

Perspectieven op 'buitenschoolse cultuureducatie' Naar een nieuwe samenhang

Geert Drion

In dit essay laat Geert Drion zien dat achter het ogenschijnlijk heldere begrip buitenschoolse cultuureducatie vele invullingen, doelen en definities schuilgaan. Wil cultuureducatie in de toekomst krachtiger worden, zo bepleit hij, dan is het nodig om te zoeken naar een nieuwe ordening en los te komen van beladen, strategische tegenstellingen als educatie-participatie en markt-overheid. De verschillende perspectieven op cultuureducatie zijn dan onder een nieuwe noemer te brengen.

Eén ding weten we zeker: de culturele vorming van jonge mensen beperkt zich niet tot de school. Die vorming begint al bij de geboorte en voltrekt zich, of je wilt of niet, een leven lang: in het gezin, op straat, online, in de peergroup, op het werk, in talloze sociale verbanden – en, inderdaad, óók binnen de muren van de school.

Als we dus de perspectieven op buitenschoolse cultuureducatie willen belichten, dan staan we meteen voor een lastig afbakeningsprobleem: wat bedoelen we precies met die term? In dit essay verken ik de begrips- en ordeningsproblemen en hoe die doorwerken in de verknopingen tussen praktijken, beleid en discours. Ik stel vervolgens een indeling voor die kan bijdragen aan een nieuw vocabulaire voor een breder beleidsperspectief en samenwerking, en schets wat dat voor de toekomst van de sector zou kunnen betekenen. Daarmee stel ik niet alleen cultuureducatie in een ander daglicht, maar onderzoek ik ook de spanningen tussen de kernbegrippen en het beleid – en de onvermijdelijke impact van die spanningen op de praktijk en de toekomst van cultuureducatie, zowel buiten als binnen de school.

Verkenning

Wat bedoelen we met buitenschoolse cultuureducatie? De sleutelbegrippen zijn glibberig. Zo kun je je afvragen wat we moeten verstaan onder school: een formele onderwijssetting of een vakopleiding, of bedoelen we ook een muziek- of dansschool, of een leergemeenschap? En wat is cultuur eigenlijk: gedeelde waarden, identiteiten, expressies, artefacten, kunst? En dan, wat bedoelen we met educatie: gestructureerd leren, persoonlijke ontwikkeling, wereldoriëntatie, vakontwikkeling? Er is, kortom, weinig houvast en dus weinig kader voor een ordening van buitenschoolse cultuureducatie.

Zeker is wel dat in het *beleid* het begrip buitenschoolse cultuureducatie een specifieke betekenis heeft gekregen, namelijk non-formele of informele cultuureducatie. Daarmee bedoelt men dan (meestal) activiteiten die gericht zijn op culturele vorming en die zich afspelen buiten het verplichte primair en voortgezet onderwijs. Maar ook die beleidstypering is niet zonder problemen. Zo blijkt de inhoudelijke afbakening in de praktijk diffuus: soms ligt het accent op de kunsten en wordt *kunstzinnige* vorming bedoeld; soms gaat het om leren *in* cultuur (of de kunsten), soms om leren *door* cultuur (of de kunsten) en soms om leren *over* cultuur (of de kunsten). Soms ook wordt leren of vorming opgevat als planmatig of langjarig, soms als alledaags en incidenteel.

Om het nog lastiger te maken is er soms onderscheid op basis van specifieke aan cultuur gerelateerde leerstrategieën of pedagogische visies (zoals *art*

based learning, authentiek leren of *imaginative dialogue*), soms op basis van organisatievormen (zoals leergemeenschappen of culturele ecosystemen), soms op basis van groepssamenstellingen (zoals leeftijdsonderscheid of *peer-to-peer learning*), soms op basis van samenlevingsvragen (zoals bij sociaal-artistieke interventies en participatieve strategieën).

Om kort te gaan: in de kernbegrippen (school, cultuur, educatie), in het beleid en in de uitvoeringspraktijk is op voorhand geen duidelijke afbakening te vinden die ons helpt om orde aan te brengen. Dat stelt ons voor een keuze: moeten we zoeken naar een eigen definitie van de kernbegrippen of kiezen we een pragmatische benadering waarin we 'wat er zoal is' in een overzicht brengen? In wat nu volgt, kies ik voor een combinatievorm, waarin ik probeer opnieuw overzicht te brengen in de verschillende benaderingen van buitenschoolse cultuureducatie, en tegelijkertijd onderzoek hoe mijn ordening terug te leiden is naar de lastige legitimatievragen en beleidsknopen waarvoor de sector staat. Ik begin met een korte situatieschets van dat laatste. De term buitenschoolse cultuureducatie blijf ik daarbij gebruiken als containerbegrip voor alles wat zichzelf niet exclusief tot het reguliere (verplichte) onderwijs rekent. Maar ik plaats het vanaf nu tussen aanhalingstekens om te benadrukken dat het een diffuus begrip is.

Wat speelt er zoal?

De afgelopen twintig jaar is de georganiseerde sector van publieke voorzieningen voor 'buitenschoolse cultuureducatie' onder grote druk komen te staan. Het voert hier te ver om de dynamiek van dat proces uiteen te rafelen, maar zeker is dat diverse op elkaar inwerkende factoren een rol spelen. Denk aan de sociologische deconstructie van cultuur (cultuur als 'reproductie van dominantie'), de opkomst van de pluriforme samenleving (de opkomst van diversiteit), postkolonialisme (de opkomst van identiteit), globalisering, digitalisering, sociale media, segregatie, polarisatie, bezuinigingsdrang, sociaal-economische ongelijkheid, neoliberale bestuursstijlen en populisme. Al deze ontwikkelingen hebben elk op hun eigen manier een steentje bijgedragen. Het nettoresultaat is dat de sector er niet goed voorstaat. De inzet van structurele publieke gelden voor 'buitenschoolse cultuureducatie' is de afgelopen decennia gedecimeerd. De infrastructuur is zeer schraal. Er is geen volwaardige beroepsgroep of betekenisvolle branchevertegenwoordiging. Er is nog nauwelijks een volwaardig arbeidsmarktperspectief of centrale regeling voor zelfstandigen. Er is geen visie op het belang van voorzieningen voor 'buitenschoolse cultuureducatie' in het beleid. De sector heeft, kortom, weinig *bodem* – voor elke beroepsgroep en elke publieke voorziening is dat een *bad place*.

Het is veelzeggend dat in het beleidsdiscours de toestand van de sector is gevat in een narratief van *transitie*. Slechts een beperkte groep mensen, zo heet het, maakte gebruik van de in de vorige eeuw opgebouwde voorzieningen, en de instituten konden niet meekomen met de veranderende maatschappelijke ontwikkelingen: *Wie wil er nu nog blokfluitles?* En bovendien: de samenleving biedt een rijk palet aan nieuwe vormen van overdracht, die voor jonge mensen veel relevanter zijn; gebruik die! Bouw nieuwe ecosystemen, sluit aan bij de leefwereld van de 'doelgroep' en ga inclusief werken. De 'oude centra', met hun aanbodgestuurde werkwijze en schoolse methodieken bieden daarvoor gewoon te weinig mogelijkheden. 'Het is goed dat we het anders gaan doen.'

Inderdaad zijn er de afgelopen twintig jaar diverse nieuwe vormen van werken en samenwerken opgekomen, zoals communities of practice, participatieve strategieën, wijkgericht werken, 'cultuurankers', nieuw publiek, sociaal-artistische praktijken, culturele leerecosystemen, community art en *cultural capability*. Maar ook meer politiek inclusieve strategieën komen op, gericht op onder meer *commoning*, culturele tussenruimten, *third space*, *fringe*, empowerment, informele netwerken en *cultural democracy*. En er zijn ook nieuwe opvattingen over leren en ontwikkelen, zoals authentiek leren, *peer-to-peer learning*, subjectivering, informeel leren, *blended learning*, *art based learning*, spelend leren en gamificatie. En daarbij verkent men ook nog nieuwe verbindingen tussen de beleidssectoren, via de opbouw van (formeel en informeel) netwerken rond welzijnswerk, zorg, gezondheid, openbare ruimte; al of niet met de inzet van wijkcoaches, cultuurcoaches en wijkregisseurs.

Opvallend is wel dat er nog weinig lijn te zien is in deze ontwikkelingen, of anders gezegd: het beleidsnarratief van transitie van de 'buitenschoolse cultuureducatie' vertoont nog weinig samenhang, richting of slagkracht. De taakverzwaring en bezuinigingsdruk waaronder gemeenten gebukt gaan, speelt daarbij zeker een belangrijke rol – net als de terughoudende opstelling van de rijksoverheid (zeker in vergelijking met sport of bibliotheken). En wat ook niet helpt, is de weinig uitgewerkte visie op wat de effecten van cultuureducatie zouden moeten zijn en hoe deze effecten in kaart zijn te brengen. Op de achtergrond schemert een (zeer Nederlands) gebrek aan een centrale visie op wat cultuureducatie vermag voor de levens van mensen en voor de samenleving – en op wat vervolgens de passende werkwijze en infrastructuur daarvoor zouden moeten zijn. Dat gebrek wordt weerspiegeld in de ontbrekende visie van de gezamenlijke overheden op de ketens die nodig zijn voor talentontwikkeling en de werkveldcyclus in cultuur en de kunsten.

Al deze ontwikkelingen, twijfels en inertie hangen samen met ontwikkelingen in het debat over cultuur, de kunsten en educatie die de basis voor overheids-handelen wankel maken. Ik kom daar in het tweede deel van dit essay op terug.

Hoe ordenen?

Zoals ik hierboven heb geschetst, bestaat de huidige praktijk van 'buitenschoolse cultuureducatie' uit een brede waaier aan benaderingen (praktijken, methodieken en theorieën), die in een instabiele beleidsomgeving inspelen op diffuse sleutelbegrippen. Hoe kunnen we hierin ordening aanbrengen? Kunnen we eenvoudig alle benaderingen naast elkaar in beeld brengen zonder gebruik te maken van de bestaande, geladen beleidsbegrippen? Ik doe een suggestie voor een nieuw assenstelsel dat daarbij kan helpen en daarvoor gebruik ik een pragmatische insteek die laat zien 'wat er zoal is'.

Op de horizontale as plaats ik het onderscheid tussen 'zijn' en 'worden'. Dit is onmisbaar, omdat het parallel loopt met belangrijke onderscheidingen in het cultuurbegrip¹ en ruimte geeft voor een nieuwe invulling van het veelgebruikte, maar diffuse onderscheid tussen participatie en educatie.

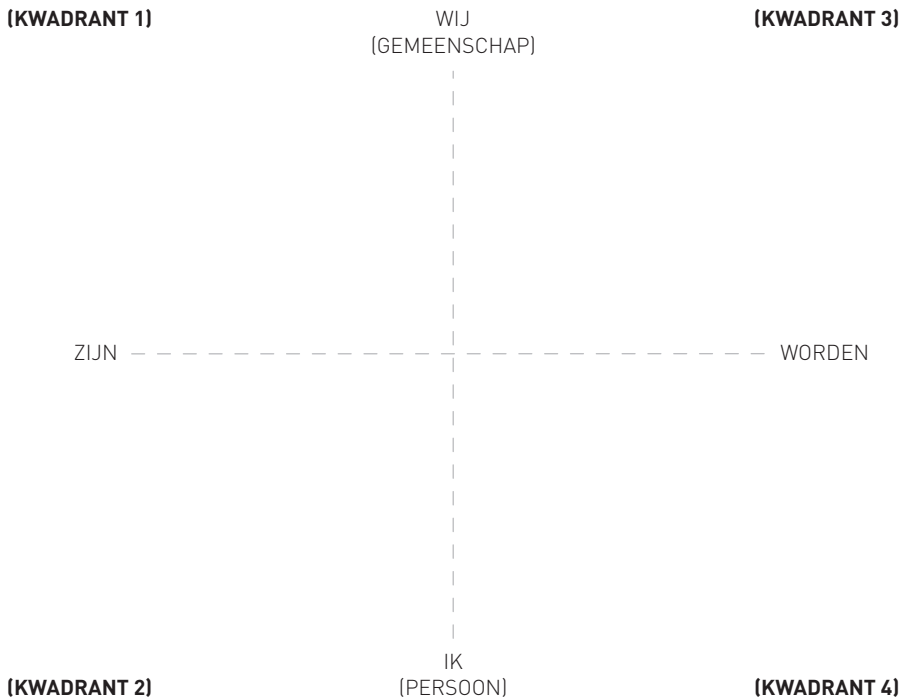
Als het erom gaat vooral de *eigen* leefwereld of identiteit te beleven, dan plaats je een activiteit (methodiek, theorie) meer links; als het gaat om de spanning aan te gaan met iets onbekends, *een ander of het andere*, dan juist meer rechts.

Op de verticale as plaats ik het onderscheid tussen 'ik' en 'wij': richt een activiteit (methodiek, theorie) zich meer op een persoonlijk en individueel perspectief of meer op een collectief en maatschappelijk perspectief? Ook dit is een onmisbaar onderscheid, omdat het ruimte geeft aan het diepe en historische verschil tussen persoonsvorming en samenlevingsvragen, beide onderdeel van cultuur én educatie. Als het vooral gaat om *persoonlijke* groei of de verwerving van eigen vaardigheden in (of door) creativiteit of de kunsten, dan plaats je deze onder op deze as; gaat het vooral om *collectieve processen* (gemeenschappen vormen of tot ontwikkeling brengen), dan plaats je deze boven op deze as.

Door de assen te combineren, ontstaat een stelsel waarmee we een beknopte taxonomie van praktijktheorieën van 'buitenschoolse cultuureducatie' kunnen maken (zie figuur 1).

- 1 Dit onderscheid hangt ook samen met het gebruik van het woord 'cultuur': als je cultuur ziet als beleving en bevestiging van je individuele bestaan of de groep waartoe je behoort, dan gaat het in de eerste plaats om 'zijn' of erbij horen (*belonging*). Als je cultuur ziet als iets waarmee je jezelf ontwikkelt of waarmee de samenleving zich ontwikkelt, dan gaat het meer om 'worden' (*becoming*). Deze grenzen zijn fluïde, omdat in elk 'worden' (zowel individueel als collectief) een 'zijn' schuilgaat. Bovendien spelen ook hier strategische positioneringen een rol: soms levert een bepaald frame meer kansen op voor erkenning of financiering dan een ander frame, zoals naar voren komt in recente discussies rond diversiteit en inclusie.

Figuur 1. Matrix voor de ordening van praktijktheorieën over 'buitenschoolse cultuur-educatie'



In het eerste kwadrant (*gemeenschapsgericht + zijn*) vallen alle benaderingen (praktijken, methodieken, theorieën) die het collectief ontdekken, begrijpen en beleven van een gedeelde cultuur (waarden, identiteiten en symbolen/ artefacten) centraal stellen. Denk aan erfgoed (materieel en immaterieel), vieringen, groepssymbolen, volksvermaak, amusement (en ook de lessen die daarover gaan).

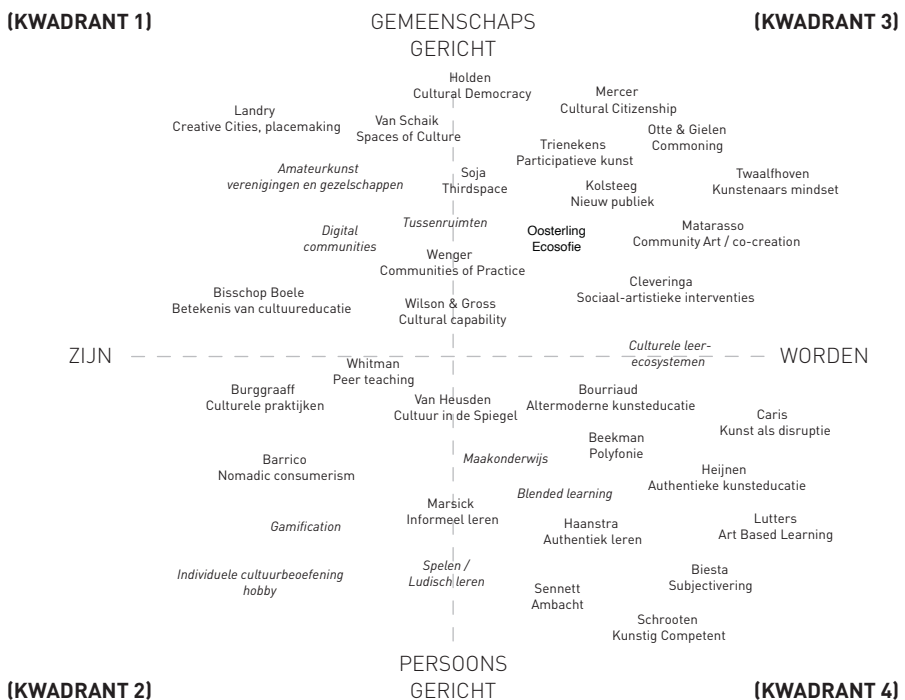
In het tweede kwadrant (*persoonsgericht + zijn*) vallen alle benaderingen (praktijken, methodieken, theorieën) die het ontdekken, begrijpen en beleven van de eigen, persoonlijke culturele smaakvoorkeuren, identiteiten en waarden centraal stellen. Denk aan privébeoefening van hobby's (en de beschouwingen daarover).

In het derde kwadrant (*gemeenschapsgericht + worden*) vallen alle benaderingen (praktijken, methodieken, theorieën) die het ontdekken, begrijpen en beleven van collectieve verandering en interactie centraal stellen. Denk aan *commoning*, artistieke interventies, inclusiviteit, nieuw publiek, participatieve strategieën, communities of practice, netwerken, tussenruimten (en de beschouwingen daarover).

In het vierde kwadrant (*persoonsgericht + worden*) vallen alle benaderingen (praktijken, methodieken, theorieën) die gericht zijn op persoonsvorming, educatie in en door creativiteit en de kunsten. Denk bijvoorbeeld aan muziek- en kunstlessen (in school en buiten school), maar ook specifieke visies op hoe die ontwikkelingen tot stand komen, zoals authentiek leren, transformatief onderwijs, *art based learning* en dergelijke (en de beschouwingen daarover).

Als we in deze matrix de belangrijkste praktijken, methodieken en theorieën plaatsen die zich hebben ontwikkeld rond cultuureducatie die zich niet expliciet beperkt tot het reguliere onderwijs, dan ziet dat er zo uit (zie figuur 2).

Figuur 2. Indeling van praktijktheorieën over 'buitenschoolse cultuureducatie'



Gebruik

Dit overzicht is allereerst bedoeld als een eerste oriëntatie op wat er zoal aan benaderingen in buitenschoolse cultuureducatie is ontwikkeld. Het is zeker niet compleet en ook niet heel precies: de positionering van de verschillende praktijken en benaderingen is vooral bedoeld als een leeswijzer voor verdere verkenning. In de literatuurlijst staan de belangrijkste bronnen van alle genoemde benaderingen. De lezer kan vervolgens zijn of haar eigen weg vinden.

Het tweede doel is iets ambitieuzer: onderzoeken wat deze manier van indelen kan brengen voor de toekomst van 'buitenschoolse cultuureducatie' en de sector. Daaraan is het vervolg van dit essay gewijd.

Beperking

Als we deze indeling willen gebruiken voor een verdere gedachtevorming over de toekomst van 'buitenschoolse cultuureducatie', dan moeten we beginnen met een paar belangrijke kanttekeningen. De eerste is dat de hier gekozen indeling als een sjabloon over een uiterst veelvormige praktijk wordt gelegd. Dat betekent altijd een vereenvoudiging en doet geen recht aan de meerduidigheid en de beweeglijkheid van de begrippen. Veel van de benaderingen hebben heel brede en diepe theoretische onderbouwingen, die zich soms uitstrekken over de hele matrix. De positionering is dus niet bedoeld als beoordeling, maar als een eerste, oriënterende plaatsing. Elk van de genoemde benaderingen is een studie waard. Wie wil, kan zijn of haar eigen indeling maken.

De tweede kanttekening is dat het lastig is om neutrale taal te vinden. Een voorbeeld: 'hobby' is hier niet kleinerend bedoeld, maar in de betekenis van een voor de beoefenaar uiterst waardevolle praktijk.

De derde kanttekening is dat het (zoals aangekondigd) gaat om *ongelijksoortige* begrippen. Sommige verwijzen naar methodieken, andere naar volwaardige theorieën, en weer andere naar praktijken; ook zijn er combinatievormen. Dat maakt het overzicht, om het vriendelijk te zeggen, hybride. Maar het voordeel is dat wel het de belangrijkste invalshoeken en praktijken naast elkaar zichtbaar maakt.

Relatie met bestaande compartimenteringen

Het beleidsveld cultuureducatie wordt doorsneden door allerlei begrippenparen, gebruikt als tegenstellingen of polariteiten om een ordening aan te brengen in het veld en het beleid. Om welke begrippenparen gaat het en hoe vallen die in mijn nieuwe indeling?

Het eerste, vaak gebruikte, begrippenpaar is educatie-participatie. Deze begrippen zijn diffuus. Soms bedoelt men met participatie amateurkunst-beoefening, soms cultuur maken en meemaken, soms ook strategieën voor nieuw publiek, vormen van burgerschap, representatie of democratie. En zoals hierboven al gezegd is ook educatie een containerbegrip dat formele, informele en non-formele vormen omvat.

Opvallend is dat bijna alle in het overzicht genoemde benaderingen een combinatie van educatie en participatie bevatten, omschrijven of theoretiseren. Elke cultuureducatie, zo lijkt het, draagt vormen van participatie in zich: leren en participeren, vorming en meedoen zijn in cultuureducatie verbonden. Wat de nieuwe indeling bovendien zichtbaar maakt, is dat niet elke waarde voor de samenleving gevat kan (of hoeft) te worden in termen van educatie of ontwikkeling: 'zijn' is voor een samenleving net zo belangrijk als 'worden'. Maar het is wél goed om 'worden' en educatie uit elkaar te houden: 'worden' is zonder twijfel een doel van educatie, maar niet alle 'worden' is het gevolg van of herleidbaar tot educatie. Het belang van dát onderscheid wordt door de gesuggereerde tegenstelling in het begrippenpaar educatie-participatie versluierd.

Een tweede begrippenpaar is markt-overheid. Ook dat onderscheid is problematisch geworden. In moderne opvattingen over *cultural governance* en netwerkregie is de verhouding tussen marktwerking en publiek belang of publieke waarde steeds meer fluïde geworden. Dat komt doordat enige vorm van ondernemerschap bij bijna alle culturele instellingen en practitioners allang gemeengoed is geworden. Bovendien heeft de markt voor ontspanning, persoonlijke ontwikkeling, creatieve industrie en populaire cultuur zich enorm ontwikkeld. Daardoor is de afbakening tussen markt en cultuursector lastiger en dat maakt de basis voor de inzet van publiek geld diffuus. Een nieuwe basis voor het identificeren van 'marktaanvullend' handelen van overheid is nodig.

Dwars hierdoor loopt een andere, al even problematische tegenstelling: cultuur-kunsten. De laatste decennia is steeds duidelijker geworden dat niet alles wat voor mensen van culturele waarde is onder de kunsten te rekenen valt, en dat niet alle mensen alles dat kunst heet waarderen. De relatie tussen cultuur-kunst en (publieke) waarde is dus diffuus. Die kwestie wordt bovendien op de spits gedreven door de nieuwe identiteitsdiscussie: het is niet meer mogelijk om een debat over cultuureducatie te voeren zonder dat onmiddellijk de vraag opkomt: 'Wie spreekt hier? Wie ben jij om te bepalen welke cultuur goed voor mij is?' Dat gaat gepaard met een sterke roep om inclusiviteit, het in het beleid incorporeren van door groepen burgers *zelf* naar voren geschoven culturele afbakeningen. Dat alles leidt tot een patstelling in het beleid die het lastig maakt om de waarde van cultuureducatie vorm te geven, anders dan via steeds kleiner wordende culturele compartimenten (zie Drion, 2022b).

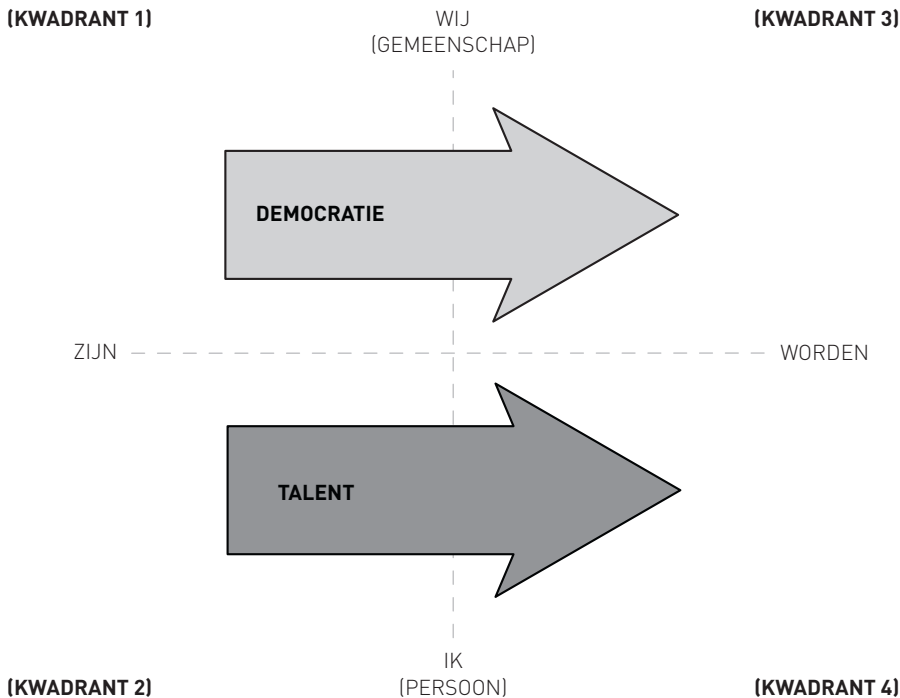
De positie van de kunsten is in dat complexe veld van begrippen en belangen verzwakt. Maar het is opvallend dat veel van de in het overzicht genoemde benaderingen juist aan de autonome kunsten en autonoom kunstenaarschap een essentiële rol toeschrijven. Vooral bij het ontwikkelen ('worden') van

mensen en gemeenschappen lijkt de prikkel van ‘het andere’ die door de confrontatie met de kunsten tot stand kan komen, essentieel.

Strategisch discours

Het gebruik van begrippenparen heeft niet alleen een inhoudelijke, maar ook een strategische kant die zich in het veld langs twee aparte lijnen ontwikkelt. De eerste lijn, kansengelijkheid in talentontwikkeling, stelt dat jonge mensen zich breed moeten kunnen ontwikkelen, dat cultuur en de kunsten daarin een belangrijk onderdeel zijn en dat we dus een maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben om de toegang voor alle jonge mensen goed te regelen in een samenhangende keten van voorzieningen. De tweede lijn, culturele democratie, zet in op verscheidenheid en representatie: cultuur is niet los te zien van identiteit, klasse en macht en de representatie daarvan moet in de samenleving goed geregeld zijn, dus ook in het systeem van cultuureducatie. Deze lijn appelleert aan urgente maatschappelijke vragen rond democratie, representatie en exclusie. Figuur 3 laat zien hoe deze strategische positioneringen er in ons assenstelsel uit zien.

Figuur 3. De positionering van de twee strategische lijnen



De pijlen geven een optimistische ontwikkelingsrichting aan: cultuureducatie maakt de samenleving democratischer (boven) en helpt burgers zich ten volle te ontplooien (onder). Inderdaad zijn deze strategieën succesvol, gelet op de beleidssignalen uit de verschillende overheidslagen.²

Maar het is belangrijk om op te merken dat beide strategieën elkaar ook beconcurreren en elkaars overtuigingskracht verzwakken. Het pleidooi voor talentontwikkeling is kwetsbaar, omdat het de vraag 'Wie spreekt hier?' niet beantwoordt: Welke cultuur? Welke kunsten? Wie kiest? Een vraag die de tweede strategie juist dwingend aankaart. Andersom is het pleidooi voor culturele democratie kwetsbaar, omdat het uitgaat van culturele scheidslijnen (identiteit en macht) en weinig zegt over hoe die scheidslijnen zich vormen en oplossen en welke rol juist cultuureducatie en de kunsten daarin kunnen spelen. Dat dit zeker geen theoretische of puur academische discussie is, blijkt uit de vinnigheid waarin posities over en weer worden bestreden in het perspectief van concrete beleidswijzigingen met echte gevolgen.³ Vooralsnog lijkt het niet goed te lukken om de beide posities onder één noemer te brengen.

Unificerende perspectieven

Biedt mijn manier van kijken andere, meer unificerende mogelijkheden? Is er een onderlaag te vinden waarin persoonlijke (talent)ontwikkeling en de (democratische) ontwikkeling van de samenleving te verbinden zijn? Misschien wel. We moeten dan zoeken naar een kader waarmee de noodzakelijke samenhang tussen 'zijn en worden' én 'persoon en collectief' te verbinden is in één frame. Een kader dat bovendien een concreet handelingsperspectief biedt voor de praktijk. Een soort metatheorie dus.

Kijkend naar wat er zoal op het bord ligt, springen drie theorieën naar voren die voor een dergelijke rol in aanmerking kunnen komen: Cultuur in de Spiegel (Barend van Heusden), *Cultural capability* (Nick Wilson) en *Art-based*

- 2 Culturele democratie en representatie staat bovenaan de beleidsagenda (denk aan de Code Diversiteit & Inclusie, Porto Santo Charter) en ook talentontwikkeling staat hoog op de meeste agenda's, zowel centraal als decentraal.
- 3 Zie bijvoorbeeld de beleidsinzet van Touria Meliani, wethouder in Amsterdam, die voor de komende cultuurperiode (2025-2028) het geld anders gaat verdelen tussen 'oude' en 'nieuwe' initiatieven en concrete inzet en resultaten eist van bestaande instellingen om meer 'divers' te programmeren. Een mooi voorbeeld van de spiegelingen die zich afspelen rondom cultuur, kunst, diversiteit, representatie en de publieke ruimte (en de omkeringen daarvan in de discussies over woke-ism) is de ophef over het beeld *Moments Contained*, dat in juni 2023 werd geplaatst op het Stationsplein in Rotterdam. Zie Drion (2023b) voor een beschouwing over de problematische relatie tussen diversiteit en cultuurbeleid.

learning (Jeroen Lutters). Cultuur in de Spiegel vertrekt vanuit de relatie tussen cognitie en cultuur, *Cultural capability* vertrekt vanuit participatie en *Art-based learning* vanuit creativiteit. Alle drie bouwen ze een samenhangend beeld van de noodzakelijke samenhang tussen individu, samenleving, cultuur en de kunsten en de rol die verbeelding daarin speelt.

In dat laatste kunnen we misschien een sleutel vinden. De cultuureducatieve basisvraag voor docenten, organisaties, netwerken en beleidsmakers is dan niet meer: *wat* kunnen mensen zijn en worden, maar: *hoe* kunnen mensen zijn en worden? Verbeelding is daarbij belangrijk, omdat die het mogelijk maakt dat betekenissen, waarden en identiteiten in het spel kunnen komen, ambigue kunnen zijn en veranderen (Drion, 2016, 2018, 2022ab, 2023ab). Misschien is dát het onuitgesproken element dat collectieve en individuele cultuureducatie verbindt en de benaderingen van cultuureducatie in samenhang brengt? Als dat inderdaad zo is, kunnen we daarmee een gemeenschappelijke bodem leggen onder de grote maatschappelijke opgaven en de integrale bijdrage die cultuureducatie daaraan kan leveren: in haar persoonlijke én collectieve vormen, haar 'beloning' én 'becoming', in haar vormtaalgerichte (kunst) en open (creativiteit) benaderingen. Dat zou ruimte en zelfvertrouwen kunnen geven aan de beleidstaal en aan de samenwerking.

De dynamiek van het onderwijs

Alweer een tijd geleden, toen ik directeur was van een centrum voor de kunsten, deden we een langlopend kunstproject met leerlingen van basisscholen. Bij een van de teambesprekingen vertelde een kunstdocent dat na afloop van de kunstles een groepsleerkracht had gezegd: 'Als je gewoon een kleurplaat uitdeelt, dan zijn de kinderen veel rustiger.' De kunstdocent was uit het veld geslagen. 'Het is water naar de zee dragen.'

Als er iets is dat we hebben geleerd van een halve eeuw cultuureducatie, dan is het wel dat de spanning tussen verbeelding en de schoolse onderwijssetting zó evident is dat het bijna een cliché is geworden. Toch weerhoudt dat de onderwijskundigen, onderwijskoepels en ministers er niet van om ambitieuze leerdoelen voor creativiteit, de kunsten en cultuur te formuleren. Immers, als de school de plek is waar jonge mensen zich voorbereiden op een volwaardige deelname aan de samenleving, dan kunnen cultuur, creativiteit en de kunsten daarin niet ontbreken. Maar de schoolcontext brengt steeds opnieuw heel lastige drempels met zich mee in de overgang van cognitie naar verbeelding, van leren *over* cultuur naar cultuur *doen*. Want de school en de leerinhouden zijn nu eenmaal ingericht voor gestructureerde cognitieve overdracht en leraren hebben daar bovendien de handen vol aan. Het wringt als ze andere registers moeten aanspreken, en die weerstand

kan heel sterk zijn. We kunnen dus niet al te veel van scholen en leraren verwachten, ook niet met de inspanningen die pabo's nu doen gedaan om het lerarenprofiel te verbreden.

Het is wat dat betreft interessant dat minister Wiersma afgelopen jaar heeft aangegeven dat de scholen meer zouden kunnen samenwerken met hun omgeving (en die van de leerlingen) om de kansengelijkheid voor brede vorming voor iedereen beter te borgen. Scholen en instellingen worden nu opgeroepen om samen te werken in 'ecosystemen', zoals het staat in het programma School en Omgeving, om voor sport, welzijn en cultuur meer mogelijkheden te scheppen voor alle leerlingen.

Dit zou een goede aanleiding kunnen zijn om de verschillende perspectieven op cultuureducatie samen te brengen onder één noemer. Vervolgens kunnen scholen en hun omgeving samenwerken om het leren *over* cultuur en het leren *in* cultuur op elkaar af te stemmen. Zo zijn de brede pedagogische doelen te verbinden met cognitieve en verbeeldende strategieën. Niet alleen jonge mensen zijn daarmee gediend, maar ook de open toekomst van de samenleving.

Naar een nieuw beleidsperspectief

Zo komen we aan het slot van dit essay terug bij de tweedeling binnenschools-buitenschools, maar nu vanuit beleidsperspectief, en ook die tweedeling is geladen. Zo wordt 'buitenschoolse cultuureducatie' in verband gebracht met vrije tijd, waarmee het dus geen publieke verantwoordelijkheid is, omdat het immers een vrije keuze is om iets aan cultuur te doen. De ondermijnende werking van dit frame – op het beleid, het discours en de praktijk – is moeilijk te overschatten.

Maar de werkelijkheid is, dat juist in de vrijheid van culturele praktijken een breed palet aan educatieve vormen, benaderingen, inzichten en praktijktheorieën ontstaat voor het leren in cultuur. En de werkelijkheid is ook, dat juist de school een beperking vormt in de vrije toepassing daarvan, op het springende punt van het schakelen van 'praten over' naar verbeelden. Anders gezegd: verplichte cultuureducatie leent zich vooral voor educatie *over* cultuur. Dat is een heel belangrijk facet van cultuureducatie, maar niet de kern.

Dat inzicht levert allerlei kansen op voor samenwerking, maar dan moeten we wel twee dingen doen. Ten eerste moeten we aanvaarden dat de kern van cultuureducatie (verbeelden) schuurt met de mindset van het verplichte onderwijs – en dat dus samenwerking tussen scholen en vrije cultuureducatie noodzakelijk is om de maatschappelijke opgave van cultuureducatie gestalte

te geven voor alle jonge mensen. En ten tweede moeten we een gemeenschappelijk vocabulaire vinden die een dergelijke samenwerking mogelijk maakt en richting geeft. Dat laatste is gediend met het afstand nemen van de problematische tegenstellingen in het beleid en in plaats daarvan gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor de verbeeldende ontwikkeling van alle jonge mensen. De hier gepresenteerde matrix kan helpen als startpunt om die belangrijke stap samen te zetten.

Voorwaarden

Wat is ervoor nodig om dat in de praktijk te brengen? Sprekend vanuit mijn ervaring als adviseur en onderzoeker noem ik een paar belangrijke voorwaarden. Om te beginnen zijn er organisatiekracht en expertise nodig. Het doorbreken van bestaande mindsets en posities vraagt om visie, expertise en doorzettingsvermogen. Te lang is gedacht dat 'buitenschoolse cultuureducatie' zichzelf wel regelt in de markt. Als tweede is belangrijk dat organisaties geen aanbod-, maar netwerkorganisaties moeten zijn: het verbinden van mensen vraagt om verbindende mensen. Ten derde vraagt het faciliteren van die netwerken om nieuwe vormen van governance, om nieuwe verhoudingen tussen formele en informele circuits en een soort metagovernance die de knopen van de netwerken waardeert en faciliteert. En het vierde is dat plekken ertoe doen. Plaats en eigenaarschap hebben een diepe relatie. Het inrichten van plekken waar mensen met een verschillende culturele identiteit zich thuis voelen en elkaar kunnen ontmoeten, is een sensitief en langdurig proces. En tot slot: flexibiliseren is belangrijk, zowel voor (zelf)organisaties als voor overheden: vrije budgetten, vrije ruimte en improvisatievermogen. En dat vraagt op zijn beurt om een vertrouwen, vertaald in nieuwe manieren om te financieren en verantwoorden.

Conclusie

Het gesprek over 'buitenschoolse cultuureducatie' voltrekt zich in een amalgaam van termen, benaderingen en strategieën die zich ontwikkelen en positioneren in een geladen strategische context. Dat amalgaam heb ik in het eerste deel van dit essay geordend in een nieuwe onderverdeling.

Vervolgens heb ik die onderverdeling geplaatst naast de begrippenparen die voor het beleid en het discours van de sector in de afgelopen periode bepalend zijn geweest. In dat krachtenveld heeft de sector zich gepositioneerd langs twee strategische lijnen (talentontwikkeling en democratie), die ieder voor zich succesvol zijn, maar die elkaar onderling verzwakken. Het is daarom van belang om een vocabulaire te vinden dat het hele veld onder één

noemer kan brengen; een noemer die zowel de 'as van zijn en worden', als de 'as van persoon en collectief' kan omvatten. Die noemer is mogelijk te vinden in de onderlaag van de belangrijkste omvattende theorieën van de afgelopen jaren, namelijk verbeelding als modus waarin betekenissen, waarden en identiteiten in het spel kunnen komen en veranderen. Dit is de verbeeldende dimensie van cultuur *doen*, of educatie *in* cultuur.

Maar het verplichte onderwijs met zijn focus op cognitie werpt daarvoor drempels op. In dat spannende gegeven schuilt een aanknopingspunt voor nieuwe samenwerking, relevant voor zowel het cultuur- als het onderwijs-beleid. Om daarop in te spelen hebben we een gemeenschappelijk vocabulaire nodig dat aan die samenwerking een passende rolverdeling en richting kan geven. Voor de uitvoering daarvan zijn nog wel belangrijke stappen te zetten: voorwaarden zijn organisatiekracht, netwerken, metagovernance, ontmoetings-plekken, flexibiliteit en vertrouwen.

Geert Drion is beleids- en organisatieadviseur en publicist. De afgelopen drie jaar was hij ontwikkelaar van het landelijke project Vier Proeftuinen Cultureel Vermogen. Momenteel werkt hij aan een proefschrift aan de Rijksuniversiteit Groningen over een nieuwe legitimering van cultuurbeleid.
drion@ziggo.nl

Literatuursuggesties

Amateurkunst verenigingen en gezelschappen

Zie: Neele, A., & Zernitz, Z. (2021). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd - Monitor Amateurkunst 2021*. LKCA.

Barrico, A. (2017). *De barbaren*. De Bezige Bij.

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. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. ArtEZPress.

Bisschop Boele, E. (2021). Over waarde en dialoog. *Cultuur+Educatie*, 20(58), 6-26.

Blended learning

Zie: Bremmer, M., Nijs, L., & Dool, J. van den. (2018). *Singewing Space. An augmented blended-learning approach to learning music*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Bourriaud, N. (2009). *Altermodern*. TATE.

Burggraaff, W., & Klaver, M. (2019). *Culturele praktijken. Schoonheid en betekenis achter de voordeur*. SWP.

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

Cleveringa, S. (2012). *Cultuur nieuwe stijl. Praktijkboek community arts en nieuwe cultuurfuncties*. CAL-XL.

Culturele leerecosystemen

Zie: Drion, G. (2022a). *Cultureel vermogen: het leerecosysteem als speelveld*. LKCA.

Digital communities

Zie: Kunst en digitalisering (2008). *Boekman*, (75).

Zie: Van soleren naar samen leren. Het nut van leernetwerken in de culturele en creatieve sector (2022). *Boekman Extra*, (32).

Drion, G. (2016). 'Onmaat' op maat. Een nieuw kompas voor cultuureducatie. *Boekman*, 29(109), 50-53.

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

Drion, G. (2022b). Towards a theory and practice of cultural communication. *European Journal of Management and Policy*.

Drion, G. (2023a, 22 juni). *Dat het anders kan. Overwegingen bij een 'why' van nieuw cultuurbeleid*. <https://artsinsociety.eu/2023/06/22/dat-het-anders-kan>

Drion, G. (2023b). The dynamics of culture. Towards governance of cultural space. In C. Bayley, E. Theodoulou Charamboulos, & G. Drion (Eds.), *Cultural governance in the 21st century*. [In print]. Routledge.

Gamification

Zie: Frissen, V., Lammes, S, Lange, M. de, Mul, J. de, & Raessens, J. (Eds.). (2015). *Playful identities. The ludification of digital media cultures*. Amsterdam University Press.

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Red.), *Authentieke kunsteducatie* (pp. 8-37). (Cultuur+Educatie; 31). Cultuurnetwerk Nederland.

Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Heusden, B. van, & Gielen, P. (Eds.). (2015). *Arts education beyond art. Teaching art in times of change*. Valiz.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Holden, J. (2008). *Democratic culture. Opening up the arts to everyone*. Demos.
- Holden, J. (2015). *The ecology of culture. A report commissioned by the Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*. Arts & Humanities Research Council.
- Individuele cultuurbeoefening / hobby*
Zie: Neele, A., & Zernitz, Z. (2021). *Kunstzinnig en creatief in de vrije tijd. Monitor Amateurkunst 2021*. LKCA.
- Kolsteeg, J. (2022). Introductie. *Cultuur+Educatie*, 21(60), 8-19.
- Kolsteeg, J. (2023). *Luisteren. Een experiment met culturele democratie*.
- Landry, C. (2012). *The origins & futures of the creative city*. Comedia.
- Landry, C. (2017). *The civic city in a nomadic world*. nai010 Publishers.
- Lutters, J. (2019). Tien jaar art based learning: een terugblik. *Cultuur+Educatie*, 18(52), 30-40.
- Lutters, J. (2020). *Art-based learning. Handboek creatief opleiden*. Coutinho.
- Maakonderwijs*
Zie: Hoogt, V. van 't, & Buurke, I. (2020). Curious Hands: maken en leren maken. *Cultuur+Educatie*, 19(54), 46-63.
- Marsick, M. V. & Watkins, K. E. (1999). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 16.
- Matarasso, F. (2019). *A restless art. How participation won, and why it matters*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Mercer, C. (2002). *Towards cultural citizenship: Tools for cultural policy and development*. Gidlund.
- Oosterling, H.
Zie: Spitzcongresevent. (2013, 27 november). *Henk Oosterling speech* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/vsTSasp8noE>
- Otte, H., & Gielen, P. (2019). Als politiek onvermijdelijk wordt. Van community art naar commoning art. *Boekman Extra*, (13).
- Schaik, M. van. (2018). *Spaces of culture. New cultural venues in Amsterdam. Research and strategies*. nai010 publishers.
- Schrooten, E.
Zie: <https://kunstigcompetent.wordpress.com>
- Sennett, R. (2016). *De ambachtsman. De mens als maker*. Meulenhoff.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Spelen / ludisch leren*
Zie: <https://ruimtevoordejeugd.nl> en <https://ludische-pedagogie.eu>
- Trienekens, S. (2020). *Participatieve kunst. Gewoon kunst in moeilijke omstandigheden*. V2_Publishing.
- Tussenruimten*
Zie: Concrete Blossom. (2022, 25 oktober). *Symposium: parallele werelden en tussenruimtes* [Video]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=BB0FBSQpM3k

Twaalfhoven, M.

Zie: <https://whatartcando.org/en>

<https://turnclub.org>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Whitman, N. (1988). *Peer teaching: To teach is to learn twice*. Jossey-Bass.

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

Wilson, N., & Gross, J. (2020). *Caring for cultural freedom. An ecological approach to supporting young people's cultural learning*. A.N.D./King's College London.