasse waar hij zelf vandaan kwam.

Het is duidelijk dat er grote spanningen en tegenstellingen bestaan tussen deze begrippen van cultuur. Het normatieve en elitaire karakter van de eerste twee staat tegenover het niet-normatieve antropologische begrip. In debatten over culturele democratie lijken die spanningen terug te keren.

Hierbij draait het namelijk om het stimuleren van cultuurparticipatie in de breedste zin van het woord, ongeacht het ‘soort’ cultuur waaraan iemand deelneemt. Daarin weerklinkt de brede, antropologische opvatting van cultuur.

Maar de notie van culturele democratie bevat tegelijkertijd een onmiskenbare normatieve dimensie, volgens welke het ook als *goed* en *belangrijk* geldt om je met cultuur bezig te houden. Daarin herkennen we de sporen van een beschavings- of verheffingsideaal, of zelfs van het ‘Arnoldiaanse’ begrip. Dat laatste zien we wanneer men cultureel erfgoed (artefacten of praktijken die de moeite waard zijn om over te dragen aan volgende generaties) toegankelijk wil maken voor zoveel mogelijk mensen (denk bijvoorbeeld aan het verplichte bezoek aan het Rijksmuseum voor scholieren). Op de website van de Rijksoverheid is te lezen dat kunst- en cultuurbeleid erop gericht is dat ‘zo veel mogelijk mensen in Nederland toegang hebben tot cultuur van hoge kwaliteit’ (Rijksoverheid, z. d.). In die doelstelling lijken de drie cultuurbegrippen vervlochten.

Om het nog ingewikkelder te maken, kunnen we bovendien verschillende begrippen van democratie onderscheiden. In de politieke filosofie zijn hierover uiteraard boekenkasten vol geschreven, maar voor mijn betoog beperk ik me tot twee concurrerende begrippen of modellen. De eerste is het al genoemde deliberatieve model van Habermas. Democratie wordt hierin begrepen als een gesprek waarin idealiter iedereen gehoord wordt en overwegingen van iedereen meegewogen worden, en waarin mensen met verschillende achtergronden, identiteiten en belangen uiteindelijk tot een consensus komen.

Dit ietwat idealistische beeld van democratie is dikwijls bekritiseerd, omdat het veel bestaande ongelijkheden of vormen van uitsluiting niet alleen zou miskennen, maar zelfs (onbedoeld) zou faciliteren. Zo betoogt Nancy Fraser (1990) dat de ‘publieke sfeer’ van Habermas in beginsel al dusdanig is vormgegeven dat vrouwen en mensen van kleur benadeeld worden. Niet alleen omdat de achttiende-eeuwse koffiehuisen nu eenmaal minder openbaar waren dan Habermas het deed voorkomen, maar ook omdat hetgeen wat überhaupt als publieke of politieke zaak begrepen wordt, als ‘rationele deliberatie’, langs deze lijnen gekleurd is. Zo golden huiselijk geweld en geboortebeperving lange tijd als een privéaangelegenheid, totdat vrouwen het persoonlijke tot politiek verklaarden.

Tegenover het deliberatieve model kunnen we het agonistische model van de democratie plaatsen, dat onder andere door Chantal Mouffe is ontwikkeld (zie bijvoorbeeld Mouffe, 2013). In weerwil van wat Habermas beweert, is

volgens Mouffe consensus zonder uitsluiting onmogelijk. Er blijft altijd een 'restcategorie' van wie de stem niet gehoord wordt en van wie belangen onvoldoende meegewogen worden. Bovendien zijn niet alle politieke geschillen rationeel op te lossen; dat zou veronderstellen dat er een ultieme waarheid bestaat op grond waarvan we elk conflict zouden kunnen beslechten, terwijl je in politiek nu juist met radicaal verschillende zienswijzen en belangen te maken hebt.

Volgens Mouffe draait politiek daarom juist om dissensus: om het kenbaar en zichtbaar maken van politieke verschillen, en het duidelijk identificeren van je bondgenoten en opponenten. Ze laat zich daarbij inspireren door de politiek filosoof Carl Schmitt, volgens wie politiek draaide om het verschil en de strijd tussen vriend en vijand. Anders dan Schmitts antagonisme pleit Mouffe voor agonisme, en spreekt ze liever van 'tegenstander' (*agon*) dan van vijand, om te benadrukken dat volgens haar deze strijd democratisch en gewelddoos moet plaatsvinden. In deze agonistische strijd proberen beide kampen de overhand, of de 'hegemonie' zoals zij het met Gramsci noemt, te verkrijgen, maar zonder dat ze erop uit zijn elkaar te vernietigen.

Twee invullingen van culturele democratie

Als we nu vervolgens proberen de verschillende begrippen van cultuur te verbinden met die van democratie, wordt duidelijk dat dit tot zeer uiteenlopende invullingen leidt van het begrip 'culturele democratie'. Van oudsher is het deliberatieve model verbonden geweest aan cultuur als beschaving en aan het elitaire, Arnoldiaanse cultuurbegrip. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het *Bildungsideal*, of de 'grand tour' die veel (gegoede) jongeren dienden te maken om hun opvoeding te voltooien. Habermas zelf beschrijft hoe het burgerlijke ideaal van de 'publieke sfeer' gepaard gaat met normen omtrent wat je wel en niet publiekelijk kan uiten en hoe je dat dient te uiten. Met de voortschrijdende democratisering verdwijnt die cultuuropvatting niet onmiddellijk naar de achtergrond. Het cultuurbegrip van een sociaal-democraat als Emanuel Boekman verschilt bijvoorbeeld niet wezenlijk van zijn liberale voorganger Thorbecke; het verschil bestaat er slechts in dat de eerste vindt dat de overheid zich actief moet inzetten om zoveel mogelijk mensen toegang te verschaffen tot 'hoge' cultuur (zie Lijster et al., 2018).

Het gesprek over wat we precies onder 'hoge' cultuur vinden vallen, of wat het verdient om door de overheid ondersteund te worden en door onderwijs aan de volgende generatie doorgegeven te worden, maakt zelf natuurlijk ook deel uit van het gesprek in de publieke sfeer. In Nederland werd dat gesprek traditioneel echter 'uitbesteed' aan experts, bijvoorbeeld in de

Raad voor Cultuur of in de commissies van kunst- en cultuurfondsen, maar ook in de culturele instituties zelf (curatoren, programmeurs, enzovoorts). Die expertise is met name de laatste jaren onderdeel van een debat geworden: In hoeverre is er sprake van neutrale kwaliteitscriteria, en in hoeverre van een eenzijdige, gekleurde blik (van de witte, heteroseksuele, cis-man)? Hoe zit het met de mate van (of liever het gebrek aan) diversiteit in dergelijke organisaties en instituties?

Als we die discussie bekijken door de lens van het deliberatieve model, dan bestaat er een duidelijk belang dat zoveel mogelijk verschillende stemmen gehoord worden om tot een bevredigende consensus te komen. Alleen zo kan er een legitieme (culturele) publieke sfeer ontstaan, die voldoende representatief is. Toch gaat een dergelijk inclusiviteitsvertoog nog altijd impliciet uit van de dominante cultuuropvatting, zij het dat daarin nu meer en 'diverse' mensen moeten worden op- of meegenomen. Daarin weerklinkt nog altijd de echo van cultuur-als-beschaving, het klassieke verheffings-ideaal, of het Arnoldiaanse cultuurbegrip. Er lijkt met andere woorden een natuurlijke verwantschap te bestaan tussen het deliberatieve model van democratie en het normatieve cultuurbegrip.

In het agonistische model van democratie speelt cultuur eveneens een belangrijke, maar geheel andere rol. Chantal Mouffe beschouwt kunst en cultuur, in navolging van Gramsci, als een manier van de heersende orde om hegemonie te verkrijgen en te behouden: 'Vanuit het oogpunt van de hegemonietheorie spelen artistieke praktijken een rol bij het vormgeven en handhaven van een bepaalde symbolische orde, of bij het uitdagen ervan, en daarom hebben ze noodzakelijkerwijs een politieke dimensie' (Mouffe, 2007, p. 4, mijn vertaling). We kunnen hierbij bijvoorbeeld denken aan de manier waarop, van oudsher, (rijks)musea een rol hebben gespeeld bij de legitimatie van een bepaalde politieke orde en bij de creatie van een nationale identiteit. Maar in het bovenstaande citaat benadrukt Mouffe tegelijk hoe kunst en cultuur eveneens een rol spelen in het *uitdagen* van die orde. Cultuur is met andere woorden een arena, waarin verschillende groepen met elkaar de strijd aangaan om hegemonie te verkrijgen over de 'common sense'.

Als we culturele democratie begrijpen vanuit dit agonistische model, dan krijgt het een geheel andere invulling (zie ook Otte & Gielen, 2022). Het gaat de 'contrahegemonische' groep er dan niet langer om om deel te mogen nemen aan het gesprek, maar om eigen gespreksruimtes te creëren, oftewel eigen artistieke en culturele instituties die representatief zijn voor de expressies, opvattingen en ideeën van de eigen groep. We zien hier een duidelijke affiniteit met het bredere, antropologische cultuurbegrip. In plaats van een eenduidig begrip van beschaving of hoge cultuur te accepteren, wordt een

dergelijk begrip uitgedaagd als een vorm van hegemonie. Daartegenover staat vervolgens een andere opvatting over cultuur die niet per se als beter, maar wel als verschillend wordt beschouwd en ervaren. Daarbij worden de andere cultuurbegrippen echter niet helemaal losgelaten: het komt er namelijk juist ook op aan andermans definitie van ‘échte’ kunst uit te dagen en er een andere tegenover te plaatsen.

Ook dit kunnen we terugzien in cultuurdebatten van de afgelopen jaren, waarin groepen die zichzelf onvoldoende gerepresenteerd zien in de bestaande en dominante culturele instituties, hun eigen organisaties oprichten. In feite is dit debat al veel langer gaande; kijk naar Williams’ *Culture is ordinary* en naar de tegencultuur van de jaren zestig van de vorige eeuw. Het roept uiteraard allerlei vragen op over de canon (is er vanuit het agonistische model gedacht überhaupt een canon?), over wat als ‘belangrijk’ wordt gezien en wat niet (en door wie), en wat in aanmerking komt voor subsidiëring en wat niet. Want het zijn immers niet alleen de bestaande instituties, maar ook hun kwaliteitscriteria, die de contrahegemonische beweging uitdaagt.

Dat hoeft overigens niet in alle gevallen te leiden tot een exodus uit de bestaande instituties, want deze hegemonische strijd vindt ook *binnen* de instituties zelf plaats. Mouffe zelf zegt dat men musea bijvoorbeeld niet *en bloc* als conservatieve bolwerken moet afschrijven: ‘Musea en kunstinstituten kunnen bijdragen aan het ondermijnen van het ideologische kader van de consumptie maatschappij. Ze zouden zelfs kunnen worden omgevormd tot agonistische openbare ruimtes waar deze hegemonie openlijk wordt betwist’ (Mouffe, 2013, p. 14, mijn vertaling). We kunnen hierbij bijvoorbeeld denken aan de volkenkundige musea in Leiden of Tervuren, die ooit opgericht zijn om de westerse koloniale overheersing te legitimeren, maar nu eveneens die koloniale geschiedenis aan de kaak stellen.

Dat wil overigens allerm minst zeggen dat zo’n strijd altijd soepel verloopt of een bevredigende uitkomst heeft. Integendeel, Mouffes agonisme impliceert juist dat de strijd niet voor iedereen bevredigend zal eindigen en dat er winnaars en verliezers zullen zijn, omdat we soms te maken hebben met diametraal tegenovergestelde opvattingen: de een z’n zeeheld is de ander z’n genocidepleger, en wat voor de ene groep een onschuldig kinderfeest is, is voor de andere groep racisme.

We zien dus dat, afhankelijk van welk begrip van cultuur en welk begrip van democratie we hanteren, we uitkomen op zeer verschillende invullingen van wat culturele democratie is. Samenvattend heeft het deliberatieve model van democratie meer affiniteit met het begrip van cultuur-als-beschaving

en het elitaire begrip van hoge cultuur. Binnen dat model geldt culturele democratie vooral als een zo breed mogelijk gedragen opvatting van wat we waardevol en betekenisvol vinden als samenleving. Het agonistische model daarentegen, heeft meer affiniteit met het antropologische cultuurbegrip, waarin verschil centraal staat. Culturele democratie betekent hier dat verschillende groepen hun concurrerende opvattingen en uitingen van cultuur naast en tegenover elkaar zetten. Dat wil overigens niet zeggen dat in dit model de andere cultuurbegrippen geen rol van betekenis spelen: agonisme betekent immers ook het uitdagen van de dominante, zogenaamd eenduidige opvattingen over wat hoge kunst is.

Beide invullingen van culturele democratie zijn niet geheel bevredigend en hebben valkuilen en blinde vlekken. Het deliberatieve model gaat nog altijd uit van de mogelijkheid van één dominante opvatting over cultuur: als we maar voldoende met elkaar in gesprek gaan, zullen we tot consensus komen over wat we ‘het beste’ vinden. Het miskent dus het antropologische begrip van cultuur als verschil. Dat loopt in de praktijk dikwijls uit tot een top-down-benadering van cultuurbeleid of -educatie, waarin een heersende opvatting over wat van belang is of wat goed is, van bovenaf opgelegd wordt aan de samenleving. Daar komt nog bij dat het deliberatieve model, althans in Habermas’ theorie van de ‘publieke sfeer’, impliciet uitging van een duidelijk afgebakend, nationaal publiek. Of om het anders te zeggen: de *demos* van de culturele democratie is het volk van de natiestaat.¹

Waar het deliberatieve model een blinde vlek heeft voor macht, is de valkuil van het agonistische model dat het cultuur geheel reduceert tot een politieke (machts)strijd. Als cultuur enkel bestaat in contrahegemonische praktijken die met de dominante in een voortdurende strijd verwickeld zijn, loop je de kans dat het culturele veld, of de samenleving in haar geheel, in een lappendeken van geïsoleerde enclaves verandert. Iedere groep heeft immers een eigen opvatting over wat cultuur is, en hoeft om die reden geen kennis te nemen van de cultuur van de ander, zeker als ze die cultuur ziet als die van de tegenstander.

Ook hier herkennen we het probleem van wie de *demos* van de culturele democratie is of zou moeten zijn: volgens Mouffes agonisme claimt namelijk elke factie in de hegemonische strijd de ‘ware’ vertegenwoordiger van ‘het

1 Zie voor deze kritiek bijvoorbeeld Fraser, 2014, pp. 11-12: ‘[Habermas] *Structural Transformation* conceived the participants in public-sphere discussion as fellow members of a bounded political community. Casting the *telos* of their discussions as the articulated general interest of a *demos*, which should be translated into binding laws, Habermas tacitly identified members of the public with the citizenry of a democratic Westphalian state.’

volk' te zijn (vandaar ook haar positieve invulling van het begrip populisme, bijvoorbeeld in Mouffe, 2018). Dat het agonistische model polariserend is, is niet het probleem; enige polarisatie kan, ook in cultuur, juist voor de nodige verandering en vernieuwing zorgen. Maar het benadrukken van cultuur-als-verschil kan ook verzanden in een gemakzuchtig soort relativisme, waardoor we niet langer het gesprek hoeven aangaan over wat we waardevol en betekenisvol vinden.² Als alles, de cultuur inclusief, enkel macht is, dreigen we de mogelijkheid uit te sluiten dat mensen via cultuur juist ook tot een gemeenschappelijke grond kunnen komen.

Gemeenzin

In het laatste deel van dit artikel wil ik een alternatieve invulling van culturele democratie voorstellen, met wat ik met Immanuel Kant en Jacques Rancière 'gemeenzin' noem. Dit is geen gangbaar Nederlands woord, maar ik gebruik het hier als equivalent van Kants *sensus communis*. Kants begrip wordt doorgaans vertaald als gemeenschapszin, maar gemeenzin dekt de lading beter, omdat het hier eveneens refereert aan een gedeeld begrip (als in het Engelse *common sense*). Het gaat niet alleen over hoe we onszelf als gemeenschap begrijpen, maar ook over hoe wij de wereld om ons heen gemeenschappelijk ervaren – de *communis* is dus tegelijk subject en object van de *sensus*.

Kants esthetica

Bij Kant komt de gemeenzin voor in de context van zijn onderzoek naar het esthetisch smaakoordeel in *Kritiek van het oordeelsvermogen* (2009/1790). Het is onmogelijk om hier recht te doen aan Kants esthetica in al haar details en nootore complexiteit, maar het is niettemin zinvol om kort deze context te schetsen. Met het esthetisch smaakoordeel is volgens hem iets eigenaardigs aan de hand, omdat het subjectief is en tegelijkertijd een beroep doet op algemene instemming. Om dat uit te leggen en te verantwoorden, doet Kant een beroep op het begrip gemeenzin (*Gemeinsinn* of *sensus communis*). Hij onderscheidt dat van de gangbare betekenis als 'gezond verstand' (*common sense*). Zijn gemeenzin heeft veeleer het karakter van een gemeenschappelijk

² Dit doet me denken aan een essay van Teju Cole over James Baldwin. Baldwin, zo citeert Cole, stelde ooit tot zijn spijt vast dat Bach en Rembrandt, of de kathedraal van Chartres, niet *zijn* erfgoed waren, als Afro-Amerikaanse man. Maar de eveneens Afro-Amerikaanse Cole is het daarmee oneens: 'Bach, so profoundly human, is my heritage. I am not an interloper when I look at a Rembrandt portrait. I care for them more than some white people do, just as some white people care more for aspects of African art than I do. I can oppose white supremacy and still rejoice in Gothic architecture.' (Cole, 2016, p. 11).

zintuig. Hij noemt het 'een beoordelingsvermogen dat in zijn reflectie in gedachten (*a priori*) rekening houdt met de voorstellingswijze van ieder ander, om zo *als het ware* zijn oordeel af te wegen tegen de rede van de gehele mensheid' (Kant, 2009/1790, p. 188, cursivering in het origineel). Hiermee wil hij niet zeggen dat ik mijn smaakoordeel aanpas aan de mening van de rest (als in de uitspraak dat '*fifty million Elvis fans can't be wrong*'), maar eerder andersom: ik veronderstel dat mijn esthetisch genot *niet louter* het mijne kan zijn, maar gebaseerd moet zijn op een algemeen menselijk gevoel van het schone.

Twee aspecten van Kants begrip van gemeenzin zijn hier van belang. Ten eerste het nadrukkelijk *esthetische* karakter ervan: het gaat bij Kant inderdaad om wat hij in een voetnoot de 'esthetische gemeenzin' (*sensus communis aestheticus*) noemt, oftewel een gedeeld zintuig, een gedeelde ervaringswijze. We zouden ook kunnen zeggen: het domein van het esthetische (of culturele) staat ons toe om gemeenschappelijk te ervaren.

Het tweede is het *politieke* karakter van de gemeenzin, dat vooral Hannah Arendt heeft benadrukt. In haar colleges *Over de politieke filosofie van Kant* (2016, p. 145) stelt ze dat de *Kritiek van het oordeelsvermogen* wezenlijk gaat over 'het inzicht dat mensen afhankelijk zijn van hun medemensen, niet alleen voor hun lichamelijke en fysieke behoeften, maar ook voor hun geestelijke vermogens'. Het esthetisch oordeel toont volgens Arendt het fundamenteel publieke karakter van die geestelijke vermogens: omdat er nu eenmaal geen definitief bewijs bestaat voor de vaststelling dat iets mooi of lelijk is, *dingen we* naar de instemming van anderen. Het rekenschap afleggen van de standpunten van anderen, het toetsen van onze oordelen aan die van anderen, is volgens Arendt een essentieel onderdeel van cultuur, en verbindt onszelf, ons denken en onze ervaring dus noodzakelijkerwijs aan een bepaalde gemeenschap.

De vraag is dan natuurlijk wat voor soort gemeenschap dat is. Interessant in het eerder aangehaalde citaat uit de *Kritiek van het oordeelsvermogen* is dat Kant benadrukt dat we ons oordeel 'als het ware' (*als ob*) tegen dat van de gehele mensheid afwegen, of zoals hij vervolgt, dat 'we ons oordeel niet zozeer tegen werkelijke, als veeleer tegen louter mogelijke oordelen van anderen afwegen en ons in de situatie van ieder ander verplaatsen' (Kant, 2009/1790, pp. 188-189). Met andere woorden, de gemeenschap waar we ons in het oordelen toe verhouden, heeft volgens Kant de vorm van het *alsof*. Dat betekent dat we, door beroep te doen op de 'gemeenzin', niet zozeer terugvallen op een al bestaande, vastomlijnde gemeenschap, maar anticiperen op een gemeenschap die er feitelijk (nog) niet is. Niet omdat ze enkel fictief is, maar omdat ze afhankelijk is van de kracht van de verbeelding. Zoals Arendt (2016,

p. 184) zegt: '[D]ankzij de kracht van de verbeelding worden de anderen aanwezig gesteld: het kritische denken begeeft zich in een potentieel publieke ruimte, die aan alle kanten open is.'

Op die manier ligt de gemeenzin dus aan de basis van een vorm van culturele democratie: de gemeenschap waar hij over spreekt is een 'verbeelde gemeenschap', maar dan niet enkel zoals die is (zoals bij Benedict Andersons *imagined community*), maar zoals de gemeenschap zou kunnen (of moeten) zijn. Dat wil overigens niet zeggen dat deze verbeelding zich enkel in onze hoofden afspeelt. De gemeenzin is geen individuele aangelegenheid, en verbeelding niet enkel een mentale voorstelling; ze worden vormgegeven en gevoed door gedeelde verhalen, praktijken, kunst, kortom door cultuur.

Rancières politieke esthetica

Ook bij Jacques Rancière komen we het begrip 'gemeenzin' (*sens commun*) tegen, in zijn theorie over het esthetische van de politiek en het politieke van de esthetiek (zie met name Rancière, 2007 en 2015). Volgens Rancière draaien zowel politiek als esthetiek in wezen om dit delen (of verdelen) van het zintuiglijk waarneembare (*la partage du sensible*). Zoals Franse filosofen graag mogen doen, speelt hij in die formulering een spel met de dubbele betekenis van *partage* (delen en scheiden) en *sense* (betekenis en het zintuiglijke) (Rancière, 2007, p. 15).³

Wat wij gewend zijn politiek te noemen (het ontwikkelen van wetten en beleid) is volgens Rancière slechts één kant van het politieke, en wel wat hij 'de orde van de politiek' noemt. Die orde houdt een *specifieke* verdeling van het zintuiglijk waarneembare in stand en bewaakt deze, dus een bepaalde verdeling van de samenleving in groepen, posities en functies, waarin ieder zijn of haar plaats kent of 'deel' heeft binnen de verdeling. Die heersende verdeling noemt hij, met een knipoog naar Habermas, ook wel de 'consensus', hoewel dat begrip voor hem niet zozeer verwijst naar een compromis tussen politieke groepen, maar naar de 'overeenstemming tussen zintuigen en zin' (*accord entre sens et sens*) (Rancière 2015, p. 71). Oftewel, een situatie waarin het zintuiglijk waarneembare en de betekenis die daaraan toegekend wordt, met elkaar in lijn zijn. Waar consensus heerst, klopt alles en heeft iedereen zijn eigen plaats.

Échte politiek bestaat volgens Rancière nu juist in een onderbreking van die orde, in een *dissensus*, 'een proces van reconfiguratie van de gemeenschappelijke ervaring van het zintuiglijke' (Rancière, 2015, p. 67). Hierin is zijn denken duidelijk verwant aan dat van Mouffe. Als consensus de overeenstemming tussen betekenis en zintuiglijke waarneming is, bestaat dissensus in het niet

langer overeenstemmen van die twee: een conflict tussen wat we ervaren en de betekenis die we, tot dan toe, gewend waren eraan te geven. We kunnen bijvoorbeeld denken aan Rosa Parks, die de vanzelfsprekende betekenis doorbrak die toegekend werd aan een vrouw van kleur, als iemand die letterlijk en figuurlijk haar plaats behoorde te kennen, in dit geval in de bus. Haar actie zette een herverdeling van het zintuiglijk waarneembare in gang, waarin de aan mensen van kleur toegekende betekenis gereconfigureerd werd.

In een dergelijke interruptie van de consensus manifesteert zich, in Rancières termen, 'het deel van hen die geen deel hebben' (*le part des sans part*). Een deel van de politieke orde dat zelf niet deelneemt aan de bestaande verdeling, toont zich in degenen die tot dan toe onzichtbaar waren, maar zichzelf nu zichtbaar (of hoorbaar, enzovoorts) *maken*. Een recenter voorbeeld van een dergelijke politiek zijn de *Fridays for Future*-demonstraties van scholieren. Juist omdat ze, als minderjarigen, letterlijk geen stem hebben in de bestaande politiek, *maken* ze zichzelf en toekomstige generaties hoorbaar, in de strijd voor een leefbare planeet (vgl. De Cauter, 2021, p. 132).

Toch verwijst het 'deel van hen die geen deel hebben' niet simpelweg naar een of andere gemarginaliseerde 'ander', die zijn of haar particuliere belang aankaart tegenover de bestaande orde. Hierin verschilt Rancière op een voor mij cruciale wijze van Mouffe. Zijn punt is fundamenteeler: het 'deel van hen die geen deel hebben' doet namelijk een *universele* aanspraak op gelijkwaardigheid. Het maakt zichtbaar dat de gemeenschap niet geheel met zichzelf samenvalt, en juist daardoor toont zich daarin de belofte van een échte gemeenschap. Alweer kunnen we hiervoor verwijzen naar Parks: door haar weigering haar plaats in de bus af te staan en door niet op haar 'eigen' plaats te gaan zitten, deed ze eigenlijk (in lijn met Kant) *alsof* de gelijkheid en gelijkwaardigheid waar ze voor streed al werkelijkheid was. Haar politieke actie vormde een voorafschaduw van wat Rancière een 'gemeenschap van gelijken' noemt, een gemeenschap die niet zozeer een eigenschap of een eigendom deelt, maar slechts de eis om gelijk behandeld te worden.

Dit maakt ook dat we met Rancière, anders dan met Mouffe, wel degelijk onderscheid kunnen maken tussen emancipatoire en reactionaire claims om 'het volk' te representeren. Een demonstratie van witte suprematisten heeft voor Rancière bijvoorbeeld niet dezelfde status van het 'deel van hen die geen deel hebben' als een *Black Lives Matter*-demonstratie: niet alleen vertegenwoordigen de eersten een groep die historisch gezien juist zeer hoorbaar en zichtbaar is, maar bovendien is de 'gemeenschap' waar zij de voorafschaduw van zijn, geen gemeenschap van gelijken, maar juist een die door en door hiërarchisch is, in dit geval langs lijnen van ras.

³ Denk hierbij ook aan het Engels: *to sense* en *to make sense of*.

Dit *alsof* brengt ons weer terug bij het verband tussen het esthetische en het politieke. Hierboven noemde ik al dat politiek volgens Rancière altijd een esthetische dimensie heeft (omdat het draait om het verdelen van het zintuiglijk waarneembare). Andersom heeft het domein van het esthetische, in het bijzonder de kunst, ook altijd een politieke dimensie. Ook kunst kan een vorm van ‘dissensus’ zijn, in de zin dat ze de bestaande orde van het zintuiglijke herverdeelt. Daarbij gaat het Rancière er niet om dat kunst expliciet geëngageerd moet zijn of de verbinding moet aangaan met de ‘echte wereld’, want volgens hem is het een misvatting dat er überhaupt een strikt onderscheid bestaat tussen kunst en de ‘echte wereld’. Zoals de kunst altijd al deel uitmaakt van de echte wereld en de bestaande orde, zo is die orde ‘altijd het voorwerp van een fictie’, aldus Rancière: ‘Het is de heersende fictie, de consensuele fictie, die haar fictieve karakter ontkent’ (Rancière, 2015, p. 79). En juist op grond van dit fictieve karakter van de bestaande politieke orde, van de bestaande consensus, is kunst in staat om die fictie open te breken. Dat doet ze niet zozeer door op een echte werkelijkheid achter de fictie te wijzen, maar eerder door ficties toe te voegen en zo te laten zien dat er altijd een ruimte zit tussen wat we waarnemen en de betekenis die we eraan toekennen: ‘Tegenover de consensus creëren ze [artistieke en culturele praktijken, TL] andere vormen van ‘gemeenzin’, polemische vormen van gemeenzin.’ (Rancière, 2015, pp. 79-80).⁴

Deze opvatting over het politieke van de esthetiek zit alweer dichtbij Mouffes agonisme, maar nogmaals met het volgende, in mijn ogen cruciale onderscheid: waar Mouffe stelt dat de (culturele) tegenbeweging ingezet wordt door een reeds uitgekristalliseerde contrahegemonische beweging, daar opent Rancière de mogelijkheid dat juist vanuit cultuur een nieuwe, alternatieve gemeenschap verschijnt: de gemeenschap van het ‘alsof’, om met Kant te spreken.

Gemeenzin en culturele democratie

Wat is nu, ten slotte, het verband tussen gemeenzin en culturele democratie, en hoe kunnen we vanuit de gemeenzin tot een invulling van het begrip culturele democratie komen?

4 Ik wijk hier bewust af van de bestaande Nederlandse vertaling, die als volgt luidt: ‘Tegenover de consensus creëren ze andere vormen van ‘gemeenschappelijke (zin) tuigen’, vormen van een polemische gemeenschappelijke betekenis.’ In het Franse origineel gebruikt Rancière echter twee keer *sens commun*: ‘Elles forgent contre le consensus d’autres formes de ‘sens commun’, des formes d’un sens commun polemique.’ Vandaar dat ik het hier vertaald heb met het Nederlandse equivalent gemeenzin.

Gemeenzin heb ik hierboven opgevat als een gemeenschappelijk ‘zintuig’ dat bepaalt wat we gemeenschappelijk in staat zijn te zien, te begrijpen en ons kunnen voorstellen. Niet in de laatste plaats bepaalt het de mate waarin we in staat zijn *onzelf* te begrijpen en te ervaren *als* gemeenschap. Van oudsher werd de gemeenschap (of de *demos* van de democratie) gedefinieerd volgens bepaalde inherente eigenschappen, belangen of een strikt afgebakend nationaal territorium. Daarvan herkennen we, zoals betoogd, ook nog de sporen in het deliberatieve en agonistische model van democratie. Met het begrip gemeenzin kunnen we daarentegen stellen dat gemeenschap bestaat bij de gratie van het *doen alsof*, waarbij evenveel nadruk ligt op het ‘doen’ als het ‘alsof’. Vandaar het belang van cultuur als de gedeelde *praktijken* (doen) van *verbeelding* (alsof). Oftewel, in ons culturele handelen stellen we ons de gemeenschap (de *demos* van de democratie) voor waar we deel van uitmaken.

Een op gemeenzin gestoeld begrip van culturele democratie heeft mijns inziens een paar voordelen boven de eerder besproken alternatieven. Ten eerste verbindt het de drie verschillende begrippen van cultuur, en toont het hoe deze met elkaar in een voortdurende dynamiek verkeren: kunst en cultuur maken deel uit van de bestaande ‘verdeling’ van het zintuiglijk waarneembare (de ‘consensus’), maar zijn ook het domein van waaruit het waarneembare steeds *herverdeeld* kan worden (wat Rancière de ‘polemische vormen van gemeenzin’ noemt). Er schuilt wel degelijk een zekere normativiteit in dit cultuurbegrip, omdat het immers voorrang verleent aan ‘polemische’, oftewel niet-bevestigende cultuuruitingen, maar deze normativiteit is, anders dan in het traditionele Arnoldiaanse begrip, niet van bovenaf opgelegd en niet van tevoren vast te stellen.

Het begrip gemeenzin stelt daarmee aan de orde wie precies tot de *demos* van de democratie behoort. Daarmee problematiseert deze benadering van culturele democratie niet slechts het deliberatieve model, dat nog altijd uitgaat van een vastomlijnde nationale gemeenschap; het vormt daarnaast ook een correctie op het agonistische model, waarin bondgenoot en tegenstander immers ook al duidelijk geïdentificeerd zijn. Volgens Rancière valt de gemeenschap of *demos* nooit volledig met zichzelf samen; de ‘gemeenschap van gelijken’ verschijnt juist in het ‘deel van hen die geen deel hebben’. Zoals hij het zelf verwoordt: ‘De democratie is in de eerste plaats een paradoxale toestand van de politiek, een punt waar elke legitimiteit geconfronteerd wordt met haar uiteindelijke gebrek aan legitimiteit’ (Rancière, 2017, p. 138). Zo opgevat kunnen artistieke en culturele praktijken een barst in de heersende legitimiteit (of *consensus*) vormen, en juist een opening bieden naar nieuwe mogelijkheden van gemeenschappelijk zien, denken en handelen. Of zoals Leonard Cohen zingt in *Anthem*: ‘There is a crack, a crack in everything / That’s how the light gets in.’⁵

5 Dank aan Frank Mineur voor deze verwijzing.

Thijs Lijster is universitair docent kunst- en cultuurfilosofie aan de Faculteit der Letteren van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij studeerde filosofie in Groningen en New York en promoveerde in 2012 op een proefschrift over filosofen Walter Benjamin en Theodor Adorno. t.e.lijster@rug.nl

Literatuur

Arendt, H. (2016). *Oordelen. Over het leven van de geest* (vert. D. De Schutter & R. Peeters). Klement.

Arnold, M. (1869). *Culture and anarchy. An essay in political and social criticism*. Smith, Elder and Co.

Cole, T. (2016). *Known and strange things. Essays*. Random House.

De Caeter, L. (2021). *Ending the anthropocene. Essays on activism in the age of collapse*. Nai010 publishers.

Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.

Fraser, N. (2014). Transnationalizing the public sphere: on the legitimacy and efficacy of public opinion in a post-Westphalian world. In K. Nash (Ed.), *Transnationalizing the public sphere* (pp. 8-42). Polity Press.

Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Luchterhand.

Kant, I. (2009/1790). *Kritiek van het oordeelsvermogen* (vert. J. Veenbaas & W. Visser). Boom.

Lijster, T., Otte, H., & Gielen, P. (2018). Towards a cultural policy of trust. The Dutch approach from the perspective of a transnational civil domain. In E. van Meerkerk, & Q. L. van den Hoogen (Eds.), *Cultural Policy in the Polder. 25 Years Dutch Cultural Policy* (pp. 133-150). Amsterdam University Press.

McGuigan, J. (2005). The cultural public sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 8(4), 427-443.

Mouffe, C. (2007). Artistic activism and agonistic spaces. *Art and Research. A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, 1(2), 1-5.

Mouffe, C. (2013). *Agonistics. Thinking the world politically*. Verso.

Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Verso.

Otte, H., & Gielen, P. (2022). Captured in fiction? The art of commoning urban space. In L. Volont, T. Lijster, & P. Gielen (Eds.), *The rise of the common city. On the culture of commoning*. APS.

Rancière, J. (2007). *Het esthetische denken. Het delen van het zintuiglijk waarneembare – Esthetiek en politiek* (vert. W. van der Star). Valiz.

Rancière, J. (2015). *De geëmancipeerde toeschouwer* (vert. J. Beerten & W. van der Star). Octavo.

Rancière, J. (2017). *De haat tegen de democratie* (vert. W. van der Star). Octavo.

Rijksoverheid. (z. d.). *Kunst- en cultuurbeleid*. www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuurbeleid, geraadpleegd 25 november 2021.

Sassatelli, M. (2011). Urban festivals and the cultural public sphere: Cosmopolitanism between ethics and aesthetics. In G. Delanty, L. Giorgi, & M. Sassatelli (Eds.), *Festivals and the cultural public sphere* (pp. 12-28). Routledge.

Williams, R. (1976). *Keywords. A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

Williams, R. (1977). Culture is ordinary. In A. Gray, & J. McGuigan (Eds.), *Studying culture: An introductory reader* (pp. 5-14). Arnold.

Intermezzo: Drentse experimenten

Centraal in de proeftuinexperimenten stond het idee dat culturele democratie begint met participatie. Culturele organisaties zouden meer kunnen luisteren naar hun publiek en nieuwe groepen de gelegenheid moeten geven cultuur te maken. Dit gebeurde in de Drentse proeftuinexperimenten, waarin vier theaters experimenteerden met de vraag hoe jongeren beter te bereiken zijn via co-creatie van een programmering voor jongeren.

Jongeren, met verschillende niveaus van ervaring met theater, kwamen gemiddeld vier keer bij elkaar om kennis te maken met het theater en onder begeleiding te brainstormen over wat er mogelijk zou zijn in het gebouw en in de programmering van een jongerenweek. In elk theater waren vijf tot tien jongeren betrokken, die via persoonlijke contacten waren geworven.

Bij het schrijven van deze bijdrage waren nog niet alle projecten afgerond en geëvalueerd, maar de voorbereidende bijeenkomsten geven een blik op de opbrengsten van de experimenten. In deze bijdrage worden de observaties van de experimenten in de vier theaters – die per theater enigszins verschilden – bij elkaar genomen.

Een van de vragen aan de jongeren was hoe het gebouw voor hen aantrekkelijk zou kunnen zijn. Wat opviel was dat de jongeren het theater wilden herinrichten tot een ontmoetingsplaats waar ze eenvoudigweg tijd met elkaar konden doorbrengen, muziek luisteren en gamen. Vanuit die veilige basis stelden ze een programma samen rond cultuur en leren: de jongeren combineerden programma-ideeën met thema's waarover ze wilden leren of discussiëren. Ze programmeerden diverse workshops: van koken, een musical produceren (de musical *Before After* werd genoemd als inspiratie) tot fotografie, om betere foto's voor Instagram te maken. Ook nodigden ze gasten uit, van bekende Nederlanders tot ervaringsdeskundigen, om te praten over existentiële onderwerpen waar jongeren mee worstelen. In één theater werd de HBO-jongerenserie *Euphoria* genoemd, een serie waarin veel jongeren-thema's aan bod komen. Naast ontspannende activiteiten als lasergamen en bingo-avonden was er het idee om muziek te programmeren en films te vertonen. Maar dan wel met het licht aan zodat je elk moment de zaal in en uit kunt lopen, of voorstellingen waarvan het publiek het verloop van de verhaallijn kan beïnvloeden.

De stapels folders van theateragenten die als inspiratie op tafel lagen, werden vrijwel niet aangeraakt. Sommige foto's in de folders trokken kort de aandacht, maar de jongeren herkenden de meeste namen van uitvoerenden niet. Jongeren hadden de folders ook niet nodig om tot een voor hen zinvolle invulling van de week te komen.

Opbrengsten

De experimenten in de Drentse theaters laten zien hoe jongeren een theatergebouw als ontmoetingsplek en platform gebruiken om stemmen te laten horen die in het maatschappelijk debat minder worden gerepresenteerd. Door stevige thema's aan de orde te stellen en hierover te discussiëren droegen de jongeren bij aan een lokale culturele en deliberatieve democratie. Dat de ervaring in het gebouw begint met een veilige plek om te hangen en te praten is mogelijk te verklaren door het feit dat een andere plek in de stad eenvoudig ontbreekt, en doordat het theater ook door ouders, zo is de inschatting van de jongeren, wordt vertrouwd.

In de experimenten was goed te zien hoe nadenken over programmering volledig begint vanuit de eigen leefwereld, en het 'canonieke aanbod' een zeer kleine rol speelt. De jongeren zagen het theater als een facilitator die evenementen organiseert en niet als een curator die bestaand aanbod onder de aandacht brengt. Het is voor de theaters dan ook de uitdaging om een rol van 'facilitator' van voor jongeren betekenisvolle activiteiten (of die nu met kunst te maken hebben of niet) in te bedden in hun organisatie. Dat zou bijdragen aan de realisatie van een culturele democratie, maar ook een verandering teweegbrengen in wat een theater is en in de vaak nog traditionele werkverdeling tussen programmering, marketing en educatie in theaterorganisaties.

De Drentse experimenten bieden een leerzame basis voor ontwikkeling van een jongerenprogrammering door jongeren zelf. Tegelijk blijven er nog wel enkele vragen. Jongeren een week per jaar geven is een mooi aanbod, maar wat is er voor hen de rest van het jaar? Waar is de balans in de programmering van aanbod voor jongeren en voor overige generaties? Hoe kan een theater professioneel communiceren met jongeren via hun voorkeurskanalen, met name Instagram en TikTok?

Omgaan met jongere doelgroepen brengt uitdagingen met zich mee op het gebied van programmering, educatie en marketing. De voorstellen van de jongeren in deze experimenten vereisen namelijk het weghalen van schotten tussen die afdelingen, zoals de jongeren ook letterlijk in het gebouw schotten wilden verwijderen.

Culturele democratie in internationaal perspectief

Toine Minnaert

Kenmerkend voor zowel cultuur als democratie is de zoektocht naar balans, betoogt Toine Minnaert in dit essay. Beide kennen namelijk een fundamentele onbalans. Zo staat cultuur voor hetgeen mensen verbindt, maar ook voor datgene waarin je verschilt van de ander. Bij democratie speelt de machtspositie van de meerderheid en de kwetsbare positie van de minderheid. De heuse balanceer-act is dan ook die van de culturele democratie.

Voor dit essay focus ik op de verbinding die cultuur en democratie hebben met de natiestaat. Volgens de Jamaicaans-Britse cultuurtheoreticus en socioloog Stuart Hall ligt de kiem van nationale cultuur bij de vorming van de natiestaten (Hall, 1993). Door de invoering van onder andere een gedeelde taal, geschiedenis en *invented traditions* werd een gevoel van nationale verbondenheid gecreëerd, gematerialiseerd in instituten als een nationale bibliotheek en een nationaal museum. Een minder fraaie beweging daarbij was de minorisering van andere culturele uitdrukkingsvormen, een proces dat de Amerikaanse antropoloog en politicoloog Benedict Anderson nauwgezet omschrijft in *Imagined communities* (2006). Inmiddels is, aldus de Poolse socioloog en filosoof Zygmunt Bauman, het spreken over een culturele meerderheid in de context van de natiestaat achterhaald. Door migratie en de daaruit voortkomende mondialisering vormt binnen de territoriale grenzen van natiestaten geen enkele culturele gemeenschap meer de meerderheid (Bauman, 2013).

Democratie krijgt altijd een concrete vorm binnen de natiestaat. Letterlijk betekent democratie dat de macht bij het volk ligt. In Nederland heeft dit vorm gekregen in een constitutionele monarchie en een parlementaire democratie met een volksvertegenwoordiging. Kenmerkend voor Nederland is de voortdurende zoektocht naar een meerderheid, omdat geen van de politieke partijen een absolute meerderheid kent. Sterker nog, de laatste jaren is er een steeds grotere versnippering, met als voorlopig 'hoogtepunt' twintig verschillende partijen in het parlement.

Cultuur plus democratie

Het concept *culturele democratie* brengt beide samen in een verbinding die zowel complementair als contrair kan zijn. In het eerste geval kan de aandacht voor culturele minderheden een graadmeter zijn voor het naar behoren functioneren van de democratie. In het tweede geval kan bijvoorbeeld kunst de bestaande machtsstructuren kritisch bevragen en juist de tekortkomingen van de democratie blootleggen. Voor mij gaat culturele democratie verder dan de vraag of er binnen het cultuurbestel aandacht is voor voldoende culturele diversiteit. Het gaat over de vraag hoe binnen een samenleving het begrip cultuur en de daaraan verbonden uitdrukkingsvormen gestalte krijgt en hoe daarbinnen oog is voor een zo inclusief mogelijke benadering.

De vraag over de delicate balans binnen culturele democratie valt niet los te zien van het mondiale ecosysteem. Het is zinvol om de Nederlandse discussie over dit begrip te voeden met een blik naar buiten en een blik van buiten naar binnen. Met dit essay bied ik een internationaal perspectief op culturele

democratie en de doorwerking ervan in (cultuur)beleid, een perspectief dat kan helpen om de discussie in Nederland aan te jagen en te verdiepen. Ten eerste kijk ik naar hoe dit onderwerp internationaal wordt besproken, zoals in het recente *Porto Santo Charter* (2021). Ten tweede kijk ik naar initiatieven in Denemarken en het Verenigd Koninkrijk, omdat deze een interessante inkijk bieden in twee kernaspecten waarbij culturele democratie kan aanhaken: een sterke lokale verankering en een bredere maatschappelijke beweging. Ten slotte kijk ik terug naar Nederland. Welke lessen kunnen we trekken uit inspirerende voorbeelden uit het buitenland en hoe kan het Nederlandse beleid en bestel zich positioneren in het internationale discours rondom culturele democratie en de initiatieven om dit begrip te concretiseren.

Het academische discours biedt enkele interessante aanknopingspunten voor deze internationale lens. Vooral dat rondom de aan kunst en cultuur toegekende waarde. Zo maakt de Vlaamse socioloog Pascal Gielen (2007) een onderscheid tussen instituut met kleine letter en Instituut met hoofdletter. De waarden van Democratie en Cultuur worden geconcretiseerd ofwel geïnstitutionaliseerd in bijvoorbeeld een parlement, theater of museum. Dit betekent niet dat de waarden louter zichtbaar zijn in deze instituties, wel dat het beleid zich vaak hierop richt. Het spreken over culturele democratie en de wijze waarop die in het beleid en de samenleving handen en voeten moet krijgen, roept de vraag op hoe deze waarden in de samenleving zijn verankerd, en welke instituties een rol kunnen spelen bij het concretiseren daarvan.

Een ander begrip om de relatie tussen kunst en samenleving te duiden, is sociaal contract. De Noorse sociologe Sigrid Røyseng (2019) gebruikte dit klassieke begrip onlangs bij haar analyse van de veranderende waarde die de Noorse samenleving hecht aan het werk van kunstenaars. Charmant hieraan vind ik dat beleid zo wordt gezien als de concretisering van de maatschappelijke waarde van de kunstenaars voor de samenleving. De vraag is welke bijdrage kunstenaars leveren in ruil voor de aan hen bestede publieke middelen en de vrijstelling van andere taken in de samenleving. De focus ligt dus nadrukkelijker op de maatschappelijke verantwoording en minder op de politieke, wat leidt tot andere terminologie. De waarde van de kunstenaar kan bijvoorbeeld gaan over diens rol als aanjager van of representant van het vrije denken, over de waarde van disruptie of fantasie, over het toevoegen van schoonheid, et cetera. De aanwezigheid van de kunst(enaars) in de samenleving is vanzelfsprekend, het is aan die samenleving (waar de kunstenaars zelf ook deel van uitmaken) om na te denken over de waarde ervan.

Internationale initiatieven

In 2021 heeft de EU met het *Porto Santo Charter* over culturele democratie een ambitieuze agenda geformuleerd voor cultuurbeleid. In dit charter wordt cultuur gedefinieerd als ‘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’ (p. 5). Culturele democratie gaat volgens dit charter niet over cultuur brengen en consumeren, maar over een gedeelde verantwoordelijkheid en toegankelijkheid. De kernboodschap is dat culturele democratie draait om cultureel burgerschap en dat het de eigen verantwoordelijkheid van de burgers is om hieraan invulling te geven.

Maatschappelijke ontwikkelingen worden gezien in het licht van het faciliteren van dat burgerschap. Zo biedt digitalisering mogelijkheden voor meer diversiteit en toegankelijkheid. Culturele instellingen en scholen hebben ieder een verantwoordelijkheid om in de samenleving die culturele democratie te voeden en aan te reiken. Het charter tracht niet te blijven hangen in mooie woorden, maar besluit met een lijst concrete aanbevelingen voor beleidsmakers, culturele instellingen en de Europese burgers. Op die manier wordt niet enkel aan de overheden overgelaten om de intenties te vertalen, maar wordt duidelijk dat de sector en de burgers zelf ook een verantwoordelijkheid hebben.

Het initiatief roept bij mij herinneringen op aan de *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, in 2005 opgesteld door UNESCO. Destijds werd eveneens het belang van culturele diversiteit benadrukt, en werd nadrukkelijk gezocht naar een manier om de culturele minderheden en hun culturele expressies te beschermen. Maar anders dan bij het charter speelde bij de conventie nadrukkelijk een economisch motief mee, zoals ook op de website van UNESCO valt te lezen: ‘Through this historic agreement, the global community formally recognised the dual nature, both cultural and economic, of contemporary cultural expressions produced by artists and cultural professionals.’ (UNESCO, z. d.). De beweging binnen UNESCO werd ook ingegeven door afspraken op een ander wereldtoneel, namelijk de oprichting van de Wereldhandelsorganisatie (WTO) tien jaar eerder. Volgens de Nederlandse politicoloog Joost Smiers trachtte de conventie te corrigeren wat fout was gegaan bij de WTO, namelijk het beschermen van de culturele diversiteit tegen de stroom van markt-dominante culturele industrieën (Smiers, z. d.).

Met dit in het achterhoofd kunnen we wellicht het charter beschouwen als een EU-reactie op de dominante economische gedachte die resoneert in het EU-programma Creative Europe. Met dat programma, dat in 2014 zijn eerste editie kende en inmiddels zijn tweede periode is ingegaan, streeft de EU naast de bescherming, ontwikkeling en promotie van de Europese culturele en taalkundige diversiteit en het erfgoed, ook expliciet de vergroting na van het concurrentievermogen en economische potentieel van de culturele en creatieve sectoren (European Commission, z. d.). Ook in de tweede editie zijn deze grondslagen nog steeds van toepassing, en blijft – eenheid in verscheidenheid indachtig – de relatie tussen de EU en cultuur er een van het zoeken naar verbinding met eerbiediging van de verscheidenheid.

Een opvallende parallel tussen de conventie en het charter is dat ze de waarde van culturele diversiteit zoeken in verbintenis met een ander domein, respectievelijk de creatieve economie (2005) en democratisering (2021). Dat culturele diversiteit een waarde op zich kan vertegenwoordigen, lijkt bij deze internationale initiatieven niet houdbaar. De oorzaak hiervoor is, zo is mijn inschatting, dat er sprake is van een top-down benadering van het vraagstuk. In beide gevallen zijn de betrokken overheden de hoeders van het nationale belang. Ze hebben daarbij te maken met de ‘eigen’ diversiteit binnen de landsgrenzen en de wijze waarop ze diversiteit en inclusie adresseren, verschilt per lidstaat. Daardoor zijn afspraken op mondiaal of Europees niveau vaak meer symbolisch dan dat ze daadwerkelijk doorwerken op het beleid. Bij de UNESCO-conventie duurde het zelfs geruime tijd voordat Nederland het ratificeerde, en het charter is een niet-bindend initiatief.

Het zou te ver gaan om te stellen dat dergelijke initiatieven helemaal geen zin hebben. Ze bieden een handvat om in het Nederlandse cultuurbeleid de vraag rondom culturele diversiteit te verbreden. Zo maakt bijvoorbeeld het charter duidelijk dat er een gedeelde verantwoordelijkheid ligt, en dat de oplossing niet enkel van het beleid of de culturele instellingen moet komen. Wel complicerend is dat het Nederlandse cultuurbeleid nog maar weinig sturingsmechanismen kent. Met de intrede van de code als instrument (zoals de Code Culturele Diversiteit en Inclusie en de Fair Practice Code) lijkt bovendien de focus te liggen op het zelfregulerend vermogen van de sector.

De blik naar het buitenland

Hoe pakken andere landen dit thema aan? En wellicht nog belangrijker, waar ligt dan het initiatief? Ter inspiratie kijk ik naar voorbeelden in het buitenland die als waardevol en succesvol gelden. Tijdens de

Nordic Conference on Cultural Policy die ik in november 2021 bezocht, kwamen Denemarken en het Verenigd Koninkrijk in dit opzicht veelvuldig ter sprake.

Denemarken: onderzoek en ondersteuning

Vertrekpunt voor de Deense casus is RECCORD - Rethinking Cultural Centres in a European Dimension (2015-2017), een internationaal onderzoeksproject naar de cultuurparticipatie via de culturele centra en de rol van participatie in het onderzoeksproces zelf. Het onderzoeksrapport bevat een interessante analyse van de vraag hoe burgers actiever betrokken kunnen raken bij de diversiteit, en ook een bruikbare doorkijk naar mogelijke initiatieven (Eriksson et al., 2017). De onderzoekers stellen dat vele traditionele instituties hun vanzelfsprekende rol verloren, en wilden weten of culturele centra een rol konden spelen in het beter betrekken van de burgers bij het maatschappelijke debat. Een van de waargenomen trends was dat deze centra gebruikers en bezoekers als participanten aanspreken. De achterliggende gedachte is dat diversiteit niet iets was dat de instelling aanbiedt of programmeert, maar dat door de brede participatie van de burgers eigenlijk als vanzelfsprekend gestalte krijgt.

Het Europese Netwerk van Culturele Centra (ENCC) kent als kernwaarden culturele gelijkheid, interculturaliteit, democratisering en actief burgerschap door deelname aan culturele en artistieke activiteiten. Ook hier duikt het begrip burgerschap op en het belang om deel te nemen aan de samenleving. Het lijkt er in het Deense voorbeeld om te gaan dat de drempels om daadwerkelijk deel te nemen zo laag mogelijk moeten zijn. De verschillende drempels die Letty Ranshuysen (2005) uiteenzette, bieden hiervoor een bruikbaar handvat: sociale drempels, kennisdrempels, informatiedrempels, tijddrempels en financiële drempels. De vraag is welke daarvan te overwinnen zijn door culturele democratie. Het Deense voorbeeld laat zien dat een breed vertakt netwerk van kleinere lokale culturele centra die een zeer breed cultuurbegrip hanteren, zorgen voor laagdrempeligheid. Het vertrekpunt is de toegankelijkheid van cultuur. Een van de onderzoeksters bekende dat het onderzoek voor haar een verrassende uitkomst had. Ze had zich niet gerealiseerd dat er een zo breed vertakt netwerk aan lokale culturele centra was in Denemarken, en dat deze een zo brede cultuuropvatting uitdroegen.

Een tweede interessante aspect aan de Deense aanpak is het Danish Centre for arts & interculture (DKI), een landelijk centrum voor kunstenaars en culturele instellingen. Wat deze instelling interessant maakt, is de verbreding van de blik op diversiteit door het idee van interculturaliteit. Dat benadrukt niet dat culturen van elkaar verschillen, maar dat er een belang ligt in het

met elkaar in dialoog treden en te vertrekken vanuit dat wat verbindt. DKI, dat ook een belangrijke rol speelt als onderzoekscentrum, onderzoekt publieksonwikkeling, interculturaliteit en culturele democratie in samenhang.

VK: een actieve beweging

In het Verenigd Koninkrijk (VK) bestaat al sinds 1986 de Movement for Cultural Democracy, een beweging gedreven door kunstenaars. Het manifest (Kelly et al., 1986) dat ten grondslag ligt aan de beweging, benoemt haarfijn het kerndilemma van culturele democratie: ‘The ideas that constitute cultural democracy both enable and depend upon direct participation, and take as their aim the building and sustenance of a society in which people are free to come together to produce, distribute and receive the cultures they choose.’ (p. 40). Met andere woorden: democratie is afhankelijk van en ontstaat door participatie. Burgers moeten het belang inzien van deelname en zijn daarmee medeverantwoordelijk voor de diversiteit. Volgens de auteurs van het manifest was er een duidelijke noodzaak tot het ontwikkelen van pluralistische waarden. Maar ook een kritische blik op de kunsten, die volgens hen louter de dominante cultuur representeren. Dit doet overigens weinig recht aan de autonome, eigen rol van kunstenaars, maar sluit wel aan bij wat Claire Bishop (2006) duidde als de *social turn*.

Een recenter voorbeeld van initiatieven van onderop is de organisatie 64 Million Artists. Het initiatief ontstond in 2014, en sinds 2016 ontvangt de organisatie overheidsmiddelen. De grondslag is dat elke inwoner van het VK een kunstenaar kan zijn. Met geld, het initiëren van *challenges*, co-creatie en onderzoek tracht de organisatie de inwoners van het VK te stimuleren om zich door kunst uit te drukken. De organisatie heeft van de Arts Council geld gekregen voor een onderzoek naar goede voorbeelden van het concreet maken van culturele democratie. Het onderzoeksrapport (Hunter et al., 2018) bevat naast inspirerende voorbeelden praktische handvatten voor het opzetten van initiatieven. Net als bij het Deense voorbeeld zijn dus onderzoek en publicatie belangrijke instrumenten om culturele democratie als concept te laten leven. Dat maakt het minder abstract.

Inzichten

De twee voorbeelden maken helder dat culturele democratie een goede voedingsbodem nodig heeft om tot wasdom te kunnen komen. Wat in beide landen lijkt te leiden tot positieve resultaten, is een laagdrempelige en toegankelijke infrastructuur, aangevuld met een of meer nationale aanjagers. Of dit nu een netwerk is van kleinere lokale culturele centra (Denemarken) of een actieve en sociaal geëngageerde beweging onder kunstenaars (VK), de kern is dat je diversiteit niet in het bestaande cultuurbestel, maar in de

samenleving opzoekt. Dit is duidelijk anders dan de initiatieven in UNESCO- of EU-verband. Daarin verbinden overheden culturele democratie en de opbrengst daarvan nadrukkelijker aan een ander – lees: hoger – doel.

In het Nederlandse beleid zit de lokale overheid hier het dichtst bovenop. Het huidige nationale beleid richt zich op de bestelvorming, en de afstemming tussen de overheden is ingegeven door de wens om niet elkaars rol in dat bestel te zeer te dwarsbomen. Zoals Kolsteeg, Drion en Van Heusden (2020) terecht stellen, vraagt een echt volwaardige invulling van culturele democratie een ander cultuurbeleid, omdat het huidige bestel-denken die te veel ziet als een extra taak voor de gesubsidieerde instellingen. Ik vraag me echter af of je er met een ander cultuurbeleid bent. Het is helder, ook uit de buitenlandse voorbeelden, dat een nadrukkelijk gedecentraliseerd cultuurbeleid een goed begin is. Maar een beter beeld wat dan de democratische waarden zijn die zo nadrukkelijk met cultuur verbonden zijn, vraagt om vertrouwen in de democratische instituties. En dat is, zo blijkt onder andere uit de meest recente versie van *De laag-vertrouwensamenleving* (Engbersen et al., 2021) tot een dieptepunt gedaald. Een overheidsinitiatief om het vertrouwen in de overheid te vergroten, lijkt dan ook op voorhand niet echt kansrijk.

Daarnaast laten de Deense en Britse voorbeelden zien dat de rol van onderzoek belangrijk is. Door het onderzoek naar de Deense centra werd helder dat democratisering te maken heeft met letterlijke toegankelijkheid, en het DKI brengt door de keuze voor interculturaliteit en het onderzoek daarnaar een belangrijke nuance aan op het snijvlak van diversiteit en inclusie. In het VK leidt het onderzoek tot een heel praktische benadering, met tal van gratis voorzieningen die de financiële drempel wegnemen. In die zin is het *charter* al een duidelijke sprong voorwaarts ten opzichte van de conventie. Het charter biedt concrete stappen en maakt duidelijk dat er sprake moet zijn van een gedeeld initiatief door een brede laag aan betrokkenen. Dat is een duidelijk andere benadering dan een oproep aan de nationale overheid om een koerswijziging in te zetten.

Slotgedachten

Cultuur gaat over verbondenheid én over verschillen. Democratie gaat over de wens van de meerderheid en het respect voor de minderheid. Culturele democratie wordt daarmee een balanceer-act, waarbij de culturele meerderheid een verantwoordelijkheid heeft jegens de minderheid, en waarbij het ook aan de burgers zelf is om die democratie te vieren. Het debat over culturele democratie gaat over dat laatste: hoe om te gaan met de rijke diversiteit aan culturen en hoe als culturele meerderheid ruimte te bieden

aan de culturele minderheid. De recente ontwikkelingen in Oekraïne laten helaas zien dat landsgrenzen die niet samenvallen met de daarbinnen woonachtige bevolkingsgroepen, nog steeds conflicten kunnen veroorzaken die het voorstellingsvermogen te boven gaan. Het maakt de urgentie van een brede en diepgaande discussie over de rol van cultuur in de samenleving eens te meer duidelijk.

Culturele democratie vraagt ook nadrukkelijk om een ander cultuurbeleid. Het Nederlandse beleid kenmerkt zich door een vermenging van kunst en cultuur. Het zoeken naar een context voor culturele democratie lijkt dus weg te bewegen van een directe verbinding met de plekken voor geïnstitutionaliseerde kunstbeoefening. Wel is er een verband met de eerder genoemde *social turn*. In Nederland is dat vooral – zo lijkt het – een omslag naar de community arts. Dat heeft tot tal van interessante kunstinitiatieven geleid, waaronder het International Community Arts Festival (ICAF) en Buurtsafari. Maar een bredere beweging naar democratie en toegankelijkheid vraagt een cultuurbeleid dat over de eigen grenzen blijft kijken. Wellicht dat daarin de aloude onderverdeling tussen aanbod, distributie en afname zich wreekt. In het academische discours domineren begrippen als interdisciplinariteit en duurzaamheid. In het Nederlandse beleid zijn begrippen als participatie, toegankelijkheid en inclusie, en in mindere mate publiekswerk en democratisering actueel. Maar het succesvol laten landen van culturele democratie in Nederland lijkt vooral gebaat bij een goede inventarisatie van al bestaande initiatieven. En bij een breed gevoelde urgentie dat participatie en inclusie meer vragen dan een extra opdracht aan het cultuurbestel.

Toine Minnaert is universitair docent aan de Universiteit Utrecht. Hij doceert in de bachelorprogramma's Media & Cultuur en Liberal Arts & Sciences en in de Engelstalige Master Arts & Society. Zijn onderzoek richt zich op het Nederlandse (en internationale) cultuurbeleid, cultuureducatie en interdisciplinariteit.
A.J.C.Minnaert@uu.nl

Literatuur

Anderson, B. (2006). *Imagined communities*. Verso.

Bauman, Z. (2013). *Culture in a liquid modern world*. John Wiley & Sons.

Bishop, C. (2006). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178-183.

Engbersen, G., Bochove, M. van, Boom, J. de, Bussemaker, J., El Farisi, B., Krouwel, A., Lindert, J. van, Rusinovic, K., Snel, E., Heck, L. van, Veen, H. van der, & Wensveen, P. van. (2021). *De laag-vertrouwensamenleving: De maatschappelijke impact van COVID-19 in Amsterdam, Den Haag, Rotterdam & Nederland. Vijfde meting*. Erasmus School of Social and Behavioural Science/Kenniswerkplaats Leefbare Wijken.

Eriksson, B., Møhring Reestorff, C., & Stage, C. (2017). *Final project report. RECCORD - Rethinking Cultural Centres in a European Dimension (2015-2017)*. Aarhus University.

European Commission. (z. d.). *About the Creative Europe Programme*. <https://culture.ec.europa.eu/creative-europe/about-the-creative-europe-programme>, geraadpleegd 24 maart 2022.

Gielen, P. (2007). De kunstinstututie: de identiteit en maatschappelijke positie van de artistieke instellingen van de Vlaamse Gemeenschap. *Kunstpraktijk in de samenleving*, (1).

Hall, S. (1993). Culture, community, nation. *Cultural studies*, 7(3), 349-363.

Hunter, J., Micklem, D., & Ikin, E. (2018). *Cultural democracy in practice*. <https://64millionartists.com/wp-content/uploads/2018/09/culturaldemocracy.pdf>

Kelly, O., Lock, J., & Merkel, K. (Eds.). (1986). *Culture and democracy. The manifesto*. Comedia.

Kolsteeg, J., Drion, G., & Heusden, B. van. (2020, 12 mei). Culturele democratie vraagt om ander cultuurbeleid. *Cultureel Kapitaal*. www.lkca.nl/opinie/culturele-democratie-vraagt-om-ander-cultuurbeleid/

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>

Ranshuysen, L. (2005). *Onzichtbare drempels. Een analyse van het publiekspotentieel voor Nederlandse musea in het kader van het project Museale strategie*. Letty Ranshuysen.

Røyseng, S. (2019). The social contract of artists in the era of cultural industries. *International Journal of Cultural Policy*, 25(2), 154-170.

Smiers, J. (z. d.). *UNESCO Convention on Cultural Diversity. Belangrijke waarden moeten wel beschermd worden en blijven*. <https://joostsmiers-dissenting.nl/kunst-en-cultuur/cultural-diversity/>, geraadpleegd 24 maart 2022.

UNESCO. (z. d.). *The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. <https://en.unesco.org/creativity/convention>, geraadpleegd 24 maart 2022.

Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volggproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volggproject*
- 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-Volggproject*
- 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*
- 57 *Kunsteducatie in rurale gebieden*
- 58 *Betekenis van cultuurparticipatie*
- 59 *Verzamelde artikelen*

Colofon

Cultuur+Educatie

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

Redactie

Thomas De Baets, Gudrun Beckmann, Marie-José Kommers (hoofdredacteur) en Arno Neele.

Redactieraad

Evert Bisschop Boele, Aminata Cairo, Kim Dankoor, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Edwin van Meerkerk 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:

Introductie

Johan Kolsteeg

**Sparklab: een polyfone dialoogruijnte
in een complexe wereld**

Nathalie Beekman & Fianne Konings

Intermezzo: Proeftuin nieuw publiek

Culturele democratie en onderwijs

Barend van Heusden

Intermezzo: Focusgroepen

Doen alsof: over cultuur, democratie en gemeenzin

Thijs Lijster

Intermezzo: Drentse experimenten

Culturele democratie in internationaal perspectief

Toine Minnaert



Samen werken aan cultuur voor iedereen