



# Cultuur+Educatie

Theoretische perspectieven op  
kunst- en cultuuronderwijs

# 64

jaargang 22 | 2023



# Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Theoretische perspectieven op kunst- en cultuuronderwijs

6 **Kunst, onderwijs en theorie**

Edwin van Meerkerk

20 **Maken in de beeldende vakken: een zoektocht naar balans**

Peter Hermans & Diederik Schönau

42 **Kunst en cultuur als manier van denken  
Een cognitief perspectief op kunst- en cultuureducatie**

Lode Vermeersch

57 **Radicaal kritische theorie en de deconstructie van het  
kunstonderwijs**

Marika Hoekstra

71 **Perspectieven op 'buitenschoolse cultuureducatie'  
Naar een nieuwe samenhang**

Geert Drion

Overige bijdrage

90 **Migrantenpodia spelen een rol in cultureel burgerschap**

Sharog Heshmat Manesh

# Redactioneel

Welke theoretische perspectieven liggen ten grondslag aan de huidige praktijk van kunst- en cultuureducatie? Deze vraag stelde gastredacteur Edwin van Meerkerk zich toen hij het initiatief nam voor het themadeel van deze editie van *Cultuur+Educatie*. Hij vroeg enkele auteurs een artikel te schrijven waarin zij vanuit relevante theorieën kijken naar brede vraagstukken in de praktijk van kunst- en cultuureducatie. Elke bijdrage vertrekt vanuit twee hoofdvragen: Wat is de logica achter de theorie en hoe consistent is deze geformuleerd? Welke keuzes voor de praktijk vloeien voort uit deze theorie en welke beperkingen heeft deze kijk op kunst, gezien vanuit de praktijk?

Met veel plezier en met dank aan de gastredacteur en auteurs delen we de vier artikelen. Samen met de inleiding van Van Meerkerk bieden ze een rijk en waardevol overzicht van theorieën die circuleren in onderzoek, beleid en praktijk in Nederland en Vlaanderen.

Het laatste artikel in dit nummer is van Sharog Heshmat Manesh. Hij onderzoekt hoe programmeurs van migrantenpodia hun werk vormgeven, welke competenties dat vereist en hoe zij kunst en cultuur inzetten om bij te dragen aan de ontwikkeling van inclusief cultureel burgerschap van hun publiek.

Marie-José Kommers  
Hoofdredacteur *Cultuur+Educatie*

# Kunst, onderwijs en theorie

Edwin van Meerkerk

**In zijn inleiding op dit themanummer schetst Edwin van Meerkerk in vogelvlucht de diverse theorieën die er door de eeuwen heen bestonden over leren, onderwijzen en kunst. Hij betoogt dat kennis van onderliggende theoretische principes helpt om weloverwogen keuzes te maken voor de praktijk van kunst- en cultuureducatie.**

Theorie is in het dagelijkse spraakgebruik vaak het tegenovergestelde van praktijk. Bij theorie gaat het er niet om of iets *werkt*, maar om wat het (uiteindelijk, ten diepste) *is*. Nu is die scheidslijn niet zo hard te trekken, maar het is een bruikbaar beginpunt voor een discussie over theorievorming in en over kunst- en cultuureducatie. De vraag wat kunst- en cultuureducatie *is*, is daarbij immers belangrijk. Het is ook een complexe vraag, want er gaan ten minste twee vragen achter schuil: wat is kunst of wat zijn kunst en cultuur (uiteindelijk) en wat is onderwijs (ten diepste)? Die vragen zijn meer dan een interessant gedachtenexperiment. Wanneer we nooit stilstaan bij de vraag wat iets uiteindelijk is, lopen we het risico keuzes te maken die intuïtief goed lijken, maar uiteindelijk verkeerd uitpakken in de onderwijspraktijk, zoals Gert Biesta in zijn werk over de democratische opdracht van het onderwijs goed laat zien (Biesta, 2010).

De vragen naar wat onderwijs is en wat kunst is, bergen een hele wereld in zich. We kunnen ze pas beantwoorden als we weten wat leren en wat doceren is, en vooral wat *goed* leren en goed doceren is, en wat een kunstobject of voorstelling is, wat een kunstzinnige of esthetische ervaring is, hoe die verschilt van andere ervaringen, in welke context(en) die kan plaatsvinden en welke positieve en negatieve effecten die ervaring kan hebben. En tot slot is er de vraag hoe (goed) leren en doceren en het didactisch ‘gebruik’ van een kunstobject of voorstelling zich verhouden tot het hebben van een kunstzinnige ervaring. Gelukkig zijn dit vragen die vele denkers al hebben gesteld. In dit artikel geef ik een beknopt overzicht van de belangrijkste theorieën, als achtergrond bij de volgende artikelen uit dit themanummer die gaan over aan de praktijk ontleende theoretische kwesties. Samen hopen we zo in dit themanummer de theoretische achtergronden van keuzes in het huidige onderwijs te verhelderen.

Ik gebruik in dit artikel steeds de term kunst- en cultuureducatie, waar ik ook had kunnen kiezen voor alleen het woord kunst of cultuur, of voor het woord onderwijs in plaats van educatie. De verschillende mogelijke samenstellingen van deze vier woorden laten zien dat het hier gaat om een diffuus afgebakend veld. De term educatie geldt als breder dan onderwijs en omvat het formele, informele en non-formele domein. Ook cultuur geldt als een breder begrip dan kunst, soms zelfs zo breed dat het alle menselijke uitingen omvat of alles wat geen natuur is. Het is niet het doel van dit themanummer om een uitweg te vinden uit die kluwen, maar om te verkennen welke theoretische grondslagen van belang zijn om te begrijpen wat we doen als we bezig zijn met kunst- en cultuureducatie en wat de consequenties zijn van bepaalde theoretische stellingnames. De nadruk ligt daarbij op het formele, binnenschoolse domein, maar er is ook een artikel gewijd aan buitenschoolse cultuureducatie (als onderdeel van het domein van de cultuurparticipatie).

In dit artikel komt vooral theorie over kunst en onderwijs aan bod, en minder die over cultuur en educatie. De reden daarvoor is dat veel, zo niet alles wat wordt onderzocht, geschreven en uitgevoerd in de praktijk van kunst- en cultuureducatie, teruggaat op theorieën over kunst en onderwijs. Dat ik desondanks steeds spreek over kunst- en cultuureducatie is om aan te geven dat de praktijk waarin deze theoretische perspectieven relevant zijn wel degelijk breder is dan het kunstonderwijs in enge zin. Waar het gaat om het onderscheid tussen kunst en cultuur volg ik de stelling van Henk Oosterling dat we tegenwoordig beter kunnen spreken over kunst-en-cultuur (Oosterling, 2005, p. 40).

## Wat is onderwijs?

### *Wat is leren?*

Je zou kunnen zeggen dat onderwijs ouder is dan de westerse filosofie. Socrates, die volgens de klassieke redenering aan de wieg van die filosofie stond, verzette zich in zijn werk namelijk tegen de praktijk van de sofisten, leraren (!) die de Atheense jeugd onderwezen. Ze leerden de jeugd in zijn ogen schijnredeneringen in plaats van zelf na te denken. Zelfstandigheid van geest geldt daarmee zowel als de manier waarop iemand leert als het resultaat van het leerproces. Zo was Socrates niet alleen een filosoof, maar ook een onderwijscriticus en de grondlegger van de ‘socratische methode’ van lesgeven.

Ook de dominante onderwijstheorieën van tegenwoordig, vaak samengevat onder de noemer sociaal constructivisme, benadrukken het belang van een actieve rol van de lerende in het leerproces. Leren is geen passief en individueel, maar een actief en sociaal proces. Hoewel diverse hedendaagse theoretici op het eerste gezicht van mening lijken te verschillen over de vraag wat leren is, zijn de overeenkomsten op dit punt opvallend. Op het vlak van het doel van leren en de vorm en context waarin dat het beste gebeurt, zijn de verschillen groter.

Bij het doel van leren is het belangrijk een onderscheid te maken tussen (theorieën over) *leerdoelen* en *onderwijsdoelen*. Met de eerste bedoel ik de doelen die in onderwijs worden getoetst – met bijvoorbeeld proefwerken of werkstukken – en met de tweede de doelen van onderwijs in het algemeen. Leerdoelen zijn de laatste jaren vooral onderwerp van kritiek: toetst het onderwijs wel wat het wil toetsen of toetst het alleen de zaken die eenvoudig te toetsen zijn (Biesta, 2010, pp. 12-14)? Ook de prikkel naar leerlingen (zesjes-cultuur) en leraren (*teaching to the test*) zijn problematisch bij leerdoelen.

Bij het opstellen van leerdoelen is wereldwijd de (aangepaste) taxonomie van Bloom dominant (Krathwohl, 2002). Deze onderscheidt een kennisdimensie (van feitelijk naar metacognitief) en een cognitieve dimensie (van herinneren naar creëren). Hoewel in de oorspronkelijke theorie de gelijkwaardigheid



van alle onderdelen voorop staat, kan het model leiden tot een hiërarchie in leerdoelen, met onderaan de piramide het reproduceren van feiten en bovenaan het op metacognitief niveau creatief bezig zijn.

Het tweede type doelen, onderwijsdoelen, is abstracter van aard. Hier gaat het om het overkoepelende doel van alle activiteiten in een school of opleiding: wat is de som van de resultaten van alle afzonderlijke vakken? Staat het onderwijs ten dienste van de vorming van goede burgers, van productieve werknemers of juist van gelukkige mensen? Dat laatste lijkt recent steeds meer aan belang te winnen. De terugkeer van de term *Bildung* is daar het meest sprekende voorbeeld van: onderwijs zou tot doel moeten hebben leerlingen te vormen tot volwaardige mensen; in de Verenigde Staten spreekt men van een 'well-rounded education'.

Deze roep om *Bildung* is bedoeld om een tegenwicht te bieden aan de dominantie van gestandaardiseerde peilingsonderzoeken zoals PISA, waarin taal en rekenen voorop staan. In deze school is de filosoof Jacques Rancière een veel geciteerd auteur. Zijn *Le maître ignorant* (1987) is een pleidooi voor de zelfstandigheid van leerlingen in het onderwijs: leren is een emancipatieproces waarin de leraar een faciliterende rol heeft, maar geen bron van kennis kan zijn. Deze benadering vond vooral ook veel weerklank bij auteurs over kunstonderwijs, die in deze theorie argumenten zagen om te pleiten voor een grotere rol voor de kunsten, precies vanwege de manier waarop leerlingen zouden moeten leren (McDonnell, 2017).

### ***Wat is doceren?***

De rol van de leraar heeft lang minder aandacht gekregen in theorie over onderwijs dan die van het leerproces en de leerling. Toch is een leraar in veel theorieën over leren impliciet aanwezig als bastion van kennis of als sturende hand in het leerproces. Wie online zoekt naar de termen 'theory' en 'teacher' vindt weliswaar veel treffers over de rol van theorie in lerarenopleidingen, maar nauwelijks theorieën over wat een leraar eigenlijk is en doet. In constructivistische leertheorieën wordt de rol van de leraar vaak omschreven als 'scaffolding' (Greenfield, 1984): het net zo lang begeleiden van de leerling in het leerproces totdat deze het zelf kan. Daarmee lijkt de rol van de leraar niet alleen impliciet, maar vooral ondersteunend. Maar in de praktijk is de leraar een centrale figuur in het leerproces en die rol krijgt de laatste jaren gelukkig meer aandacht. In de woorden van McWilliam (2009; zie ook King, 1993) heeft de leraar in de afgelopen eeuwen een ontwikkeling doorgemaakt van 'sage on the stage' via 'guide on the side' naar 'meddler in the middle'.

In literatuur over de rol van leraren staat vaak de veronderstelde spanning centraal tussen de autonomie van de leraar, van de leerling en van de schoolorganisatie (La Ganza, 2008). Veelal stelt men de autonomie van de leraar

daarbij in dienst van het leerproces van de leerling (vgl. Sztajn et al., 2012), waardoor die meteen al minder autonoom wordt. Maar ook wanneer men de rol van de leraar nadrukkelijk als sturend voorstelt, in termen van doelen stellen, kennis overdragen en beslissingen nemen (Schoenfeld, 2010), is dat steevast in dienst van het leerproces van de leerling. Met andere woorden: in algemene theorieën over leren en doceren is één richting zichtbaar: alles staat in dienst van het leren en de leerling. Dat kan spanningen oproepen met andere elementen van het beroep en de identiteit van een leraar. Naar de beroepsidentiteit van de leraar wordt dan ook veel studie verricht (Alsup, 2006; Schaap et al., 2021).

Een opvallende uitzondering hierbij is de kunstdocent. Bij theorievorming hierover speelt de artistieke achtergrond van deze leraar een belangrijke rol. Sterker nog: het kunstenaarschap zou van invloed moeten zijn op het lesgeven. Waar theorie over bijvoorbeeld het werk van een wiskundeleraar vaak direct van toepassing is op andere domeinen (vgl. Schoenfeld, 2010), wordt een kunstdocent verondersteld wezenlijk anders te zijn, namelijk een ‘artist-teacher’ (Day, 1986; Adams, 2007; Daichendt, 2010). Deze kunstenaar-docent of docerend kunstenaar is niet alleen kunstenaar *naast* een baan als leraar, zoals een leraar Duits ook volleybalcoach kan zijn in de vrije tijd, maar wordt als docent ook verondersteld kunstenaar te zijn *in de manier van lesgeven*. Die redenering gaat impliciet uit van een aan kunst inherente kracht. De vraag is dan welk beeld van kunst hierachter schuilgaat.

## Wat is kunst?

Een belangrijke vraag in het denken over kunst komt voort uit de keuze om uit te gaan van ofwel de kunstenaar, ofwel de beschouwer. Deze discussie begint al bij Plato, die kunstenaars verwijt een onwaarachtige afspiegeling van de werkelijkheid te geven. Kunst imiteert de waargenomen werkelijkheid (die in zijn filosofie bovendien zelf ook een afspiegeling is van een nog fundamenteelere werkelijkheid) en leidt daarmee af van wat echt belangrijk is: kunst voegt niets nieuws toe, ze neemt juist iets weg. Plato wijst dan ook op de nadelige effecten van kunst op de moraliteit: valt er wel iets te leren van een onvolledige representatie van de wereld? Zijn leerling Aristoteles wijst juist op positieve effecten van kunstbeschouwing en dus op de aanvullende kracht van kunst op een ‘neutrale’ representatie van de werkelijkheid. In de *katharsis*, de louterende ervaring van bijvoorbeeld gevaar zonder dat je als toeschouwer daadwerkelijk in gevaar komt, ziet Aristoteles de kracht van het theater.

Deze discussie duurt tot op de dag van vandaag, met denkers als Roger Scruton die in (hoge) kunst de uiting ziet van hoge beschaving (Scruton, 2009) en Gilles

Deleuze die stelt dat kunstbeschouwing de mens bevrijdt van de modernistische rationaliteit (Deleuze, 1981). Hoezeer ook in alledaags spraakgebruik een kunst-object of voorstelling zelf iets is, de ervaarbaarheid van dat ‘iets’ staat centraal in het denken over kunst. Maar deze ervaring is niet zuiver subjectief, ze is algemeen geldig; zoals Immanuel Kant het in *Kritik der Urteilkraft* uitdrukte: een oordeel over de schoonheid van kunst gaat uit van ‘de instemming van iedereen’ (Kant, 2000[1790], par. 37, p. 169).

In veel mindere mate besteden denkers aandacht aan het perspectief van de kunstenaar, maar het gebeurt gelukkig wel. Hierin zijn twee belangrijke stromingen te onderscheiden, met als eerste die van het scheppend genie. Het woord genie komt van het Latijnse *genius*, dat weer een vertaling was van het Griekse *daimoon*, geest. Een genie is, ook nog in de ogen van Kant, iemand die door een geest bezeten is en daardoor iets bijzonders kan, waarbij die geest als het ware ook ‘in’ het kunstwerk terecht komt. Deze genialiteit verbinden denkers vaak met excentriciteit en vooral met mannelijkheid (Freeland, 2001). Daarmee is genialiteit als bron van kunst iets onbetwistbaars geworden: alleen (erkende) genieën kunnen kunst produceren en die genialiteit zou onveranderlijk en eeuwig zijn (zie ook Sawyer, 2012, pp. 63-85).

De andere stroming gaat uit van de ambachtelijkheid van kunstobjecten en vindt haar belangrijkste expressie in de negentiende-eeuwse *arts and crafts*-beweging. Een belangrijke figuur daarin was de Britse socialistische denker en ontwerper William Morris (2013). Voor Morris was niet de schoonheid, maar het vakmanschap en de vrijheid van de vervreemdende krachten van kapitalisme en klasse het belangrijkste criterium. De kern van zijn argument is dat er niet zoiets is als het kunstenaarsgenie: iedereen is, onder de juiste omstandigheden, in staat om iets moois te maken. En het criterium voor die schoonheid is niet de genialiteit of verhevenheid, maar authenticiteit. Hiermee is het denken van Morris een voorafschaduwing van latere theorieën over de (on)mogelijkheid van kunstmatig geproduceerde kunstobjecten, het meest prangend bevraagd door Walter Benjamin in *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1935).

Vanaf de twintigste eeuw is echter de grote gemene deler van veel theorieën dat kunst iets is dat als zodanig ervaren wordt en dat artistieke kwaliteit dus is af te meten aan het effect dat kunst heeft op een beschouwer of aan de consensus binnen de samenleving. Het is niet meer de materialiteit, niet de uitvoering en ook niet de intentie van de maker die kunst tot kunst maakt. In theorie over literatuur – een kunstvorm waarover opvallend weinig gaat, beeldende kunst en muziek domineren het theoretische debat – noemde Roland Barthes deze ontwikkeling ‘de dood van de auteur’. Zonder auteur wordt de lezer, kijker of bezoeker de bron van het oordeel over kunst. Daarmee borduurt deze stroming voort op het werk van Kant, die zoals gezegd stelde

dat het (subjectieve) oordeel een collectief oordeel impliceert en probeert zo een brug te slaan naar een algemeen geldig oordeel. Hoe deze stap van subjectiviteit naar consensus verloopt, is echter moeilijk navolgbaar. Vinden we het antwoord via de omweg van de traditie toch in het object, zoals Scruton (2009) lijkt te suggereren? Is het de context van een schouwburg of museum die onze oordelen doet convergeren (Goodman, 1978)? Of is het de onderliggende sociale structuur en is kunst datgene dat de maatschappelijke elite helpt haar eigen positie te bevestigen en bestendigen, zoals Pierre Bourdieu (1979) stelt?

Een uitweg uit dergelijke algemene antwoorden op de vraag wat kunst is, bieden meer semiotisch georiënteerde theorieën als die van Nelson Goodman. Hij analyseert kunst en cultuur als symbolische vormen, waarmee hij meteen ook een brug slaat tussen het maken en het beschouwen van kunst. Wat kunst daarmee uiteindelijk is, is een set aan symbolen die pas betekenis kunnen krijgen in een symboolsysteem. Het analyseren (en dus ook het onderwijzen) van kunst komt dan neer op het ontrafelen van de verwijzingen die in de symbolen vervat zijn en de regels van het symboolsysteem waarin ze functioneren. Waar Goodman de nadruk legt op de context waarin iets kunst kan zijn, stelt Arthur C. Danto (2005) dat voor een oordeel over wat kunst is, altijd (ook) een expertoordeel noodzakelijk is. Een expert is, in zijn ogen, in staat om te zien welke referenties een kunstwerk heeft naar de kunstgeschiedenis en de wereld, de zogeheten 'art world knowledge'. Daarmee plaatst Danto het oordelen over kunst in een kunstkritisch discours waarin hij uiteindelijk, ondanks alle kanttekeningen die hij erbij maakt, de leefwereld van de kunstbeschouwer op afstand zet. Een andere keerzijde van beide benaderingen is dat ze zowel het maakproces als het beschouwen van kunst, in semiotische termen het coderen (*encoding*) en decoderen (*decoding*), reduceren tot een cognitief proces, waarbij de kunst als materieel, ruimtelijk object of belichaamde handeling en ervaring uit beeld dreigt te verdwijnen.

Vanwege dat laatste bezwaar heeft voor veel mensen de fenomenologie meer aantrekkingskracht. Het doel van veel theoretici uit de fenomenologische school, met name van Maurice Merleau-Ponty, was om de scheiding tussen de waarnemende mens en de waargenomen wereld te slechten. Met het verdwijnen van dit onderscheid biedt de fenomenologie ook een oplossing voor de spanning die Kant al aanvoelde tussen het subjectieve oordeel en de collectieve betekenis die aan dat oordeel wordt toegekend. In zijn analyse van de esthetische ervaring verbindt Merleau-Ponty de waarnemende mens met de wereld en met de ander en dat stelt hem in staat om kunst te beschrijven als een vorm van belichaamde communicatie (Merleau-Ponty, 1993, 2010 [1945]). Daarmee komen, zij het in een heel andere, veel genuanceerdere en filosofischere vorm, de (intentie van de) maker en de fysieke eigenschappen van het kunstobject weer in beeld.

Een laatste belangrijke figuur in het denken over kunst is de man die wel is gepresenteerd als de ‘woordvoerder’ van het postmodernisme (Elias, 2011), de Fransman François Lyotard. In zijn werk stelt Lyotard de versplintering van betekenis centraal, waarmee hij radicaal breekt met eerdere pogingen om dé betekenis van kunst vast te leggen. Begonnen als aanhanger van de fenomenologie begon Lyotard in zijn latere werk het belang van emoties, meervoudige betekenis en irrationaliteit voorop te stellen. Beeldende kunst stelt hij tegenover taal en hij benadrukt dat beeld niet in taal te vatten is, dat het betekenis kan hebben en weer kan verliezen. Zo onttrekt kunst zich aan ordening – Lyotard gaat hierbij zoals veel kunsttheoretici vooral uit van beeldende kunst; voor denken over bijvoorbeeld poëzie en drama gaat deze redenering niet (helemaal) op. (Beeldende) kunst speelt een bijzondere rol in het denken van Lyotard als middel om na te kunnen denken over verschil (‘le differend’). Daarmee slaat hij een brug terug naar Kant, die de sublieme of verheven ervaring een centrale plaats toekende in het denken over kunst. Voor Lyotard is de sublieme ervaring de manier waarop (beeldende) kunst ons waarnemingsvermogen openstelt voor andere dan rationele ervaringen (Lyotard, 1971).

## Perspectieven

In dit themanummer staat de denkrichting centraal die ten grondslag ligt aan de huidige kunst- en cultuureducatie in Nederland en de discussies die daarbinnen en daarover gevoerd worden. Die denkrichting staat geheel in de traditie van de westerse canon: de als relevant bestempelde theorieën zijn vrijwel allemaal afkomstig van witte mannen, net als de kunst in de meest gebruikte lesmethodes (Groenendijk et al., 2021). Wie verder kijkt dan Aristoteles, Kant en hun opvolgers, komt er al snel achter dat de definitie van kunst zoals die impliciet en expliciet in kunst- en cultuureducatie wordt gehanteerd, onhoudbaar is. Los van de focus op de voornamelijk in Europa en Noord-Amerika geproduceerde cultuuruitingen, waarin bijvoorbeeld Aziatische kalligrafie, Afrikaanse sculpturen, islamitische mozaïeken, laat staan hedendaagse kunst uit die delen van de wereld, zelden aan bod komen, is ook de maatschappelijke functie van kunst als hogere uiting van beschaving niet goed houdbaar vanuit Afrikaanse, Aziatische of Zuid-Amerikaanse tradities.<sup>1</sup>

Edward Said sloeg een brug tussen beide perspectieven door het oriëntalisme van de westerse cultuur zichtbaar te maken. In *Orientalism* (Said, 1978) laat hij zien hoe de westerse kijk op cultuur is doordrenkt van een tegenbeeld waar

- 1 Het voert in het kader van dit themanummer helaas te ver om uitgebreid op die theorieën in te gaan, ook omdat zij in de huidige Nederlandse educatieve praktijk, waar dit nummer op gericht is, niet of nauwelijks een rol spelen. Het verdient aanbeveling om hier in de nabije toekomst verandering in aan te brengen, wellicht te beginnen met een volgend themanummer?

de dominante cultuur zich tegen afzet. Zijn kritische perspectief laat zien dat kunstuitingen meer zijn dan een uitdrukking van cultuur in de strikte zin van het woord, maar onderdeel zijn van een maatschappelijk discours. Sterker nog: kunstuitingen, zoals de negentiende-eeuwse romans waarop Said zich voornamelijk baseert, houden dat discours in stand, versterken het en verlenen het legitimiteit.

Veel kritische perspectieven op het klassieke westerse denken, juist ook vanuit diezelfde westerse traditie, stellen de taligheid van (de beleving van) de wereld centraal, zoals Franse denkers als Lacan en Derrida. Die nadruk op taal, en daarmee op de concepten waarmee wij cultuur begrijpen, is ook terug te zien in het werk van semiotici, die de nadruk legden op het verschil tussen betekenaar (de cultuuruiting) en de betekenis (wat de waarnemer ervaart). De Jamaicaans-Britse denker Stuart Hall is een belangrijke vertegenwoordiger van die manier van denken. Met Hall komt ook een niet primair westers perspectief naar voren in het denken over kunst en cultuur, en daarmee over kunst- en cultuureducatie. Als grondlegger van de Britse *cultural studies* bracht hij een kritisch, postkoloniaal perspectief in het denken over cultuur en samenleving. Daarin neemt de constructie van identiteit een centrale positie in, op een manier die van toepassing is voor alle cultuuruitingen, van alledaagse cultuur tot canonieke kunst. Hall trekt namelijk de basisgedachte van de semiotiek hierin door: niets is van zichzelf wat het is, het is waar het naar verwijst (Hall, 1997). Een recentere denker in het voetspoor van Hall is de Zuid-Afrikaanse curator Sarat Maharaj. In zijn werk legt hij de nadruk op de verschillen tussen culturen en de barrières die overwonnen moeten worden om een andere cultuur te begrijpen. Culturele intermediairs – zoals kunstdocenten – hebben in zijn ogen de taak deze verschillen te overbruggen. Dat proces ziet hij niet als een probleem, maar als een creatief proces (Hall & Maharaj, 2001).

Een laatste denker in deze eclecticische opsomming van missende namen in de canon van denkers rond kunst en onderwijs, is de Braziliaan Paulo Freire. Hoewel hij zich met onderwijs in het algemeen bezighield, zijn Freires ideeën bijzonder relevant voor actuele discussies over kunst- en cultuureducatie. Freire hield zich bezig met de vraag hoe het onderwijs bevrijdend kon werken voor de lagere klassen in zijn thuisland. Als marxistisch geïnspireerd revolutionair had hij ook invloed op de kunsten, onder meer op het werk van theatermaker Augusto Boal, die werkte onder het motto ‘theatre is a rehearsal for revolution’. In de hedendaagse discussie rond het dekoloniseren van het curriculum vindt het denken van Freire nieuwe urgentie als hij bijvoorbeeld schrijft: ‘From the outset, [the humanist, revolutionary educator’s] efforts must coincide with those of the students to engage in critical thinking and the quest for mutual humanization. His efforts must be imbued with a profound trust in men and their creative power’ (Freire, 1968, p. 62).

## Kunst en onderwijs

De gemene deler in de hierboven besproken theorieën over onderwijs en over kunst is een combinatie van waarneming en reflectie (in het onderwijs) enerzijds en receptie en maken van kunst anderzijds. De nadruk op de combinatie van deze aspecten als voorwaarde voor ‘goede’ kunst- en cultuureducatie veronderstelt een bewust proces: door zelf te maken neemt de leerling anders waar, reflectie beïnvloedt het maakproces, enzovoorts. Daarmee slaat het onderwijs dus de brug tussen kunsttheorieën over maken en die over beschouwen. De metafoer van de brug is daarbij enigszins misleidend. Het theoretische standpunt is direct van invloed op de mogelijkheden van dat onderwijs en vice versa. De keuze voor bijvoorbeeld een fenomenologische kijk op kunst is niet direct verenigbaar met onderwijs dat zich richt op kennis van de kunsthistorische canon. De eerder genoemde norm van de kunstdocent die ook kunstenaar is (de *artist-teacher*) bouwt meer voort op klassieke kunsttheorieën die uitgaan van het genie of de *arts and crafts*-beweging dan op postmoderne theorieën.

Dit nummer van *Cultuur+Educatie* verkent verschillende theoretische perspectieven op kunst- en cultuureducatie vanuit steeds twee hoofdvragen. Wat is de logica achter de theorie en hoe consistent is deze geformuleerd? En welke keuzes voor de praktijk vloeien voort uit deze theorie en welke beperkingen heeft deze kijk op kunst, gezien vanuit de praktijk? Omdat het er niet om gaat theoretici individueel de maat te nemen, zijn de artikelen geschreven vanuit bredere, onderliggende vraagstukken en combineren ze de relevante theorieën die op die vragen een antwoord proberen te bieden. In de eerste twee artikelen kijken Diederik Schönau, Peter Hermans en Lode Vermeersch vanuit theorieën over het proces: het maken en het waarnemen. In de laatste twee artikelen richten Marike Hoekstra en Geert Drion zich op theorieën over de school als democratisch instituut en op buitenschoolse kunst- en cultuureducatie.

Schönau en Hermans stellen dat er niet één theorie is over het maken van kunst. Zij richten zich in hun artikel op de beeldende kunst, maar hun betoog gaat ook op voor de andere kunstdisciplines en het werkwoord ‘maken’ staat dan ook voor elke vorm van artistiek scheppen. Een belangrijke constatering van hen is dat theorie in het praktische kunstonderwijs pragmatisch van aard is. Dat wil zeggen dat de theorie een onderwijs- en maakpraktijk beschrijft en dat de aard van die praktijk vaak de inhoud van de theorie bepaalt – en niet andersom. Hun betoog laat goed zien hoe in de geschiedenis van het kunstonderwijs verschillende perspectieven elkaar afwisselden en dat de keuze voor één ervan, intrinsiek of instrumenteel, formalistisch of expressiegeoriënteerd, nooit als absoluut te zien is. Dat kan, stellen Schönau en Hermans, een zwakte zijn, gezien de onzekere uitkomst van kunstonderwijs,

maar ook een kracht, omdat het kunstonderwijs nauw aansluit bij de persoonlijke ontwikkeling van de leerling.

Die persoonlijke ontwikkeling wordt vaak teruggebracht tot de cognitieve ontwikkeling van de leerling. De 'ontdekking' van die kijk op leren is een van de belangrijkste ontwikkelingen van de moderne tijd, stelt Vermeersch in zijn artikel. Vanaf de oproep van Dewey om leerlingen zelf te leren denken nam de theorievorming over cognitie een hoge vlucht. Dat de cognitieve dimensie meer aandacht kreeg, betekent niet dat daarmee een cerebrale, rationele kijk op kunst- en cultuureducatie dominant werd. Denken, zoals de in dit artikel behandelde theoretici dat omschreven, staat niet los van ervaring of emotie, maar is ermee vervlochten. Wat het denken over denken vooral heeft opgeleverd, is dat de lerende centraal is komen te staan in het denken over onderwijs én dat het onderscheid tussen cognitieve en andere vakken voor de kunsten althans niet te maken is.

Een heel andere manier van denken over kunst- en cultuureducatie is die over de politieke en maatschappelijke opdracht ervan. Marike Hoekstra bespreekt in haar bijdrage de theoretici die, vanuit het denken over onderwijs als emancipatiemotor, het instituut school zelf tot onderwerp van discussie maken. Deze democratische visies op kunst- en cultuureducatie bevragen de inhoud van het curriculum op een manier die ook bij kunstenaars terug te zien is. Kunstonderwijs wordt daarmee als het ware een potentiële motor voor verandering in de school met als primair doel het bevragen van de macht in het onderwijs en de samenleving.

Die maatschappelijke oriëntatie op kunst- en cultuureducatie roept vanzelf de vraag op hoe het formele onderwijs zich verhoudt tot de onderwijs- en leerprocessen buiten de muren van de school. Dat is het onderwerp van het laatste artikel in dit themanummer. Drion maakt in dit artikel duidelijk dat het, anders dan je wellicht zou verwachten, niet eenvoudig is om een heldere definitie te geven van wat buitenschoolse cultuureducatie is. Met een assenstelsel waarin wij tegenover zij en zijn tegenover worden is geplaatst, inventariseert Drion theoretische perspectieven die kunnen helpen om grip te krijgen op de praktijken die in de praktijk van alledag gelden als buitenschoolse cultuureducatie. Hij stelt zich daarbij de vraag hoe mensen kunnen zijn en worden in en door cultuureducatie. De sleutel voor een antwoord ligt bij de samenwerking in het veld en een gezamenlijk vocabulaire.



## Tot slot

Het vinden van een gemeenschappelijk vocabulaire om te beschrijven wat we doen als we aan kunst- en cultuureducatie doen, is geen eenvoudige opgave. De artikelen in dit themanummer nemen ons mee langs verschillende theoretische perspectieven en maken zichtbaar hoe de taal van kunst- en cultuureducatie niet alleen een empirische component heeft (naar welke praktijken en objecten verwijzen we?), maar ook een politiek-maatschappelijke (wat willen we of moeten we bereiken in of door kunst- en cultuureducatie?).

Kennis van deze perspectieven en de bijbehorende terminologie kan helpen om grip te krijgen op zowel de praktijk van kunst- en cultuureducatie als de organisatie en het beleid daarvan. Want hoewel veel benaderingen elkaar niet noodzakelijkerwijze uitsluiten, moge duidelijk zijn dat het goed doordenken van de onderliggende principes kan helpen om keuzes te maken in de praktijk. Vaak maakt men die keuzes nu op basis van ervaring en intuïtie. Zeker voor de legitimatie van het domein en het schoolvak kan dat een wankel basis zijn.

**Edwin van Meerkerk** is  
universitair hoofddocent  
Algemene Cultuurwetenschappen  
aan de Radboud Universiteit en  
lector Social and Cultural  
Sustainability aan ArtEZ  
Hogeschool voor de Kunsten.  
edwin.vanmeerkerk@ru.nl

## Literatuur

Adams, J. (2007). Artists becoming teachers: Expressions of identity transformation in a virtual forum. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273.

Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.

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

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Editions de minuit.

Daichendt, G. J. (2010). *Artist-teacher. A philosophy for creating and teaching*. Intellect.

Danto, A. C. (2013). *What art is*. Yale University Press.

Day, M. D. (1986). Artist-teacher, a problematic model for art education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 38-42.

Deleuze, G. (1981). *Francis Bacon. Logique de la sensation*. Abbeville.

Elias, W. (2011). *Tekens aan de wand. Hedendaagse stromingen in de kunstfilosofie*. VUB Press.

Freeland, C. (2001). *But is it art? An introduction to art theory*. Oxford University Press.

Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Hackett.

Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 117-138). Harvard University Press.

Groenendijk, J., Heijnen, E., & Keuning, S. (2021). Een inclusieve(re) geschiedenis van de kunsten. *Kunstzone*, (3), 31-32.

Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Sage.

Hall, S., & Maharaj, S. (2001). *Annotations. Modernity and difference*. Institute of International Visual Arts.

Kant, I. (2000[1790]). *Critique of judgment (Kritik der Urteilskraft)*. Cambridge University Press.

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities, and responses* (pp. 63-81). John Benjamins Publishing Company.

Liotard, J.-F. (1971). *Discours, figure*. Klincksieck.

McDonnell, J. (2017). Political and aesthetic equality in the work of Jacques Rancière: Applying his writing to debates in education and the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 387-400.

McWilliam, E. (2009) Teaching for creativity: from sage to guide to meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(3), 281-293.

Merleau-Ponty, M. (1993). *The Merleau-Ponty aesthetics reader: Philosophy and painting*. Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (2010 [1945]). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Morris, W. (2013). *Lectures on art and industry*. Cambridge University Press.

Oosterling, H. (2005). Naar een cultuur van het inter. Enkele kanttekeningen bij culturele middelmatigheid. In E. van Meerkerk & S. Levie (Red.), *Cultuurwetenschappen in Nederland en België: een staalkaart voor de toekomst* (pp. 31-42). Vantilt.

Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford University Press.

Schaap, H., Want, A. C. van der, Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education, 100*, 103283.

Schoenfeld, A. (2010). In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 241-268). Springer.

Scruton, R. (2009). *Beauty*. Oxford University Press.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: Toward a theory of teaching. *Educational Researcher, 41*(5), 147-156.

# Maken in de beeldende vakken: een zoektocht naar balans

Peter Hermans & Diederik Schönau

**In hun bijdrage geven Peter Hermans en Diederik Schönau een overzicht van theoretische uitgangspunten over maken in de beeldende vakken. Ze laten zien hoe in de geschiedenis van het kunstonderwijs verschillende perspectieven elkaar afwisselden, maar dat er zelden sprake is van één dominante theorie. Ze besluiten met een pleidooi voor een theoretisch uitgangspunt dat een ontwikkelingspsychologische inbedding heeft.**

*Niets zo praktisch als een goede theorie (Kurt Lewin, 1943)*

In de kunsteducatie is er niet één theorie van het maken. Daarvoor zijn de verschillen tussen de kunstvakken te groot: maken naast uitvoeren, individueel werk naast groepswork, eenmalige productie tegenover herhaling en interpretatie. Ook is er geen eensluidendheid over de doelstelling(en) van kunsteducatie, met als gevolg een diversiteit aan theoretische uitgangspunten. Sommige uitgangspunten sluiten aan bij het eigen karakter van het vak, andere meer bij maatschappelijke wensen.

In deze bijdrage beperken we ons tot de beeldende vakken. We bespreken theoretische uitgangspunten die nog steeds aanwezig zijn in de hedendaagse theorievorming. We besluiten met een pleidooi voor een theoretische benadering van het maken die zoveel mogelijk aansluit op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, hun interesses en leerbehoeften. Hierin zijn visueel leren denken, beeldend onderzoek doen, zelf leren maken, en domeinkennis ontwikkelen, leidend. In hoeverre deze benadering relevant, wenselijk en mogelijk is binnen de andere kunstvakken is onderwerp voor verdere discussie.

## Probleemverkenning

Een theorie van het maken binnen kunsteducatie is bijna altijd ingebed in algemene, brede noties over onderwijs en kunst. Onderwijstheorie beschrijft, net als kunsttheorie, een *wenselijke* praktijk, ingegeven door de ideologieën en (verborgen) agenda's van het moment: economische, pedagogische, filosofische, maatschappelijke, politieke, artistieke en psychologische. Kunsteducatie zelf is dan ook een amalgaam van opvattingen, disciplines en praktijken, binnenschools en buitenschools, die moeilijk, zo niet onmogelijk, onder één theorie zijn te vangen. Heeft het dan wel zin te zoeken naar 'de' theorie over het maken in de kunst- en cultuureducatie?

We draaien de vraag liever om: wat legitimeert de beeldende vakken als verplicht leergebied in het funderend onderwijs en welke onderbouwing geeft men daaraan? In dit artikel beperken wij ons tot het zelf iets nieuws maken, het 'scheppen', niet op het maken of uitvoeren op basis van bijvoorbeeld een instructie of een model.

In het Nederlandse onderwijssysteem staat de wettelijke inhoud (het 'wat') van schoolvakken en leergebieden omschreven in eindtermen, kerndoelen, methodes en examenprogramma's. Over het 'hoe' heeft de wetgever geen zeggenschap, dat is de eigen keuze van scholen. Maar ook van enige theoretische onderbouwing is in wet- en regelgeving zelden of nooit sprake. Over het waarom (de legitimering van het wat) spreekt de wetgever zich doorgaans

alleen indirect en in zeer algemene termen uit. Ook dit is eigen aan het Nederlandse onderwijssysteem dat scholen vrijheid biedt in de pedagogische en didactische invulling van de algemene leerdoelen. Scholen gebruiken vaak een al dan niet zelf ontwikkelde methode, maar dat is niet verplicht. Wat er in de klas precies aan bod komt, is op systeemniveau dan ook onvoorspelbaar en feitelijk ook onduidelijk, zeker in het basisonderwijs. De verantwoording van leeropbrengsten vindt plaats in de vorm van jaarverslagen van schoolbesturen, inspectierapporten, peilingsonderzoeken en eindexamens. Ook daar zal men tevergeefs zoeken naar een theoretische onderbouwing.

In de afgelopen honderdvijftig jaar is voor de beeldende vakken een veelheid aan theoretische onderbouwingen opgevoerd, van opvattingen over volksverheffing en emancipatie, tot theorieën over waarnemen, expressie en creativiteit en het bijdragen aan de economie. Van één solide en algemeen geaccepteerde theorie of (wetenschappelijke) onderbouwing is voorlopig geen sprake. Daarom is het juister te spreken van theoretische uitgangspunten als legitimering voor de beeldende vakken op school en het leren maken van 'kunst'. Achtereenvolgens komen uitgangspunten aan de orde over ambacht, pedagogiek, waarneming, activisme, creativiteit, spontaan leren en de kunstenaar als model. Omdat ook opportunisme een rol speelt, besteden we ook aandacht aan hoe de invoering van de eindexamens het denken over kunstonderwijs beïnvloedt.

## Theoretische uitgangspunten

### *Het ambacht*

De vroegste geschiedenis van het tekenonderwijs en een latere verschijningsvorm als lijntekeningen laten een beroepsgerichte en praktische oriëntatie op het beeldend onderwijs zien: de scholing en vorming van toekomstige handwerkslieden. De aandacht voor ambachtelijk gemaakte producten (of liever: de afkeer van industrieel geproduceerde gebruiksvoorwerpen) wordt aangewakkerd door de Engelse *arts and crafts*-beweging. Haar voorman William Morris houdt een pleidooi voor de verheffing van het volk door goed design (MacCarthy, 2010). Deze beweging grijpt terug op de middeleeuwse gilden, met het opleidingssysteem van leerling, gezel en meester (Kaplan, 2014).

Naast aandacht voor het ambacht speelt ook smaakontwikkeling en het gevoelig maken voor de 'vrije' beeldende kunst een belangrijke rol. De kunstacademies, die als opvolgers van het gildesysteem vanaf de zestiende eeuw de toegang van kunstenaars tot de kunstwereld overnemen, ontwikkelen hun eigen tradities voor toegepaste en 'vrije' kunst, overgedragen van meester op leerling. Beide tradities hebben als gemeenschappelijk kenmerk het ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden: veel doen, oefenen, werken

naar voorbeelden en de uitleg van leermeesters volgen. Het eindresultaat is leidend, waarbij de beoordeling daarvan zich richt op het 'juist' toepassen van materialen, technieken, beeldende aspecten en conventies.

Een geheel nieuwe impuls gaat uit van het in 1919 opgerichte Bauhaus in Weimar. Hier is het ambachtelijk denken, zowel technisch, artistiek als maatschappelijk, leidend. 'De grondslag van het ambachtelijke is echter voor elke kunstenaar onontbeerlijk. Daar ligt de oervorm van het scheppend vormgeven' (Gropius, 1919). Beginners leren het ambacht echter niet door overdracht, maar door experiment en zelf ontdekken. Johannes Itten, docent aan het Bauhaus, was door zijn vroegere werkzaamheden bekend met de methoden en materialen (*Fröbelgaben*) van Friedrich Fröbel en in de opzet van zijn *Vorkurs* bij het Bauhaus zijn de invloeden van Fröbels pedagogiek onmiskenbaar (Itten, 1975[1963]). In navolging van Fröbel leerden de studenten van Itten door te doen, ze experimenteerden omwille van het experimenteren en 'spelen' gold als de sleutel tot belangrijke theoretische ontdekkingen.

De traditie van collectief bewaakte en onderzochte vormen en waarden wordt na de Tweede Wereldoorlog grotendeels losgelaten. Ze maakt plaats voor een nadruk op het ontwikkelen van een geheel eigen, individuele artistieke identiteit: van Cobra tot abstract expressionisme, van Zero tot Nieuwe Wilden, van performance tot conceptuele kunst. Het vakmanschap en de systematische oefening in de academische traditie staan onder druk.

In het derde kwart van de vorige eeuw komt de ambachtelijke oriëntatie in het onderwijs opnieuw in de belangstelling, maar dan in termen van vakdisciplines. Na de psychologische schok van de lancering door de Russen van de Spoetnik in 1957 krijgt het westerse (Amerikaanse) onderwijssysteem het verwijt dat het een tekort aan creatieve geesten in de hand heeft gewerkt door studenten onvoldoende gelegenheid te geven zich ten volle te ontplooiën. De eerste reactie in de Verenigde Staten is een versterking van disciplinegericht denken en werken (Bruner, 1977). Het duurde tot in de jaren tachtig voordat deze opvatting in de Amerikaanse kunsteducatie vorm krijgt in de zogeheten *discipline-based art education* (DBAE) (Greer, 1984; Getty Center for Education in the Arts, 1985; Smith, 1987). In DBAE staan vier kunstgebonden, maar ook academisch gebonden disciplines centraal: *aesthetics*, *art criticism*, *art history* en *art production* die scholen in samenhang moeten aanbieden (Clark et al., 1987). *Art production* benadrukt de waarde van leren maken van beeldend werk, met het voorbeeld van kunstenaars en kunstwerken als inspiratiebron en leidraad. Het zelf maken is binnen DBAE belangrijk om empathie te ontwikkelen en te leren de synthese te bereiken tussen waarnemen en voelen, kritisch reflecteren, het verscherpen van de waarneming, het vergroten van vaardigheden en het creatief omgaan met ambiguïteit (Spratt, 1987).

Meer recent heeft de aandacht voor het artistieke maakproces vorm gekregen in een pleidooi voor het ontwikkelen van *studio thinking* en *studio habits of mind*: manieren van denken en werken die kenmerkend zijn voor de artistieke praktijk (Hetland et al., 2013). De auteurs onderscheiden acht *habits*: het ontwikkelen van technische vaardigheden, verbinding maken en doorzetten, zich een voorstelling maken, uitdrukking geven aan gevoelens en kwaliteiten, waarnemen, reflecteren, exploreren en grenzen opzoeken, en begrip ontwikkelen van de wereld van kunstenaars (Hetland et al., 2013; Hogan et al., 2018). Het is juist de combinatie van alle acht *habits* die het onderwijs in het maken van beelden zo belangrijk maakt (Hetland et al., 2013).

### **Pedagogiek**

Pedagogen stellen het ambachtelijke leermodel al in de negentiende eeuw ter discussie. Zij baseren zich niet op het voorbeeld van de kunst, maar op de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van het kind. De oudste exponent van deze benadering is Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), wiens denkbeelden de overgang markeren van de oude opvattingen over onderwijs en opvoeding naar een verlichtingspedagogiek die wil aansluiten bij de eigenheid van het kinderlijke denken. Aan het eind van de negentiende eeuw ontstaat, met name in Duitsland, een roep om een nieuwe pedagogiek die zich richt op de 'natuurlijke ontwikkeling' van het kind. Deze krijgt duidelijker vorm in de reformbeweging, die tussen 1850 en 1950 een wisselende invloed heeft gehad op het gerealiseerde kunstonderwijs. Het centrale principe van deze *Erlebnispädagogik* (Waterink, 1936) is leren als een activiteit van het individu: leren door ervaring en door te doen. Leerlingen zouden kennis effectiever verwerven door hun eigen observaties, ervaringen en activiteiten ('innerlijk beleven') dan door de overdracht van de leerstof door de leraar. De belangrijkste exponent van de reformgedachte is de *Vom Kinde aus*-beweging, vernoemd naar de woorden van Pestalozzi (1800): 'Alles was du bist, alles was du willst, alles, was du sollst, geht von dir selber aus'. Van deze beweging zijn Ellen Key, Georg Kerschensteiner en Ovide Decroly de belangrijkste vertegenwoordigers. Volgens Kerschensteiner, de geestelijke vader van de *Arbeitsschule*, moet bezig zijn met je handen en het oefenen van manuele vaardigheden hand in hand gaan met geestelijke arbeid (Scheibe, 1982). De *Arbeitsschule* is ook een reactie op de 'boekenschool' of 'leerschool' waar, volgens Kerschensteiner, de natuurlijke ontwikkeling en zelfwerkzaamheid van leerlingen abrupt wordt afgebroken.

In Nederland krijgt dit pleidooi aan het eind van de negentiende eeuw vorm in de groeiende belangstelling voor *slöjd* (handenarbeid naar Zweeds model) in de opvoeding en onderwijs voor jongens (Salomon, 1891; Tjalkens, 1913; Smit, 2015). De voorstanders van *slöjd* pleiten, net als de pedagogen van de reformbeweging, voor een balans tussen hart, hoofd en handen. Deze balans wordt



gestimuleerd door het ontdekkend werken in hout en papier. Het kind zou van nature een voorliefde hebben voor zelfwerkzaamheid en de opdracht van onderwijs en opvoeding is de potentie en de specifieke aangeboren gaven van elk kind te ontwikkelen.

De invloed van de reformpedagogiek en *slöjd* in Nederland groeit met name in het interbellum, met de ommezwaai van bewaarschool naar (Fröbel) kleuterschool. Maar de introductie van het vrije tekenen, dat als aanvulling op het geometrische tekenonderwijs in 1889 als vak in het lager onderwijsprogramma wordt geïntroduceerd, blijft voornamelijk beperkt tot theoretische beschouwingen. In de praktijk verandert er weinig of niets en overheerst de formalistische ambachtelijke benadering (Asselbergs-Neessen, 1989). Het zal tot de tweede helft van de twintigste eeuw duren voor de individuele ontplooiing het uitgangspunt wordt en ruimte biedt aan de introductie van de zogenoemde expressiebeweging. Het theoretische perspectief hiervan heeft zijn oorsprong in de *New Education Fellowship*, die geworteld is in de theosofische overtuiging dat de ziel alleen door opvoeding zijn hoogste potentieel kan bereiken, op voorwaarde dat die vrij is van elke vorm van (verdorven) volwassen waarden (Asselbergs-Neessen, 1989). Deze van oorsprong Engelse beweging krijgt een Nederlandse pendant in de *Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs* (WVO), opgericht door Kees Boeke in 1935.

Niet alleen het principe van de vrije expressie, maar vooral de uitvoering (lees: didaktiek en pedagogiek) in het onderwijs leidt tot diepe meningsverschillen onder theoretici – en dat terwijl iedereen het eens is over de noodzaak van een zorgvuldige begeleiding, of het nu gaat om vrije, geleide of stimulerende expressie. Dit leidt tot de merkwaardige paradox dat de expressiebeweging leerlingen voortdurend stimuleert om de grenzen van het normale te doorbreken, zonder dat ze hen duidelijk maakt wat die grenzen zijn. Volgens Asselbergs-Neessen (1989) hebben die meningsverschillen, samen met het ontbreken van een gedegen didactiek, ertoe geleid dat de voorstanders er niet in slagen om de karikaturale beeldvorming, rondom ‘vrije expressie’ weg te nemen.

Meer recent heeft de pedagogische invalshoek in Nederland weer aandacht gekregen in het werk van Folkert Haanstra (2001) en Emiel Heijnen (2015). Zij bepleiten ‘authentieke kunsteducatie’. Deze gaat terug op constructivistische visies op leren: kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd om te leren en het onderwijs moet daarop aansluiten. De lesonderwerpen moeten daarom ook aansluiten bij de cultuur waarin de leerling leeft. De leeromgeving moet een actief leerproces bevorderen en leerlingen ruimte bieden om tot persoonlijke stellingnames te komen. Het maak- en leerproces vindt plaats in complexe taaksituaties, waarbij de klas als leergemeenschap functioneert.

### **Waarnemen**

In 1890 formuleert de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs (NVTO) als doel van het tekenonderwijs: 'ontwikkeling van het waarnemingsvermogen en de vaardigheid om hetgeen gezien wordt af te beelden' (Molkenboer, 1890; Haanstra, 1995). In de beeldende kunst van die tijd neemt waarneming een centrale plaats in: bij het impressionisme gaat de aandacht uit naar de weergave van sfeer en verandering in wat de kunstenaar waarneemt. Dit krijgt zijn paradigmatische formulering in de woorden van Cézanne over Monet: 'Ce n'est qu'un oeil, mais, bon Dieu, quel oeil!' (Doran, 1991, p. 87).

De aandacht voor het 'beter' leren waarnemen is al van oudere oorsprong. Friedrich Schiller spreekt in 1795 in zijn 25<sup>e</sup> brief over de esthetische opvoeding al over het belang van het leren beschouwen, van afstand, in een 'esthetische staat', zonder direct een praktisch nut na te streven (Schiller, 2009[1795]).

In de *Teekenmethode voor onze Lagere Scholen* (1896) wordt de vraag wat leerlingen op de lagere school moeten tekenen als volgt beantwoord: 'Het antwoord op die vraag is noodzakelijk ook het antwoord op deze: Wat moet de leerling leren zien? Dit antwoord luidt: hij moet zijne naaste omgeving leeren waarnemen en daarom ook teekenen.' (Laagland, 1896). Het toenmalige 'aanschouwingsonderwijs' (leren door waar te nemen) wordt voor tekenen als ontoereikend beschouwd, want om te leren zien wordt de aandacht niet lang genoeg vastgehouden. Een tekening biedt de onderwijzer de mogelijkheid na te gaan in hoeverre de leerling 'juist heeft gezien' (Laagland, 1896).

Vijftig jaar later gaat A. van der Boom nog een stapje verder: 'Teekenen moet den jongen mensch leiden tot leeren zien. (...) Het moet opvoeden tot inzicht in het groote complex van levensverschijnselen, die samenhangen met de beeldende voorstellingen, begrippen en problemen om ons heen en uit het verleden (...). Wij dienen daarom den moed te hebben te erkennen, dat voor het meerendeel der leerlingen in de hoogere klassen der middelbare scholen het leeren zien veel belangrijker is dan het leeren doen.' (Van der Boom, 1933). Hier lijkt eerder sprake van een leren 'doorzien' en daarmee krijgt leren waarnemen een veel bredere dekking.

Een belangrijke invloed gaat ook hier uit van de al genoemde *Vorkurs* van Itten bij het Bauhaus. Met name de systematische aanpak van kleur- en vormstudies heeft grote invloed op de didactiek van de drie beeldende vakken tekenen, handenarbeid en textiele werkvormen. Deze belangstelling voor de zeggingskracht van wat later beeldaspecten zijn gaan heten, vinden we ook terug in het onderzoek van Gestaltpsychologen in diezelfde tijd in Duitsland. Daarin staan de dynamiek van de (visuele) waarneming en de zeggingskracht van visuele vormgeving centraal. Deze onderzoekstraditie krijgt voor het maken, analyseren en begrijpen van kunstwerken haar meest

uitgesproken vorm in het werk van Rudolf Arnheim. Diens *Art and visual perception* (1954) geldt nog steeds als de meest fundamentele studie naar de werking van beelddaspecten in de beeldende kunst en heeft grote invloed gehad op het systematisch leren tekenen en schilderen in het onderwijs.

Het belang van het waarnemen krijgt na de Tweede Wereldoorlog ook aandacht onder invloed van de fenomenologie, met name door het werk van Maurice Merleau-Ponty (2009[1945]). Hij stelt dat de waarneming zelf betekenis en waarden aan de waargenomen wereld oplegt die daar niet aanwezig zijn, maar de waarnemer wel een 'zinvol' beeld van de wereld geven. De lichamelijke en uniciteit van het waarnemingsproces verbinden inhoud met ervaring. In Nederland heeft Merleau-Ponty grote invloed gehad op onder anderen Toon Gerritse en Wouter van Ringelestein die een 'dialektische didaktiek' ontwikkelden (Gerritse, 1974; Van Ringelestein, 1964). Beiden verzetten zich tegen de expressiegedachte en de nadruk op pedagogische doelen. Wat telt, is dat leerlingen leren dat de werkelijkheid pas ontstaat door en in het verbeelden.

Bij de invoering van de basisvorming in 1993 wordt in de algemene doelstelling van het tekenonderwijs het belang van de ontwikkeling van de waarneming opnieuw benadrukt: '(...) tekenen in het basisonderwijs is erop gericht dat leerlingen hun kennis van en inzicht in de hen omringende wereld vergroten door belangrijke waarneembare kenmerken en inhoudelijke betekenissen van alles wat zichtbaar is weer te geven in tweedimensionale werkstukken via een wisselwerking tussen waarnemen en weergeven.' (NVTO, 1993). Het maken van tekeningen lijkt dus niet het doel, maar vooral een middel om de wereld te begrijpen.

Een actuele variant van het belang van leren zien vinden we in het zogeheten *New materialism*. Deze theorie, die vooral opgang maakt in de Angelsaksische kunsteducatie, nodigt ons uit letterlijk anders tegen de werkelijkheid aan te kijken. Ze komt voort uit een hernieuwde aandacht voor de relatie tussen de mens en de natuur, of juist: de intieme verbondenheid van mens en natuur (Deleuze & Guattari, 2004[1984]; Gamble et al., 2019). *New materialism* levert een fundamentele kritiek op het westerse denken en op de recente filosofische benaderingen die vanuit een antropocentrisch perspectief (bedoeld wordt: dat van witte mannen) de werkelijkheid beschrijven in termen van tegenstellingen: natuur-cultuur, mens-dier, man-vrouw, gender-sekse, dood-levend, materie-geest enzovoort (Gamble et al., 2019). Op een dieper niveau zijn deze schijnbare tegenstellingen slechts uitingsvormen van een onderliggende samenhang: 'vibrerende' ('vibrant') materie (Bennett, 2010). Vibrerend, omdat aan alle materie, zichtbaar en onzichtbaar, dynamische eigenschappen worden toegeschreven die de basis vormen voor alles wat er in de natuur gebeurt. Het artistieke denken biedt een toegang tot het benaderen en ervaren van de

complexiteit én eenheid van deze werkelijkheid, juist ook omdat er in de kunsten geen scheiding bestaat tussen het subject van de kunstenaar als onderzoeker en het onderwerp van onderzoek (Borgdorff, 2012).

In dit verband wordt ook verwezen naar de onbevangenheid waarmee kinderen de hen omringende wereld waarnemen, vol leven en geesten (Bennett, 2010). Artistiek onderzoek krijgt vooral vorm in het oproepen van vormen en processen die deze materiële verbondenheid van alles wat zich in de werkelijkheid aandient, tot uitdrukking brengt: de kracht van het voorwerp dat zich aan de directe waarneming onttrekt en de verbondenheid van alles met alles (Hood & Krahe, 2017). Belangrijk is ook de dynamiek tussen kunstenaar-onderzoeker en zijn of haar omgeving in de vorm van medeonderzoekers, omdat het individu niet is los te zien van het sociale netwerk (Bobadilla, 2018).

### **Activisme**

Was een kunstenaar in de middeleeuwen nog de uitvoerder van ideeën in opdracht van anderen, vanaf de renaissance neemt de kunstenaar steeds meer vrijheid om eigen ideeën of thema's te verbeelden en werk te maken dat hij of zij op de vrije markt aanbiedt. Die vrijheid evolueert vanaf de negentiende eeuw tot het maken van werk dat een kritische blik op de maatschappij laat zien. In het begin van de twintigste eeuw verbinden groepen kunstenaars zich met maatschappelijke en politieke bewegingen, zoals de constructivisten in de Russische Revolutie en de futuristen in het fascistische Italië. Kunst maken krijgt de vorm van sociale actie, niet alleen door het maken van propagandistische beelden of het bekritisieren van maatschappelijke situaties, maar ook door het actief betrekken van het publiek bij happenings en performances.

Na de oorlog ontstaat een nieuw genre, community art, waarin de kunstenaar samen met leden van een bepaalde gemeenschap een proces op gang brengt dat soms ook een (blijvend) product oplevert (Trienekens, 2006). Proces en product dienen een sociaal-maatschappelijk doel, bijvoorbeeld bewustwording, ontwikkeling van zelfvertrouwen, aandacht voor een maatschappelijk probleem of direct ingrijpen in maatschappelijke processen. Niet langer staat hierbij de artistieke identiteit centraal, maar de activerende rol van de kunstenaar in de samenleving.

Activisme en sociaal engagement dringen vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw ook door tot de kunsteducatie. Een belangrijke exponent is de *Visuelle Kommunikation*, een vorm van kunsteducatie die de maatschappelijke verhoudingen kritisch benadert en liefst ook wil veranderen (Ehmer, 1976). Mede door het beleid van de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming (NSKV) krijgt deze theorie in ons land voet aan de grond, zij het dat de invloed van korte duur is. *Visuelle Kommunikation* is sterk beïnvloed door de *Kritische*

*Theorie* van de Frankfurter Schule, met Max Horkheimer, Herbert Marcuse, en Theodor Adorno als belangrijkste exponenten (Wiggershaus, 1994). Deze filosofen en onderzoekers richten zich onder andere tegen de macht van het kapitalisme, het fascisme en het communisme. In Nederland maken Bram Oostra en Rob Blume zich als lerarenopleiders sterk voor deze benadering in de kunsteducatie. Zij zetten zich vooral af tegen de op dat moment dominante fenomenologische traditie en bepleiten meer maatschappelijke betrokkenheid van de kunst-educatie, met maatschappelijke thema's en emancipatorische doelen.

Een recentere voedingsbodem voor een politiek-maatschappelijke oriëntatie in de kunsteducatie vormt de Franse structuralistische en poststructuralistische filosofie van met name Jacques Derrida en Gilles Deleuze (Cisney, 2018). Hun stelling is dat het wetenschappelijke wereldbeeld, dat is gebaseerd op concepten en wetmatigheden, tekortschiet om de maatschappelijke en politieke werkelijkheid te begrijpen. Deze ontoereikendheid ligt besloten in de taal, als basis van menselijke communicatie en begrip. Zij zien taal vooral als afspiegeling van wat de maatschappelijke machthebbers als waar en juist beschouwen: hun taal, maar ook het daarop gebaseerde denken bepaalt de dominante discussie ('discours') over de werkelijkheid. In hun analyses 'deconstrueren' deze filosofen de talige en daarmee de bestaande maatschappelijke werkelijkheid en halen zo zekerheden onderuit (Culler, 1982). Wat resteert, zijn fragmenten en een werkelijkheid (of werkelijkheden) die zich alleen op persoonlijk niveau laat ervaren en waaronder een oneindig complex netwerk ('rhyzoom') van (mogelijke) betekenissen schuilgaat (Deleuze & Guattari, 2009[1984]).

Het wegvallen van algemene waarheden, die gelden als constructen om macht te legitimeren, vormt een belangrijke inspiratiebron voor veel hedendaagse groepen om hun eigen belangen en daarmee verbonden werkelijkheid naar voren te brengen (Garber, 2004; Pluckrose & Lindsay, 2020; Kiefer-Boyd et al., 2022). Het verklaart ook de groeiende interesse voor het ontwikkelen van kunst-educatieve projecten en interventies rond onderwerpen als ongelijkheid, gender, identiteit, inclusie, racisme en sociale rechtvaardigheid (Ayers et al., 2009). De aandacht richt zich daarbij op de maatschappelijke oorzaken die de eigen mogelijkheden van het individu of de eigen groep beperken. Deze benadering maakt vooral opgang in de Verenigde Staten.

Een meer academische vorm van sociaal engagement zien we in diverse vormen van cultuuronderwijs. Hierin worden de beeldende vakken (en kunstvakken in het algemeen) opgenomen in een bredere cultuurtheorie. In Nederland is het project Cultuur in de Spiegel (CiS) van Barend van Heusden daarvan het bekendste voorbeeld (Van Heusden et al., 2016). Cultuuronderwijs beoogt bij leerlingen reflectie op cultuur in de brede zin van het woord tot stand te brengen. Het is een vakoverstijgende benadering rondom de vier culturele

vaardigheden waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Kunsteducatie is hierin onderdeel van het veel bredere concept cultuur en richt zich vooral op het thema verbeelden.

### ***Creativiteit***

Aan het einde van de negentiende eeuw ontstaat er belangstelling voor de eigenheid van het tekenen van kinderen en de (spontane) ontwikkeling hiervan op jonge leeftijd. Onderzoekers kennen hieraan geen artistieke kwaliteit toe (Ricci, 1959[1887]), maar hebben vooral belangstelling voor persoonlijkheidsontplooiing, het algemene ontwikkelingsperspectief en de worsteling van het kind om een natuurgetrouwe weergave van de werkelijkheid op papier te krijgen (Breeuwsma, 2005).

Begin twintigste eeuw inspireert het kinderlijke tekenen ook kunstenaars die op zoek zijn naar een nieuwe vormtaal om te ontsnappen aan de dwang van natuurgetrouwheid van het academisme. Kunstenaars als die van *Der Blaue Reiter* en *Die Brücke* (en *De Ploeg* in Nederland) zien in de eenvoudige, weinig verfijnde, onafgewerkte en kleurrijke vormtaal van tekeningen van jonge kinderen het ultieme onbedorven artistiek perspectief, spontaan en ontdaan van tradities en conventies (Fineberg, 1997).

Na de Tweede Wereldoorlog krijgt deze benadering een nieuwe impuls bij de Cobra-kunstenaars. Willem Sandberg organiseert in 1949 in het Stedelijk Museum in Amsterdam de tentoonstelling 'Kunst en kind'. Het vormt de opmaat voor een roerige periode in de beeldende kunsteducatie. De vraag of het denk- en maakproces van kinderen overeenkomsten vertoont met dat van kunstenaars wordt actueel. Er ontstaat grote belangstelling voor de tekenontwikkeling van kinderen. De vraag in hoeverre deze ontwikkeling spontaan is dan wel wordt ingegeven door maatschappelijke voorbeelden is onderwerp van discussie en onderzoek. Brent en Marjorie Wilson wijzen op de grote invloed van bestaande beeldcultuur en vormgevingstradities op wat kinderen tekenen en stellen dat kinderen leren tekenen door voorbeelden na te volgen (Wilson & Wilson, 1977). Rudolf Arnheim is daarentegen een pleitbezorger voor het ruimte geven aan de eigen creativiteitsontwikkeling van kinderen en het op afstand houden van bijvoorbeeld strips en populaire cultuur (Arnheim, 1989).

Kunst en creativiteit gelden al langer als twee-eenheid, bijvoorbeeld in het ontstaan van de vrije expressiebeweging en het oprichten van 'creativiteitscentra', zoals *De Werkschuit*, kort na de Tweede Wereldoorlog (Asselbergs-Neessen, 1989). Oorspronkelijkheid was voor de expressiebeweging de kern van het beeldend proces. In het algemeen is een belangrijk gemeenschappelijk element in opvattingen over creativiteit dat een proces creatief is, als het uitmond in iets 'nieuws'. Creatief gedrag is alleen indirect vast te stellen, via

het proces of product van dit gedrag. En of een product of proces creatief is, valt alleen vast te stellen binnen de context waarin beide ontstaan. Deze context is vakmatig en situationeel. Zonder kunstdiscipline geen vak en zonder specifieke eisen geen creativiteit (Csikszentmihalyi, 1996). In dit verband zijn de ideeën van Elliot Eisner relevant. Hij onderscheidt vier vormen van creativiteit in beeldende producten van leerlingen: *boundary pushing*, *invention*, *boundary breaking* en *aesthetic organization* (Eisner, 1965). Het zijn beschrijvingen van kwaliteiten van een werkstuk in relatie tot wat je mag verwachten gezien het voorafgaande onderwijs en eerder gemaakte werkstukken. De eerste drie vormen geven gradaties aan in waarin een werk afwijkt van wat eerder gemaakt is, zowel inhoudelijk als qua vormgeving. Leerlingen in de pre-adolescentieperiode die in staat blijken tot *aesthetic organization*, gelden als getalenteerd. De minst voorkomende vorm op deze leeftijd is *boundary breaking*, want dit veronderstelt dat iemand algemeen geaccepteerde culturele verwachtingen doorbreekt, iets wat het funderend onderwijs niet snel zal stimuleren.

In de laatste veertig jaar is onder invloed van economische ontwikkelingen een nieuwe belangstelling ontstaan voor creativiteit en in het bijzonder voor creatief probleemoplossen. Vanuit de gedachte dat kunst en creativiteit nauw verbonden zijn, gaat de aandacht uit naar het denken van de kunstenaar, en vooral ‘artistiek onderzoek’, als model voor algemene creativiteitsontwikkeling. Kern van deze benadering is dat het proces van het maken centraal staat, niet het eindproduct.

Deze aandacht voor artistieke denkprocessen, als onderscheidend van rationele en logische denkprocessen, heeft zijn wortels in verschillende, vooral filosofische, tradities. De eerste traditie zien we vooral in Duitsland en loopt vanaf Immanuel Kant via Friedrich Schiller en Rudolf Steiner naar de filosofen van de *Frankfurter Schule* en de kunstenaar Joseph Beuys. Hierin staat de vraag centraal hoe de mens ook op andere dan rationele wijze tot inzicht kan komen. Steiner komt daarbij tot een spiritueel geïnspireerde vertaling in de antroposofie en bijbehorende onderwijsvisie (in Nederland vormt die visie de grondslag voor de vrije scholen) (Steiner, 2019[1907]).

Beuys geeft aan de traditie een artistiek-educatieve invulling. Daarbij relateert hij zijn eigen kunstenaarschap door te stellen dat ieder mens de artistieke mogelijkheid heeft om vorm te geven aan het eigen leven: ‘Jeder Mensch ist ein Künstler’ (Bodenmann-Ritter, 1988). Beuys benadrukt dat de mens moet leven in nauwe samenhang met de medemensen en de natuur en probeert op allerlei manieren bij de toeschouwer een bewustwordingsproces op gang te brengen. Kunstzinnig handelen is een middel om tot die samenhang te komen in de vorm van een ‘sociale sculptuur’ (Buschkühle, 2020). Het kunstwerk is bij Beuys de stille getuige van een artistiek proces dat zich in een sociale context heeft afgespeeld.

De tweede traditie is het Amerikaanse pragmatisme. Kernfiguur hier is John Dewey die in zijn onderwijskundige en kunstfilosofische werk in de Verenigde Staten de basis heeft gelegd voor het onderzoek naar het artistieke denken. Hij stelt het zelfstandig lerend ontdekken voorop, als alternatief voor onderwijs waarin de docent bepalend is voor wat een leerling moet weten en kunnen. Centraal staat daarin de notie van *experience*: de actieve ervaring of beleving van een maker of beschouwer dat een werk 'klopt'. Die ervaring krijgt haar volwaardige en verhelderende betekenis wanneer ze in de waarneming een direct een gevoel van compleetheid oproept, een gevoel dat het resultaat 'bevredigend' is (Dewey, 1936).

In de beeldende vakken krijgt de aandacht voor artistieke onderzoeksprocessen in 1993 een nieuwe impuls met de introductie van het concept *arts based research* (ABR) (Barone & Eisner, 2012). Dit is een vorm van kwalitatief sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Anders dan kwantitatief onderzoek (het dominante model) probeert kwalitatief onderzoek het eigene en unieke van een verschijnsel te beschrijven en te begrijpen. Omdat ook in de kunsten de nadruk ligt op de kwaliteit en het eigene van het inzicht of de ervaring, zijn de kunsten bij uitstek geschikt om kwalitatief onderzoek te doen. In ABR gaat het bij het maken om een bewuste zoektocht naar expressieve vormen in dienst van het begrijpen. (Eisner & Barone, 2012).

Vanuit het sociaalwetenschappelijke ABR-model ontwikkelen zich verschillende vormen van maatschappelijk betrokken artistiek onderzoek. ABR kent ondertussen talloze varianten en benamingen: Leavy (2019, p. 5) noemt er maar liefst 29. Een bekende variant is *a/r/tography*, ontstaan en uitgewerkt aan de University of British Columbia (Taverne, 2018; Irwin & De Cosson, 2004; Irwin et al., 2018). In deze benadering combineert de docent c.q. de lerende de rollen van kunstenaar, onderzoeker en docent. Het maken van kunst is een vorm van persoonlijk sociaal gericht onderzoek in een educatieve context. Maken, leren en begrijpen zijn nauw verbonden. Vertrekpunt is de ervaring van de kunstenaar-onderzoeker in het moment, zonder dat meteen duidelijk is waar het onderzoek toe moet leiden. Het gaat niet om het ontdekken van wat er al is, maar om het benaderen van alles wat zich aandient als een nieuwe werkelijkheid, als een vorm van levend onderzoek (Irwin et al., 2018).

In de theorie achter *a/r/tography* speelt het Franse (post)structuralisme een belangrijke rol. Dit blijkt met name uit de grote aandacht voor de taal in deze vorm van artistiek onderzoek: het maken en onderzoeken via beelden gaat vergezeld van een schriftelijke vorm van reflectie. Daarnaast levert de Franse filosofische invloed ook bouwstenen voor de theorievorming, waarin de persoonlijke werkelijkheid achter de 'dagelijkse werkelijkheid' het onderwerp van onderzoek is. Gevolg is, dat de teksten opzettelijk mistig, onduidelijk en ambigue zijn en dat de sterk persoons- en situationeel



gerichte aandacht de inzet van allerlei methodieken mogelijk maakt (Taverne, 2018). *A/r/tography* is ook een vorm van interdisciplinair werken, omdat verschillende disciplines een rol spelen in het onderzoeken, maken, onderwijzen en reflecteren.

De aandacht voor creativiteit vinden we ook terug in de zogeheten maakcultuur. Deze heeft haar wortels in de wereld van hackers, open source ontwikkelaars en onafhankelijke makers. Daarbij komen ook artistieke werkwijzen en oplossingen in beeld. De maakcultuur is de resultante van een aantal ontwikkelingen: de groeiende acceptatie van de constructivistische onderwijsbenaderingen, de politieke druk op innovatie, de liberalisering van ICT (open source), het ontstaan van virtuele en concrete 'makerspaces' (zoals *FabLabs*), de sterk gedaalde kosten van digitale productieapparatuur en de samenwerking tussen institutionele makers en die in het publieke domein. Daarin staat het informele gemeenschappelijk leren en onderzoeken centraal en ontstaan nieuwe toepassingen voor bestaande digitale en elektronische technieken en oplossingen. In de maakcultuur wordt domeinoverstijgend gewerkt.

Hoe 'makers' denken, staat centraal in het maakonderzoek van de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht (Veerman & IJzermans, 2018). Hier onderzoekt men de manier van denken en werken van 'makers' (de makersmanieren) via dialogen. Het gaat er vooral om kwaliteitskenmerken van maakprocessen inzichtelijk en overdraagbaar te maken. Omdat deze processen bepaald worden door persoonlijke waarden, ervaringen en overtuigingen is de variatie in manieren van werken zeer groot. Voor de beeldende kunsten zijn bijvoorbeeld 53 verschillende makersmanieren onderscheiden. Het doel is om vanuit die veelvormigheid van makerspraktijken tot een gemeenschappelijke theorie te komen.

Voor de beeldende vakken heeft Emiel Heijnen ontwerpgerichte onderzoeksmethoden uitgewerkt in artistiek educatief ontwerp onderzoek als verbijzondering van de authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2018). Gezien de bewust gezochte complexiteit, multidisciplinariteit en onvoorspelbaarheid van dit soort onderzoek overstijgt deze manier van denken en werken de theorie van het maken binnen het traditionele beeldend onderwijs.

Een vergelijkbare vorm van kruisbestuiving van verschillende manieren van maken vinden we in het STEM-onderwijs (science, technology, economy, mathematics). Vanuit de kunstvakken wordt bepleit dit uit te breiden tot STEAM, waarin de A (van 'art') de artistieke denk- en werkwijzen toevoegt aan dit op de bètavakken gerichte onderwijs. Aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten heeft dit een uitwerking gevonden in het Centre for Art and Science Education (CASE), dat zich richt op praktijkgericht onderzoek naar onderwijsvernieuwing en maatschappelijke innovatie (CASE, z. j.).

### ***Opportunisme: de invoering van de eindexamens***

Los van theoretische uitgangspunten heeft ook de beroepspraktijk van kunst-docenten invloed op de legitimering van vakinhoud en dus op een theoretische onderbouwing. In de jaren zestig van de vorige eeuw bevindt het beeldend onderwijs op de middelbare scholen zich in een kwetsbare situatie. Het slechte imago van de vrije expressiebeweging dreigt de positie van de binnenschoolse kunsteducatie verder te verzwakken. In een onderzoek van de Boekman-stichting maakten de kunstvakken geen al te beste indruk:

Het meest ernstig is misschien nog wel de Grote Twijfel bij vele leraren expressievakken rond de vraag: wat doe ik eigenlijk in die klas, wat moet ik, wat wordt er van mij verwacht? De leerlingen een pleziertje doen door van mijn les een gezellig recreatief uurtje te maken tussen al die andere toestanden door? (Odijk, 1975).

In het jaar dat het eerste centrale eindexamen werd afgenomen, op de mavo in 1972, werd het totaal aantal lessen voor het voortgezet onderwijs teruggebracht naar dertig en was het duidelijk dat die bezuiniging de kunstvakken extra hard zou raken (SLO, 1987). Deze omstandigheden blijken een goede voedingsbodem voor de ontwikkeling van methodische en theoretische perspectieven, mede omdat in die jaren de onderwijskunde snel terrein wint. Dat is ten faveure van een kunstgerichte (lees: productgerichte) benadering en de belevingsgerichte, pedagogische oriëntatie verdwijnt naar de achtergrond.

De invoering van examens voor de expressievakken begin jaren zeventig werkt het streven naar een onderwijsbare (en toetsbare) benadering van het maken en het maakproces in de hand, ook omdat critici de ontwikkelingen rond deze vakken met argusogen volgen. Er ontstaat een theoretisch perspectief dat is gestoeld op een wisselwerking tussen reflectie op eigen werk en dat van anderen en het zelf maken van beelden (productie). Een maakproces dat niet altijd langs een logische weg lijkt te verlopen en gekenmerkt wordt door emoties en associaties, past niet goed bij de steeds formeler wordende taal en inhoud van leerplannen, examenprogramma's en exameneisen. En dus wordt het maakproces, dat tot dan toegestuurd werd door fantasie, intuïtie en impulsiviteit, op examenniveau ingewisseld voor een lineair en sequentieel model waarin leerlingen geacht worden systematisch te ontdekken, te onderzoeken, te experimenteren, een werkstuk te maken en het resultaat te presenteren en te evalueren. We zien dit terug in de meest recente, door het College voor Toetsen en Examens uitgegeven syllabus voor het Centraal Praktisch Examen vmbo 2023 (CvTE, 2021). Kandidaten moeten 'vanuit een thema komen tot een persoonlijke verbeelding'. De veronderstelde werkwijze is puntsgewijs, uitgestippeld in maar liefst tien systematisch te volgen stappen en dat ook

nog in samenhang en binnen de gestelde tijd. Ook in de ‘inhoudslijnen’ bij het leerplankader dat SLO voor het basisonderwijs opstelde, vinden we een systematische benadering die nog het meest lijkt op creatief probleemoplossen: oriënteren-onderzoeken-uitvoeren-evalueren, waarbij ‘maken’ pas in derde instantie aan de orde is (SLO, 2017).

## Epiloog

In de beeldende vakken is vrijwel altijd sprake van overlappingsen of combinaties van theoretische invalshoeken. Elke invalshoek vertegenwoordigt bovendien een domein dat veel meer omvat dan wat in dit artikel is aangestipt. Als we naar de meest recente theoretische invalshoeken kijken, zien we dat deze steeds ambitieuzer en complexer worden. De toenemende verknoping met andere leergebieden en met theorieën over maken, cultuur en leren, maakt steeds minder duidelijk wat nu de specifieke bijdrage en meerwaarde is van de beeldende vakken, behalve dan dat er iets ‘gemaakt’ wordt. Een derde aspect is, dat maatschappelijke verwachtingen en eisen, maar ook de discussies binnen de beeldende vakken de bestaande praktijk én de achterliggende theorie voortdurend ter discussie stellen. Ten slotte is een opvallend gegeven dat theoretisch onderbouwde vertalingen naar de praktijk in de verschillende schooltypen nagenoeg ontbreken, evenals systematisch vergelijkend onderzoek naar het bereiken van de beoogde effecten in het onderwijs in de beeldende vakken.

De besproken theoretische perspectieven op het maken in de beeldende vakken zijn in feite evenzovele uitingen van de zoektocht naar een identiteit – en daarmee een legitimatie – van deze vakken in het onderwijs. Tot op de dag van vandaag pendelt de theoretische oriëntatie heen en weer tussen formalisme en expressie en tussen intrinsieke en instrumentele doeleinden. Theorievorming in de beeldende vakken blijft daarbij vaak een papieren tijger die veraf staat van de praktische haalbaarheid, een voorbeeld van een praktijkloze theorie. De theorie is bedacht vanuit een ideaal, waarbij de specifieke en unieke bijdrage van de beeldende vakken nogal eens onduidelijk blijft. Hoe dit ideaal zich bijvoorbeeld verhoudt tot de ontwikkelingsfase van leerlingen blijft meestal onbesproken: de educatieve component blijft impliciet. De vertaalslag wordt overgelaten aan leraren die daarvoor, zeker in het basisonderwijs, de theoretische bagage noch de tijd hebben. Zij volgen liever de methode of ontwikkelen hun eigen leerroute, wat dan kan leiden tot wat Efland (1976) ‘schoolkunst’ noemt. Dit is een vorm van theorie-loze praktijk, waarbij de leraar vertrouwt op de juistheid van de methode, de eigen intuïtie, of, erger nog, de eigen ervaringen in het funderend onderwijs.

Wat de positie van de kunsteducatie met name in het basisonderwijs extra problematisch maakt, is dat pabostudenten tijdens hun opleiding slechts enkele tientallen uren besteden aan het leergebied kunstzinnige oriëntatie, waarbij de gerichtheid op de verschillende disciplines vaak nog sterk wisselt per opleiding (Hagenaars & Van Hoorn, 2020; Hagenaars, 2023). Zonder goed opgeleide leraren die een structurele invulling geven aan het schoolcurriculum zal er in het basisonderwijs weinig veranderen en dreigt de kwaliteit van het beeldend onderwijs steeds verder achteruit te gaan tot een niveau dat voor niemand nog duidelijk is waarom basisscholen aan dit leergebied tijd moeten besteden. Lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs ('artist-teacher') moeten het opleidingsaanbod verdelen tussen de ontwikkeling van een eigen artistieke identiteit van de student, kennis van kunst en cultuur, maatschappelijke bewustwording en pedagogisch-didactische deskundigheid in de beeldende ontwikkeling van leerlingen, studenten en volwassenen binnen en buiten het onderwijs. De vraag is of door de steeds complexere theorievorming en het werken vanuit multidisciplinair perspectief studenten voldoende tijd hebben om zich eigen te maken wat de beeldende vakken uniek maakt.

Wat dit laatste betreft bepleiten wij een theorievorming in de beeldende vakken die zich richt op de historische kern: het leren visualiseren als vorm van denken en het leren vormgeven aan gedachten, gevoelens en ervaringen met artistieke middelen. De aandacht moet zich daarbij richten op de zeggingskracht van het beeld in de meest algemene zin. Wat er in het funderend onderwijs precies aan de orde moet komen, vraagt om onderzoek naar de manieren waarop leerlingen in verschillende leeftijdsfasen de zeggingskracht van beelden ontdekken, begrijpen en omzetten in eigen beelden en hoe zij het beste geholpen kunnen worden om de benodigde vaardigheden zo effectief mogelijk te ontwikkelen (Hermans & Schönau, 2019). Hierbij moeten niet de problemen of visies van volwassenen leidend zijn, noch de theorieën over het maken die gebaseerd zijn op het denken en werken van volwassenen en kunstenaars. Een ontwikkelingspsychologische inbedding en een proces waar het maken zowel doel als middel kan zijn, leveren bovendien een theoretisch perspectief op dat bestand is tegen de veranderdrift van het onderwijs- en cultuurbeleid en de voortdurende instrumentele legitimatie.

Beschrijven wat bovenstaande analyse betekent voor de andere kunstvakken en andere onderwijstypen – en een toekomst met AI-gestuurde 'art generators' – voert voor dit artikel te ver. Maar het geeft hopelijk wel aanleiding voor specialisten uit die gebieden een en ander te doordenken voor hun eigen discipline.

**Peter Hermans** schrijft over kunsteducatie. Hij was lid van de centrale examencommissie van ArteZ Hogeschool voor de Kunsten en werkte bij Cito als kennismanager en vakmedewerker voor de eindexamens in de beeldende vakken.  
peter0218@gmail.com

**Diederik Schönau** is cultuurpsycholoog en kunsthistoricus. Hij was werkzaam bij Cito als vakmedewerker voor de eindexamens in de beeldende vakken en bij ArteZ Hogeschool voor de Kunsten als lector kunsteducatie.  
dwschonau@gmail.com

## Literatuur

Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception. A psychology of the creative eye*. The University of California Press.

Arnheim, R. (1989). *Thoughts on art education*. The Getty Center for Education in the Arts.

Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding. De Nederlandse beweging voor beeldende expressie*. Acco.

Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice art education*. Routledge.

Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Sage.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter*. Duke University Press.

Bobadilla, M. P. (2018). Círculo de Investigación Artística: New materialist pedagogies of resistance. *International Journal for Education through Art*, 14(1), 59-78.

Bodenmann-Ritter, C. (Ed.). (1988). *Joseph Beuys. Jeder Mensch ein Künstler: Gespräche auf d. documenta 5*. Ullstein.

Boom, A. van der (1933). De zelfstandigheid van het teekenen als cultuurvak op de middelbare school. *Maandblad der Nederlandsche Vereeniging voor Teekenonderwijs*, 50, 100-104.

Borgdorff, H. A. (2012). *The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia*. Proefschrift Universiteit Leiden.

Breeuwsma, G. (2005). Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel. In M. van Hoorn (Red.), *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek* (pp. 36-51). (Cultuur+Educatie; 14). Cultuurnetwerk Nederland.

Bruner, J. (1977). *The process of education (with new preface)*. Harvard University Press.

Buschkühle, C. P. (2020). *Joseph Beuys and the artistic education. Theory and practice of an artistic art education*. Brill.

CASE. (z. j.). *CASE (Centre for Arts & Sciences Education)*. [www.ahk.nl/onderzoek/case-centre-for-arts-sciences-education/](http://www.ahk.nl/onderzoek/case-centre-for-arts-sciences-education/)

Cisney, V. W. (2018). *Deleuze and Derrida. Difference and the power of the negative*. Edinburgh University Press.

Clark, G. A., Day, M. D., & Greer, W. D. (1987). Discipline-based art education: Becoming students of art. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2) 129-193.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper.

Culler, J. (1982). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism*. Cornell University Press.

CvTE (College voor toetsen en examens). (2021). *Beeldende vorming GT vmbo. Syllabus centraal examen 2023, versie 2*.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004[1984]). *A thousand plateaus*. Continuum.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Penguin Putnam.

Doran, P. M. (Ed.). (1991). *Conversations avec Cézanne*. Macula.

Ehmer, H. (Hrsg.). (1976). *Sehen Lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation*. DuMont Schauberg.

Efland, A. (1976). The school artstyle. A functional analysis. *Studies in Art Education*, 24(3), 67-81.

- Eisner, E. (1965). Children's creativity in art: A study of types. *American Educational Research Journal*, 2(3), 125-136.
- Fineberg, J. (1997). *The innocent eye. Children's art and the modern artist*. Princeton.
- Gamble, N., Hana, J. S., & Nail, T. (2019). What is new materialism. *Angelaki. Journal of Theoretical Humanities*, 24(6), 111-134.
- Garber, E. (2004). Social justice and art education. *Visual Arts Research*, 30(2), 4-22.
- Gerritse, A. (1974). *Beginzelen van de beeldende vorming*. Cantecler.
- Getty Center for Education in the Arts. (1985). *Beyond creating: The place for art in America's schools*. J. Paul Getty.
- Greer, W. D. (1984). A discipline-based view of art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*, 25(4), 212-218.
- Gropius, W. (1919). *An alle Künstler aller Länder*. Bauhaus.
- Haanstra, F. (1995). *Leren zien als doel en effect van kunsteducatie*. (Katernen Kunsteducatie; 7). LOKV.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, P. (2023). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabo-curriculum. *Cultuur+Educatie*, 23(63), 8-33.
- Hagenaars, P., & Hoorn, M. van. (2020). Na de pabo kundig in de kunstvakken? Hoe zes pabo's hun studenten opleiden voor een kunstvak. *Kunstzone*, (4), 36-39.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking. The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 106-119.
- Hermans, P., & Schönau, D. (2019). Why students should (not) look into art. In G. Cloutier (Ed.), *Making. Proceedings InSEA 2019 World Congress* (pp. 706-711). InSEA Publications.
- Heusden, B. van, Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Hogan, J., Hetland, L., Jaquith, D. B., & Winner, E. (2018). *Studio thinking from the start: The K-8 art educator's handbook*. Harvard.
- Hood, E. J., & Kraehe, A. M. (2017). Creative matter: New materialism in art education research, teaching, and learning. *Art Education*, 70(2), 32-38.
- Irwin, R. L., & Cosson, A. de. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living*. Educational Press.
- Irwin, R., LeBlanc, N., Ryu, J. Y., & Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. In P. Leavy. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 37-53). The Guilford Press.
- Itten, J. (1975[1963]). *Beeldende vormleer*. Cantecler.
- Kaplan, W. (2014). *The arts and crafts movement in Europe and America: Design for the modern world 1880-1920*. Thames and Hudson.

Kiefer-Boyd, K., Knight, W. B., Pérez de Miles, A., Ehrlich, C. E., Lin, Y-U., & Holt, A. (2022). *Teaching and assessing social justice art education. Power, politics, and possibilities*. Routledge.

Laagland, G. A. (1896). *Teekenmethode voor onze Lagere Scholen*. Scholtens en Zoon.

Leavy, P. (Ed.). (2019). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.

MacCarthy, F. (2010). *William Morris: A life for our Time*. Faber and Faber.

Merleau-Ponty, M. (2009[1945]). *Fenomenologie van de waarneming*. Boom.

Molkenboer, W. (1890). Het teekenonderwijs op de lagere school, Rapport der Commissie benoemd in de algemene vergadering der Nederlandsche Vereeniging voor Teekenonderwijs. *Maandblad gewijd aan de belangen van het teekenonderwijs en de kunstnijverheid in Nederland*, 12.

NVTO (Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs) (1993). *Toelichting op de kerndoelen tekenen*. Remmers.

Odijk, A. J. (1975, 16 september). Expressie op school: gevecht om de uurtjes. *De Volkskrant*, 27.

Pluckrose, H., & Lindsay, J. (2020). *Cynical theories. How activist scholarship made everything about race, gender, and identity – and why this harms everybody*. Swift.

Ricci, C. (1959[1887]). *L'Arte dei bambini*. Armando Armando Ed.

Ringlestein, W. van. (1964). *Beeld en werkelijkheid*. Meulenhoff Educatief.

Salomon, O. A. (1891) *The teacher's handbook of slöjd as practised and taught at Nääs; containing explanations and details of each exercise*. Kessinger Publishing.

Scheibe, W. (1982). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Beltz Verlag.

Schiller, F. (2009[1795]). *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. Octavo.

SLO. (1987). *Het onderwijs in de kunstzinnige vakken*. SLO.

SLO. (2017). *Inhoudslijst beeldende vorming, Primair onderwijs*. SLO.

Smit, C. (2015). *De volksverheffers: sociaal hervormers in Nederland en de wereld, 1870-1914*. Verloren.

Smith, R. A. (1987). The changing image of art education: Theoretical antecedents of discipline-based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 3-34.

Spratt, F. (1987). Art production in discipline-based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 197-204.

Steiner, R. (2019[1907]). *De opvoeding van het kind*. Pentagon.

Taverne, P. (2018). A/r/tography: levend onderzoek. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 38-46.

Tjalkens, T. (1913). *Slöjd als opvoedingsmiddel*. Ipenbuur en van Seldam.

Trienekens, S. (2006). *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*. (Cultuur + Educatie; 17). Cultuurnetwerk Nederland.

Veerman, A., & IJzermans, J. (2018). Maakonderzoek in creatieve praktijken. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 55-65.

Waterink, J. (1936). *Innerlijk beleven en kennen in de structuur der opvoeding*. Rede ter gelegenheid van de 56e herdenking van de stichting der Vrije Universiteit. Zomer & Keuning's.



Wiggershaus, R. (1994). *Frankfurt School: Its history, theory and political significance*. MIT Press.

Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12.

# **Kunst en cultuur als manier van denken**

## **Een cognitief perspectief op kunst- en cultuureducatie**

Lode Vermeersch

**In de loop van de twintigste eeuw maakt de cognitieve theorievorming steeds meer school. Lode Vermeersch gaat in dit artikel na wat een cognitieve kijk op kunst- en cultuureducatie betekent. Hij geeft daarbij een overzicht van de achtergronden en belangrijkste denkers binnen deze stroming.**

De twintigste eeuw is een eeuw van belangrijke uitvindingen en grote ontdekkingen die de mensheid sterk hebben beïnvloed: auto's, vliegtuigen, radio en tv, laserstralen, geluidsgolven, de DNA-structuur... We kunnen het makkelijk over het hoofd zien, maar eigenlijk was het ook de eeuw van het denken. Of preciezer: *het denken over het denken*. Pas de laatste honderd jaar onderzoeken steeds meer wetenschappers hoe en wat wij als mensen allemaal (kunnen) denken en waar dat denkvermogen vandaan komt en toe leiden kan.

Natuurlijk weten we al langer dat de mens naast een lichaam ook een mentale staat kent en dat gedachten ons zowel goed als kwaad kunnen doen. René Descartes wees ruim vierhonderd jaar geleden al op de dualiteit van lichaam en geest en op het verband tussen zijn en denken. En later gingen andere filosofen als Locke en Kant zich buigen over de uitdagingen en (vooral) de problemen van de psyché, en met name zaken als het (onder)bewustzijn en het (feilbare) geheugen. Maar het duurde tot de twintigste eeuw vooraleer ook andere vakgebieden – zoals de linguïstiek, antropologie en geneeskunde – onderzoek naar het menselijke denken echt omarmden. Het is dan ook geen toeval dat de (cognitieve) psychologie en de neurowetenschap, twee disciplines die gericht zijn op de mentale vaardigheden van de mens, in de afgelopen eeuw een sterke opgang kenden. Ze vormen mede de basis van wat de we nu cognitiewetenschappen noemen. Naast nieuwe wetenschappelijke inzichten over hoe het menselijke denken precies functioneert, gaven de psychologie en neurowetenschap tegelijk ook aan leken een welkome verklaringsgrond voor bepaalde fenomenen – van leerstoornissen tot burn-out – die voorheen nogal mysterieus en onverklaarbaar leken. En ze zorgden ervoor dat dagelijkse verschillen in bijvoorbeeld artistieke smaak en esthetische voorkeur eenvoudig konden worden verklaard of zelf 'wegverklaard': *It's the mind, stupid*.

Ook de pedagogiek is niet aan de groeiende invloed van het cognitiewetenschappelijk denken ontsnapt. De invloed was zelfs zo sterk dat de Amerikaanse psycholoog Jerome Bruner in de jaren vijftig van de vorige eeuw stelde dat er een 'cognitieve revolutie' op til was. Hij bedoelde daarmee dat de focus van de psychologie en pedagogiek steeds minder gericht was op hoe bepaalde prikkels gedrag uitlokken (het behaviorisme), maar eerder op wat en hoe mensen precies denken en, voor onderwijsexperts, op hoe mensen precies leren en hoe dat leren cognitief verloopt.

Dergelijke complexe vragen werden ook snel doorgetrokken naar het leren van, over en door de kunsten. Het gevolg laat zich raden: sinds het midden van de vorige eeuw zijn steeds meer theoretici in de kunst- en cultuureducatie het verband tussen cognitie, kunst en educatie gaan beschrijven en onderzoeken. In dit artikel ga ik daar dieper op in. Eerst situeer ik de cognitieve theorievorming in een breder maatschappelijk en historisch kader, om te duiden hoe het cognitief perspectief op kunst- en cultuureducatie is ontbolsterd én om

aan te geven hoe dit perspectief verschilt en zich soms zelfs afzet van andere benaderingen. Vervolgens maak ik in dit overzichtsartikel duidelijk dat het cognitief perspectief een steeds breder pad bewandelt en zo ook andere benaderingen is gaan inkapselen. Juist daardoor biedt dit perspectief vandaag veel uiteenlopende inzichten. Ik illustreer dat met enkele van de volgens mij belangrijkste en meest spraakmakende theorieën en auteurs.<sup>1</sup> Het gaat me er in dit artikel niet om een specifieke stelling of boodschap naar voren te schuiven of een bepaalde hypothese te toetsen of onderzoeksvraag te beantwoorden. De inzet is een toelichting van het *wat* en *waarom* van de cognitieve kijk op kunst- en cultuureducatie. En dus ook een verkenning van wat kunst en cultuur voor onze individuele en collectieve geestesgesteldheid (kunnen) betekenen.

## De lange aanloop naar de cognitieve revolutie in de kunsteducatie

Academici geloven graag dat onderzoek en theorievorming onze kijk op de samenleving vormgeven en uiteindelijk ook ons gedrag in en organisatie van die samenleving mee bepalen. Maar vaak werkt het ook andersom en is het academische werk de resultante van een specifieke plaats of tijd. Zo zijn er in het wetenschappelijk denken over kunsteducatie in de westerse wereld sinds 1900 een paar grote stromingen die verbonden zijn met wat op dat moment in die maatschappij speelde en met hoe de samenleving destijds naar kunst keek en kunst definieerde.

### ***Kunst(educatie) in functie van ambacht en vakkennis***

Tot aan het begin van de twintigste eeuw, toen de gedragswetenschappelijke of behavioristische kijk in de psychologie (toen nog een piepjonge wetenschap) en pedagogiek nog dominant was, verdiepten theoretici zich sterk in het verband tussen de kunsten en de werkelijkheid. Er werd – simpel gesteld – vanuit gegaan dat het eerste het tweede representeerde, en liefst zo direct en accuraat mogelijk. Dit spoorde netjes met de manier waarop in Europa en de Verenigde Staten kunstonderwijs in het curriculum werd opgenomen. Het accent lag in die tijd namelijk vooral op de vraag hoe kinderen het best een bepaalde kunstdiscipline onder de knie konden krijgen. Vooral de technische uitvoering in het beoefenen en maken van kunst stond daarbij voorop en uniformiteit in het resultaat was eerder een zegen dan een vloek. Het leren zelf bestond erin de vooraf uitgelegde regels zo goed mogelijk (vaak stap voor stap) te volgen, meestal in een leerling-meester-leersituatie. De meester gaf gerichte instructies of – in gedragswetenschappelijke termen – stimuli, en de leerling beantwoordde die met een bepaalde uitvoering of respons.

1 Ik noem enkele van de belangrijkste stemmen, maar deze selectie is zeker ten dele subjectief en dus betwistbaar. De lijst van theoretici is ook verre van exhaustief.

Het artistieke leerproces werd in dergelijke eenvoudige termen benaderd. Als er al methoden voor kunsteducatie circuleerden, dan instrueerden ze vooral hoe je bijvoorbeeld goed en accuraat kon waarnemingsteken. En als er al aandacht was voor de cognitieve kant van deze praktijk, dan ging die vooral uit naar het memoriseren van concrete, artistiek-technische vaardigheden en ambacht. Zelfexpressie (je eigenheid uitdrukken) en zelfbewustzijn (het besef van je eigenheid en die van de ander) waren niet erg belangrijk. Ook aan de esthetische smaak en persoonlijke voorkeuren van de maker werd niet veel belang gehecht. Integendeel, dergelijke meer cognitieve ambities zag men vaak juist als hinderlijk. Vooral educatie in de beeldende kunsten werd eigenlijk als erg utilitair ervaren, het was immers een vorm van training die kon leiden tot een baan in de design- en maakindustrie. In haar boek *An uneasy guest in the schoolhouse* vergelijkt Ellen Winner (2022) het met de manier waarop we tegenwoordig het leren coderen en programmeren als mogelijke opstap zien naar een toekomstige goedbetaalde baan in de IT-sector en niet als manier om te reflecteren hoe algoritmes ons denken en doen sturen.

### ***Kunst(educatie) in functie van expressie***

Vanaf het begin van de twintigste eeuw draaide kunsteducatie steeds meer om spontane zelfexpressie. Een van de toonaangevende theoretici op dat vlak is de Amerikaanse filosoof John Dewey (1934), die een echte pleitbezorger was van de idee dat goed kunstonderwijs ervaringsgericht moet zijn. Dewey vond dat lerenden – ook bij kunstonderricht – voor zichzelf moesten leren denken. Dat ‘voor zichzelf leren denken’ heeft al een duidelijke cognitieve connotatie, maar was voor Dewey vooral van maatschappelijk belang. Het was voor hem vooral een zaak van rechtvaardigheid en gelijkheid. Of noem het zelfs verzet: geen enkele leerling moest zich laten onderwerpen aan het gezag van een leraar of een bredere maatschappelijke onderdrukker. Het ging hem dus minder om het individuele zelfbesef van de lerende, laat staan om een zelfkritische reflectie bij het (leren) maken van kunst. Belangrijk was wel dat de lerende zich helemaal spontaan en vrij kon uitdrukken, niet gehinderd door artistieke tradities of conventies.

Het utilitaire denken was daarmee niet plots helemaal van de baan, het kreeg alleen een andere invulling. Herbert Read (1943) maakt in zijn bekende *Education through art* de analogie met een bij: ook die volgt een eigen gekozen, vaak onregelmatig en spontaan veranderend pad, maar dat pad leidt uiteindelijk wel tot een doel en een meerwaarde: het maken van honing. De meerwaarde van spontane zelfexpressie via de kunsten zit volgens Read vooral in de emotionele én cognitieve ontwikkeling van het kind. Maar net als bij Dewey komt bij de Brit Read ook de samenleving als geheel in beeld. Hij stelt duidelijk: ‘(...) the secret of our collective ills is to be traced to the suppression of spontaneous creative ability in the individual’ (Read, 1943, p. 201). Met zijn nogal psychoanalytisch discours over ‘collective ills’ verwijst Read in bedekte

termen naar onder meer de twee wereldoorlogen, belangrijke collectieve trauma's die van het naoorlogse kunstonderwijs een manier maakten om persoonlijke en collectieve emoties (van onbegrip, verdriet of schuld) te kanaliseren, uit te drukken en uiteindelijk ook onder controle te houden (Efland, 2004). Ook Viktor Lowenfeld (1947) maakt in zijn invloedrijke werk *Creative and mental growth* soortgelijke analyses.

Kunsteducatie werd zo in de eerste helft van de twintigste eeuw vooral een zaak van je eigen gevoelens als individu of groep uitdrukken om je eigen ervaringen te verwerken en je eigen identiteit te ontwikkelen, zonder de autoritaire sturing van anderen. Hoewel kunsteducatie daarmee al expliciet over de mentale huishouding van de mens ging, golden de kunsten en kunsteducatie toch eerder als een emotiegedreven dan een echt cognitief leergebied (Efland, 2002). De gevoelens waren dan wel van psychologische aard, ze stonden het rationele denkvermogen in de weg, zo werd aangenomen.

### **John Dewey: kunst als ervaring**

De Amerikaan John Dewey (1859-1952) was naast een wereldberoemd filosoof ook psycholoog en staat nog steeds bekend als een van de belangrijkste moderne denkers over educatie. Hij behoorde tot de filosofische stroming van het pragmatisme. Zijn bekendste kunstfilosofisch werk is *Art as experience* (1934), een nogal moeilijk leesbaar werk over de 'ervaring' die de kunsten met zich meebrengen. Voor Dewey was een esthetische ervaring een fysiek én psychologisch event met een betekenis die het alledaagse zelf (bijvoorbeeld louter kijken naar een kunstwerk) overstijgt en uiteindelijk kan leiden tot een gevoel van eenheid of harmonie. Hij benadrukte daarbij het belang van de zintuigen als beginpunt voor de ervaring die kunst is, maar stelde ook dat die ervaring – als een soort een wisselwerking tussen de mens en zijn omgeving – uiteindelijk slechts een middel is voor een hoger moreel doel.

### **Herbert Read: educatie door middel van kunst**

De Brit Herbert Read (1893-1968) was ook een academisch filosoof, maar als dichter, schrijver, redacteur en criticus ook een man van de kunsten zelf. Hij schreef toegankelijk over kunst, vaak – net als Dewey – in een essayistische stijl. Zijn meest invloedrijke werk over kunst(educatie) is *Education through art* (1943). Dat boek legt niet één theorie uit, maar laveert tussen verschillende onderwerpen, van de definitie van kunst, over het belang van artistieke expressie bij kinderen tot en met de positie van de leraar. Zijn tekst is nogal psychoanalytisch gekleurd. Hoewel op sommige punten zeker verouderd, blijft de boodschap van het boek nog steeds veel mensen aanspreken: kunst hoort in de kern van het onderwijscurriculum. Kunst in educatie is een manier van persoonlijke expressie die voor iedereen mogelijk en zinvol is, zo stelde Read, maar ook een middel tot gemeenschapsvorming (Read schreef het boek tijdens de Tweede Wereldoorlog).

### **Viktor Lowenfeld: creatieve en mentale groei**

Een generatiegenoot van Read was de Oostenrijkse Viktor Lowenfeld (1903-1960). Hij geldt als een pionier in het uitwerken van een ontwikkelings-theorie over artistieke (beeldende) expressie. In zijn onderzoek en door zijn ervaring kwam Lowenfeld erop uit dat de menselijke creatieve en mentale groei bepaalde vaste patronen kent. Hij werkte dit in *Creative and mental growth* (1947) uit in een model met ontwikkelingsstadia in de stijl van onder anderen Piaget en Kohlberg. Lowenfelds model was een van de eerste van deze stadia- of fasenmodellen voor het leren in het domein van kunst en cultuur. Later volgden er vele andere, in verschillende kunstdisciplines, zoals Housen (1983), Klein (2005), Parsons (1987) en Swanwick en Tillman (1986).

### ***Kunst(educatie) als manier van denken***

De open en ook nogal therapeutische benadering van kunsteducatie veranderde in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw definitief, of beter gezegd, er werd een extra laag toegevoegd. Door de eerder vermelde 'cognitieve revolutie' versterkte de aandacht voor de mentale activiteit die ook kunst(educatie) met zich meebrengt. De introductie van het cognitivisme in het denken over kunst en kunsteducatie betekende eigenlijk zoveel als het toelaten om de kunsten vooral als een manier van denken te zien, en het leren *van, door en met* de kunsten als een activiteit van en verrijking voor de geest. En hoewel dat vandaag een moeilijk te betwisten stelling lijkt te zijn, klonk ze in de jaren zestig vrij iconoclastisch (Efland, 2002; Gardner, 1989).

Het binnenbrengen van het cognitieve perspectief in de kunsteducatie had ook consequenties. Zo verschoof de blik langzaam van het artistieke artefact zelf naar de manier waarop over dat artefact werd gedacht en hoe kennis en opinies erover werden geïnternaliseerd. Anders gezegd: de studie van de kunsten was niet meer louter 'artefactual', maar werd ook 'sociofactual' en 'mentifactual' (Huxley, 1955). En dat gold bovendien niet alleen voor de kunsten, maar voor de analyse van cultuur (en culturen) in het algemeen. Ook daar verlegde de nadruk zich van culturele artefacten en events naar de vraag hoe mensen vorm en betekenis geven aan en met die artefacten en events. Wat eerder vooral het doel van analyse was, werd langzaam een middel in een ruimere analyse.

Ook de kijk op het leren veranderde. De activiteit van het leren werd duidelijker benaderd als een voortdurend verwerven, opbouwen, opslaan, transformeren en gebruiken van cognitieve structuren of schemata. Die cognitieve structuren zijn niet zozeer kennis (zoals het onthouden van feiten), maar de manier waarop we die kennis ordenen en gebruiken, bijvoorbeeld om inzicht te krijgen over het zelf of over de ander.

Deze paradigmashift naar het cognitivisme midden twintigste eeuw was niet toevallig, want in die tijd groeide de interesse voor het hoe en waarom van de cognitieve ontwikkeling van de mens in het algemeen. Denk aan de taxonomie van Benjamin Bloom (1956), waarin activiteiten met betrekking tot het menselijke denken, leren en begrijpen zijn gecategoriseerd in verschillende cognitieve, affectieve en psychomotorische domeinen. Of denk aan de cognitieve ontwikkelingstheorie die Jean Piaget al jaren eerder ontwikkelde, maar die pas in de jaren zestig grote invloed kreeg op hoe men het opgroeien en leren van kinderen bestudeerde en interpreteerde. Verder werden diverse theorieën gelanceerd die een analogie zochten tussen mens en computer (toen nog een nieuw ding) en daardoor bijzondere aandacht hadden voor processen van symbool- en informatieverwerking, een cognitief vraagstuk bij uitstek.

Het cognitieve perspectief deed zo zijn intrede in het sociaalwetenschappelijk onderzoek. Het werd het speelterrein van de moderne cognitieve psychologie die ook tot aan het veld van de kunst- en cultuureducatie reikte. De impact op dat veld was erg groot, juist omdat het de aard en het leren van de kunsten in een ander daglicht plaatste. Waar in de eerste helft van de twintigste eeuw de kunsten als vakgebied nog duidelijk tot het affectieve domein behoorden, werden ze in de tweede helft steeds meer en explicieter gezien als behorend tot het cognitieve domein (Parsons, 1987). Een ommezwaai die tot op vandaag doorwerkt.

### **Nelson Goodman: kunst als symboolsysteem**

In 1967 zette de Amerikaanse filosoof Nelson Goodman (1906-1998) aan de Harvard Graduate School het Project Zero op. De doelstelling van dit onderzoekscentrum was kort, maar ambitieus: de kunsten bestuderen als een vakdomein dat cognitief net zo uitdagend is als de harde wetenschappen (Winner, 2022). Dergelijk onderzoek vanuit cognitief perspectief was nodig, vond Goodman, om een simpele reden die ook de naam van het project verklaart: 'The state of general communicable knowledge about arts education is zero. We're starting at zero, so we are Project Zero.' (<https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>). Het werk van Project Zero lag zeker in de beginjaren erg in de lijn van de cognitieve ontwikkelingstheorieën van bijvoorbeeld Lowenfeld. Onderzoekers zoals Howard Gardner en Ellen Winner focusten vooral op de ontwikkeling van de artistieke capaciteiten van kinderen. Als filosoof lag de bijdrage van Goodman zelf elders. Hij ontwikkelde onder meer een symbooltheorie die steunde op de premisse dat kunst werkt als een taalsysteem en net als taal via symbolen rechtstreekse en onrechtstreekse referenties maakt naar de werkelijkheid (Goodman, 1976).



### **Howard Gardner: kunst en menselijke evolutie**

Misschien wel de bekendste psycholoog uit de tweede helft van de twintigste eeuw in de VS is Howard Gardner (1943-). Hij was een student van Jerome Bruner en een van de eerste medewerkers van Project Zero dat hij later heeft geleid en waar hij tot op vandaag, op tachtigjarige leeftijd, nog steeds actief is. Geïnspireerd door Piaget en Goodman focuste Gardner zijn hele carrière op de wisselwerking tussen creativiteit en cognitie. Hij deed dat met empirisch onderzoek (onder meer over symboolgebruik bij kinderen), maar ook in essays over het belang van de kunsten voor de menselijke psyché. Hij stelde verschillende theorieën op die ook nu nog relevant zijn voor het domein van de kunst- en cultuureducatie. Zijn meest bekende en in de psychologie ook meest betwiste theorie is die van de meervoudige intelligenties.

### **Ellen Winner: impact van kunsteducatie en *art based learning***

De Amerikaanse psychologe Ellen Winner (1947-) is in de lage landen vooral bekend als een van de auteurs van de invloedrijke OESO-studie *Art for art's sake* (Winner et al., 2013), over de impact van kunsteducatie op andere academische domeinen. Het is het soort studiewerk dat zij al lang verricht, veelal vanuit Project Zero (Vermeersch & Storme, 2021). Cognitieve en psychologische aspecten vormen telkens de kern van haar onderzoek, dat ze vaak samen doet met Howard Gardner (tevens haar man). Opmerkelijk is dat ze de onderzoeksresultaten ook vertaalt naar de educatieve praktijk, zoals in het *Studio Thinking* project (over de 'habits of mind' in het beeldend atelier) en in *Arts PROPEL*, een educatieve methode voor *art based learning* in de beeldende kunsten die naast productie ook perceptie en reflectie centraal stelt.

### **Elliot Eisner: veelzijdige vormen van denken**

Nog een Amerikaan die past in dit rijtje van denkers over kunst, educatie en cognitie is Elliot Eisner (1933-2014). Veel van zijn theoretisch werk gaat over de manieren waarop de – in woorden van Dewey – ervaring van de kunsten aanzetten tot veelzijdige manieren en vormen van denken. In zijn meest gekende en erg vlot leesbare bundel *Arts and the creation of mind* (2002) trekt hij zijn inzichten over kunst en cognitie door naar verschillende onderwerpen uit het onderwijs, zoals leerdoelen, leerlingenevaluatie en kwaliteitsontwikkeling. In andere werken theoretiseert hij over bijvoorbeeld kunstappreciatie (*connaissanceurship*) en curriculumopbouw.

## Het cognitieve in de balans

### *Het cognitieve perspectief en andere tradities*

We gaven hierboven een korte tour door anderhalve eeuw kunst- en cultuur-educatie om aan te geven dat het cognitieve paradigma een vrij recent fenomeen is. Bovendien is het niet het enige paradigma. Afhankelijk van de periode komen andere aannames en prioriteiten naar voren: soms is dat de technische uitvoering en maakwerk, dan weer het belang van emotionele expressie of de kracht om via de kunsten nieuwe gedachten en reflecties te maken. Met een eenvoudig beeld zouden we kunnen zeggen dat soms de handen, soms het hart en soms het hoofd de meeste aandacht krijgt in de theorievorming rond kunst- en cultuureducatie (Vermeersch, 2017).

Maar dat beeld is te eenvoudig, want de theoretisch netjes af te lijnen paradigma's zijn in de werkelijkheid natuurlijk niet zo duidelijk te onderscheiden. Die werkelijkheid is altijd complexer en chaotischer dan de theorie doet geloven. Loop een school binnen en praat met leraren. Je zal snel merken dat de ene leraar vooral aandacht heeft voor een goede uitvoering ('Als je een huis tekent, dan moet dat huis op de horizon staan'), de ander voor de uitdrukking van de eigen identiteit en originaliteit ('Wat geweldig dat je droomt van een zwevend huis') en weer een ander vooral het belang benadrukt van culturele cognitie en het denken met en over kunst ('Wat zegt dat huis dat jij tekende over je eigen huis of over je eigen westerse beeld van wat een huis is?'). Allemaal leraren op eenzelfde school en in eenzelfde tijdsgewricht, leraren die het overigens vaak nog goed met elkaar kunnen vinden ook. En de verschillende theoretische tradities komen zelfs weleens samen in één en dezelfde leraar die tegelijk voluit de handen, het hart én het hoofd van de leerlingen wil prikkelen (zie bijvoorbeeld Bresler, 1994). De dominante cognitieve stroming is in de hedendaagse kunsteducatieve praktijk dus vaak verweven met andere stromingen en cumuleert of annexeert die zelfs. Het is dus een stroming in beweging.<sup>2</sup>

### *Een breed begrip van cognitie: gevoelvol, gedeeld en belichaamd denken*

Dat het cognitieve denkkader in de praktijk niet helemaal los staat van andere denkkaders lijkt misschien vanzelfsprekend, maar dat is in debatten over kunst- en cultuureducatie niet altijd het geval. In het publieke spreken staat tot op vandaag 'cognitie' vaak lijnrecht tegenover 'affectie', alsof denken (vaak verward met het woord 'kennis') en voelen (vaak verward met het woord 'passie') elkaars tegengestelde zijn. Nochtans ervaart iedereen dagelijks hoe emoties het denken kunnen sturen en vice versa.

2 Getuige hiervan in het academisch werk zijn de relatief nieuwe theoretische vertakkingen zoals de 'cognitieve semiotiek' (Van Heusden, 2009; Zlatev, 2012) of 'cognitieve hermeneutiek' (Tepe, 2011) of 'cognitieve evolutiewetenschap' (Donald, 2006).

Ook in wetenschappelijke reflecties over kunst- en cultuureducatie zouden we die tegenstelling bijna zeventig jaar na de cognitieve revolutie eigenlijk achter ons gelaten moeten hebben. Want in het ‘new cognitivism’ van rond de millenniumwisseling gebruikt men de notie ‘cognitie’ niet als tegenhanger van ‘affectie’ (wat je op basis van Bloom nog zou kunnen beweren), maar eerder als een brede paraplu-term die ook het emotionele, intuïtieve en creatieve afdekt, want ook daar komen mentale processen bij kijken (Goodman, 1976; Parsons, 1987). Sommigen gaan zelfs zo ver te beweren dat gevoelens het menselijk intellect meer in een culturele richting sturen dan ons redeneer- of talig vermogen (Damasio, 2019). Men spreekt in dat verband ook over ‘feelingful cognition’ of ‘cognitive feeling’ (Broudy, 1987).

Met een breed en actueel begrip van cognitie mag de klassieke tegenstelling tussen cognitie en affectie dus op de schop. En dat geldt ook voor andere, vaak opduikende tegenstellingen. Zo wordt soms betoogd dat het eigen is aan de cognitieve stroming dat ze vooral of alleen oog heeft voor het individuele denken en niet voor het sociale karakter van denkprocessen (zoals ons collectieve geheugen). Maar dat doet onrecht aan de cognitiewetenschappen, want veel meer dan het behaviorisme hebben die oog voor de sociaal-culturele context en hoe die context ons denken mee vorm geeft (Efland, 2002). Vooral de zogenoemde ‘sociaal-culturele stroming’ binnen de cognitiewetenschappen, met als *founding father* de Russische psycholoog en linguïst Lev Vygotsky, benadrukt het belang van die context. Bovendien zijn er de laatste jaren steeds meer studies gedaan naar hoe we ons denken delen en collectief vormgeven. Men spreekt dan over ‘socially embedded cognition’, ‘extended cognition’ of ‘distributed cognition’ (Hutchins, 1995). In relatie tot de kunsten groeit zelfs de consensus dat eigenlijk alle kunst geproduceerd wordt in een context van *gedeelde* cognitie (Donald, 2006). Geen enkele kunstenaar werkt en denkt *echt* alleen.

Een laatste hardnekkige misvatting over de cognitieve kijk op kunst- en cultuureducatie is dat deze het hoofd (figuurlijk) boven het lichaam plaatst. Ook dat is een verouderde dichotomie. Het harde cartesiaanse onderscheid tussen lichaam en geest geldt immers niet meer als relevant. Ons denken gebeurt met en in ons lichaam en is dus niet los te bestuderen van het lichamelijke, zo benadrukken psychologen en cognitiewetenschappers steeds vaker. Hiervoor gebruiken ze dan de term ‘embodied cognition’.

### **Lev Vygotsky: socioculturele cognitie**

De naam Lev Vygotsky valt vandaag vooral wanneer iemand het heeft over de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Toch gaat zijn werk over veel meer dan dat. Het is zelfs moeilijk het belang van deze Russische psycholoog op ons huidige denken over cognitie en cultuur te overschatten. In zijn korte leven (1896-1934) legde Vygotsky de basis voor zowel de ontwikkelingspsychologie als de linguïstiek. Centraal in zijn socioculturele theorie over de menselijke ontwikkeling staat de stelling dat de mens zich ontwikkelt (en dus bijleert) door interactie met de sociale omgeving. Wat we leren en hoe we denken, is dus cultureel gedetermineerd en ons aangeboren vermogen tot taal speelt daarin een centrale rol.

### **Merlin Donald: evolutie en structuur van culturele cognitie**

De Canadese psycholoog en neurowetenschapper Merlin Donald (1939-) is een autoriteit in de studie van de evolutie van het menselijke denken (onder andere Donald, 1991). Hij beschrijft hoe dat denken is geëvolueerd (in verschillende stadia) en hoe die evolutie vooral mogelijk werd gemaakt door ons vermogen om de werkelijkheid in gedachten (en ook in bijvoorbeeld kunst) te representeren en zo betekenis te geven. Donald ziet in die evolutie ook een parallel met hoe elke mens in de loop van zijn of haar leven evolueert. Anders dan bij bijvoorbeeld Vygotsky is Donalds theorie over de menselijke bio-culturele evolutie niet alleen verbonden met ons taalvermogen, maar zijn ook niet-symbolische vormen van communicatie tussen mensen belangrijk. Zijn werk was een belangrijke inspiratiebron voor de Cultuur in de Spiegel-theorie van Barend van Heusden (Van Dorsten, 2015; Van Heusden, 2010).

### **Rudolf Arnheim: kunst en visuele perceptie**

Deze Duitse Gestaltpsycholoog (1904-2007) schreef, net als veel andere psychologen, over de menselijke capaciteit tot representatie. In lijn met belangrijke figuren als Dewey en Eisner benadrukte hij dat ons denken start bij zintuiglijke informatie. Net als zijn tijdsgenoot Ernst Gombrich beklemtoonde hij dat ons denken de interpretatie van die perceptuele informatie mee vormt, ook al zijn we ons daar niet altijd van bewust. Daarom is het van belang om het kijken naar beeldende kunst echt te ontleden en te oefenen. Het werk van Arnheim vormde de basis voor een aantal fasenmodellen over esthetische ontwikkeling, zoals die van Abigail Housen (1983) en Michael Parsons (1987).

## Kritieken en verdiensten van de cognitieve theorievorming

Het is intussen duidelijk dat het cognitieve perspectief op kunst- en cultuureducatie een lange geschiedenis kent en vandaag een breed pad bewandelt, met veel zijpaden bovendien. Onderzoekers en praktijkwerkers binnen deze traditie raken veel uiteenlopende vraagstukken, zoals: Hoe ontwikkelt het denken over kunst en cultuur zich in een mensenleven? Hoe ontwikkelt het zich in de geschiedenis? Tot welke vormen van denken is de mens is staat? Hoe verhouden die verschillende vormen van denken zich tot elkaar (zijn er bijvoorbeeld hogere en lagere vormen en zit er een volgorde in de ontwikkeling en het gebruik van die denkvormen?)? Hoe kunnen mensen in hun denken en doen een representatie geven van hun omgeving en de ervaringen van en met die omgeving? Hoe leidt dat tot een sterker besef van wie we als mens – collectief en individueel – zijn? Wat levert dat op voor de identiteit van een persoon, een groep of een samenleving? Hoe past dit in een schoolcurriculum? Wat levert het daar op voor andere, niet-artistieke of niet-culturele vakgebieden? Vindt kunst- en cultuureducatie zo een ingang om (gevoelens van) zelfbepaling, democratische omgang en empathie te versterken? Hoe werkt dat dan precies? Enzovoort.

Deze vragen zijn (heel) actueel, maar ook verre van definitief beantwoord. Voor dergelijke antwoorden ontbreekt soms de empirie, soms de theorie of de verbinding tussen de twee (Van Heusden, 2012). Je kunt dat zien als een kritiek op het cognitiewetenschappelijke onderzoek van kunst(educatie) en cultuur(educatie), maar ook als een argument voor juist méér onderzoek. Een andere kritiek is dat het vocabulaire van de cognitieve benadering van kunst en cultuur (met noties als cognitie, (zelf)bewustzijn en representatie) nog vaak op onbegrip botst en niet altijd matcht met het woordgebruik of de intuïtie van leraren en kunstenaars. Misschien vestigt spreken over cognitie weliswaar de aandacht op betekenisgeving, maar situeert het tegelijk die betekenis veraf van de vaak essentiële materiële en technische kenmerken van de kunsten. Dat maakt dat wie excelleert in materiaalkennis en techniek, zich tekortgedaan kan voelen door het cognitieve jargon. Ook de vaak hoge abstractiegraad van het cognitieve perspectief kan voor veel (amateur)kunstenaars koel en steriel aanvoelen. Dat kan zeker gelden voor de performatieve kunstenaars (dansers, theatermakers, acteurs) wiens artistieke momentum en de beleving ervan door een publiek altijd zo tijdsgebonden is en zo snel vervliegt, dat het geen stabiele grond lijkt te bieden voor een cognitieve reflectie of contemplatie 'in' de kunsten zelf. Het ware 'denken over de kunsten' lijkt in die gevallen eerder iets voor de nabespreking, al dan niet bij een borrel.

Toch mogen we niet zeggen dat de cognitieve en psychologische benadering van kunst- en cultuureducatie haar belofte niet heeft waargemaakt. Dankzij dit perspectief zijn nieuwe onderzoeksgebieden en inzichten over kunst en

onderwijs in beeld gekomen, zoals tekengebruik, conceptueel denken en cultureel bewustzijn. Het paradigma heeft ook zeker invloed gehad op de praktijk. Zo is dankzij het cognitieve perspectief en vooral denkers als Vygotsky duidelijk geworden dat leren een activiteit is van de lerende. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar in leerpsychologische termen betekende dit een verschuiving van de aandacht voor de leraar en de didactiek (de informatie en prikkels) naar de lerende en zijn of haar manier van betekenisconstructie. Dit inzicht bracht ook met zich mee dat onderwijs het beste kan aansluiten bij de al aanwezige competenties en het cultureel vermogen van de leerling. Kortom, het cognitief perspectief heeft de leerling een centralere plaats gegeven in het denken over onderwijs.

Ook werd dankzij de cognitiewetenschappen duidelijk dat kunst en cultuur een echt cognitief breekijzer zijn. Dankzij ons cultureel denken en daarbinnen het artistiek of verbeeldend denken kunnen we dingen denken die we anders niet (be)denken. Het is dus niet zomaar een aanvulling op het 'serieuze denkwerk' in de 'harde' vakken. Tot slot wijst de cognitieve stroming erop dat een kunstwerk, in welk medium ook, altijd een materialisatie is van ons denken en van hoe we naar onze eigen ervaringen en die van anderen kijken (Wesseling, 2012). Van het publiek vraagt dat altijd wat interpretatie, want de kunsten zijn geen venster op die ervaring, maar eerder een gebogen spiegel die ons soms zelfs op het verkeerde been zet (Arnheim, 1954). Dat alles maakt van de kunsten een nogal vreemd 'instrument' dat niet zomaar een kunde of een idee etaleert aan de wereld, maar juist de ervaring van die wereld op een unieke, verbeeldende manier deelt en bevraagt (Noë, 2015).

**Lode Vermeersch** is onderzoeksleider aan het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA) van de Universiteit van Leuven. Hij is gespecialiseerd in onderzoek naar onder meer kunst- en cultuureducatie, cultuurbeleid, middenveldparticipatie en gefascineerd in de vraag wat er van kunst en cultuur te leren valt.  
lode.vermeersch@kuleuven.be

## Literatuur

- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. California University Press.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Bresler, L. (1994). Imitative, complementary and expansive: The three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education*, 35(2), 90-104.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. The Getty Center for Education in the Arts.
- Damasio, A. (2019). *De vreemde orde der dingen. Het leven, het gevoel en het ontstaan van culturen*. Wereldbibliotheek.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Donald, M. (2006). Art and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 4-20). Oxford University Press.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making: Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College.
- Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71-80.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Hackett.
- Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 611-627.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Heusden, B. van. (2012). Cognitiewetenschappen en kunstonderwijs. In M. van Hoorn (Red.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 110-126). (Cultuur+ Educatie; 34). Cultuurnetwerk Nederland.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Doctoral dissertation Harvard University.
- Hutchins, E. (1995). Distributed cognition. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 2068-2072). Pergamon.
- Huxley J. S. (1955). Evolution, cultural and biological. *Yearbook of anthropology* (pp. 2-25). The University of Chicago Press.
- Klein, J. (2005). From children's perspectives: A model of aesthetic processing in theatre. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 40-57.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan.
- Noë, A. (2015). *Strange tools: Art and human nature*. Hill and Wang.

Parsons, M. (1987). *How we understand art*. Cambridge University Press.

Read, H. (1943). *Education through art*. Faber & Faber.

Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.

Tepe, P. (2011). Cognitive hermeneutics: The better alternative. *Discourse Studies*, 13(5), 601-608.

Vermeersch, L. (2017). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture, and the arts*. Proefschrift Vrije Universiteit Brussel.

Vermeersch, L., & Storme, E. (2021). Arts and cultural education during early childhood: a critical analysis of effects and impacts. *Culture Crossroads*, 20, 7-19.

Wesseling, J. C. (2012). Hoe denkt de kunstenaar? Theorie en reflectie in het kunstonderwijs. In H. Borgdorff & P. Sonderen (Eds.), *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs* (pp. 38-49). Leiden University Press.

Winner, E. (2022). *An uneasy guest in the schoolhouse: Art education from colonial times to a promising future*. Oxford University Press.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Zlatev, J. (2012). Cognitive semiotics: An emerging field for the transdisciplinary study of meaning. *Public Journal of Semiotics*, 4(1), 2-24.



# Radicaal kritische theorie en de deconstructie van het kunstonderwijs

Marika Hoekstra

**Kritische pedagogiek legt bloot hoe de school fungeert als een machtsinstituut en bestaande machtsverhoudingen in de samenleving in stand houdt. In dit artikel ontleedt Marika Hoekstra vanuit deze kritische theorie de diverse machtsmechanismen en gaat ze na wat de bewustwording daarvan kan betekenen voor het domein van de kunsteducatie.**

In de politieke discussie over de rol die kunsteducatie kan spelen in meer kansengelijkheid en democratisering van cultureel kapitaal, blijft de aandacht nog vaak beperkt tot economische en kwantitatieve aspecten. Welke rol moet subsidiering spelen bij een toegankelijk(er) aanbod voor kinderen uit gezinnen in een moeilijke sociaal-economische positie? Heeft iedereen wel dezelfde mogelijkheden in kunstonderwijs en cultuureducatie? Met de kerndoelen en de examenvakken is een zekere basis van kunstonderwijs gegarandeerd voor iedere leerling in Nederland, maar profiteert iedere leerling daar wel in gelijke mate van? Maar de vraag of het aanbod van scholen en culturele instellingen bijdraagt aan gelijkwaardige participatie moet men niet alleen getalsmatig benaderen. Er is dan ook steeds meer aandacht voor de kwalitatieve aspecten van kunsteducatie en voor de vraag of deze wel inclusief genoeg is om de bereikte doelgroepen eigenaarschap te laten ervaren; niet alleen als cultuurdeelnemer, maar ook als cultuurmaker.

Kunstonderwijs moet niet alleen aandacht besteden aan de leefwereld van alle leerlingen, maar ook met inhoudelijke keuzes een statement maken over onze veranderende opvatting over kunst en cultuur (Ardjosemito-Jethoe, 2022). Cultuur is niet alleen maar kunst van witte mannen, maar omvat een veelheid aan verhalen en de neutraliteit van zoiets als een kunsthistorische canon wordt – terecht – steeds meer omstreden. Dit bewustwordingsproces verloopt niet altijd gladjes. Het gaat immers over de vraag van wie kunst en kunsteducatie eigenlijk zijn, wie in dit domein de macht heeft en dus kan bepalen wie er wel en niet mee mogen doen. Het gaat dus over de politieke betekenis van kunsteducatie.

Bewustwording is volgens kritisch pedagoog Paolo Freire (1993[1970]) de voorwaardelijke eerste stap om zich te bevrijden van onderdrukkende structuren, instituties en tradities. Door te denken in termen van macht wordt duidelijk hoe het komt dat kansen niet voor iedereen gelijk zijn. Een veranderde kijk op macht kan emancipatie en democratisering mogelijk maken, want door machtsstructuren te *deconstrueren*, ontstaat ruimte om de macht anders te verdelen.

Met kritische theoretische benaderingen uit de filosofie, onderwijskunde en pedagogiek laat ik in dit artikel het belang van dit bewustwordingsproces zien en licht ik toe hoe bewustwording over machtsvraagstukken zich laat vertalen naar het domein van de kunsteducatie. Ik ga nader in op de kritiek op de school als machtsinstitutie en de betekenis van kritische pedagogische theorie voor het kunstonderwijs. Kritische pedagogiek werkt vanuit het idee dat men de school moet deconstrueren als machtsinstituut. Foucault (1989) vergeleek de school met een gevangenis, omdat de behoefte aan toezicht en disciplineren in het onderwijs het ontwerp van schoolgebouwen en de praktijk van beoordelen bepalen. Kennis is niet neutraal en lesgeven is daarmee

politiek geladen. Door zich bewust te worden van hoe het onderwijs de lerende onderdrukt, kan de lerende zich emanciperen. Zonder dat blijven de vrijheidsbeperkingen die kinderen en jongeren op school ervaren bestaan.

In de discussie over de noodzaak om alternatieven te ontwikkelen voor de organisatie van het (kunst)onderwijs wordt vaak traditioneel onderwijs tegenover vernieuwend onderwijs geplaatst. Traditionele scholen worden in die tegenstelling gekenmerkt door klassikaal onderwijs in jaargroepen en door een nadruk op cognitieve vaardigheden, toetsen en methodes. Aan traditioneel onderwijs kent men gemakshalve waarden toe als betrouwbaar, degelijk, autoritair en rechtvaardig. De traditionele school is het uitgangspunt, vernieuwingsbewegingen zijn daarop de variatie. En hoewel deze bewegingen zeer verschillen in hun onderwijsopvattingen, zorgt het binaire denken voor een generiek beeld van onderwijsvernieuwing als creatief, experimenteel, anarchistisch en weinig serieus.

Het zal niet verbazen dat kunsteducatie in deze tegenstelling vaak medestanders heeft aan de kant van de vernieuwers. In het traditionele onderwijs dienen de kunstvakken vooral om de school 'een meer humanistische' uitstraling te geven, maar sluiten deze slecht aan op de leefwereld van leerlingen en hebben ze weinig intrinsieke waarde (Haanstra, 2001). De positie van kunstonderwijs blijft onzeker zolang kunst en cultuur niet tot de basisvakken worden gerekend. Dat geldt ook in tijden zoals nu, wanneer de kunstvakdocent en de kunstenaar op school een nuttige rol wordt toegedicht om het lerarentekort te helpen dichten. Binnen onderwijsvernieuwingbewegingen is vaak een meer essentialistische rol voor kunst en cultuur weggelegd.

Maar de genoemde binaire tegenstelling tussen traditie en vernieuwing leidt tot een simplistisch beeld van vernieuwend onderwijs, wat doorwerkt in de visie op de bijdrage en rol van kunstonderwijs daarin. Het risico bestaat dat er zo weinig ruimte is om het kunstonderwijs zelf kritisch tegen het licht te houden, waarmee de politieke betekenis van kunstonderwijs onderbelicht blijft. Ik stel daarom voor te kijken naar idealen van vernieuwend onderwijs en de praktijk van het kunstonderwijs elkaar ontmoeten, aan de hand van enkele concrete aspecten van het kunstonderwijs: de lesinhoud, de lesruimte en de verhouding tussen leraar en leerling.

## **Democratische en kritische pedagogiek**

Om de politieke dimensie van onderwijsvernieuwingbewegingen beter te begrijpen moeten we de politieke motieven analyseren die ten grondslag liggen aan de ideeën en uitwerkingen van onderwijsvernieuwers uit de afgelopen eeuw. Hierdoor ontstaat een complexer beeld van wat ik – naar analogie van

het brede Engelstalige begrip *democratic pedagogies* – democratische pedagogiek noem: het voortdurende project van verschillende progressieve onderwijsbewegingen.

Het begin van dat project is te leggen bij John Dewey (Adams & Owens, 2015), die als eerste betoogde dat de school een democratische gemeenschap zou moeten zijn waarin het kind centraal staat en niet het curriculum of de leerkracht (Dewey, 1916). Belangrijke motieven in het project van democratische pedagogiek zijn emancipatie en inclusie en het kritisch bewust maken van macht (Hoekstra, 2019). Deze motieven zijn in verschillende mate en op verschillende manieren zichtbaar in de theorie en uitwerkingen van democratisch pedagogen en zijn soms sterk verweven. Bij alle drie draait het om het opheffen van een vorm van ongelijkheid.

Bij emancipatie gaat het om het opheffen van de ongelijkheid tussen kinderen en volwassenen en tussen leerlingen en leraren. Rancière (2004) stelt dat we kinderen moeten beschouwen als individuen met dezelfde rechten als andere mensen. Om hen te helpen emanciperen moeten wij ze niet *otheren*, maar hen op basis van gelijkwaardigheid tegemoet treden. Kinderen hebben volgens het verdrag van de Verenigde Naties uit 1989 het recht om van zich te laten horen en daarin serieus genomen te worden, maar hebben ook recht op bescherming en een eigen plaats in de samenleving waar zij zich kunnen ontwikkelen. Emancipatie is als leidend motief zowel zichtbaar bij radicale anti-pedagogen (RadicalEducationForum, 2012) als bij meer gematigde constructivisten die de leerling een actieve rol in kennisconstructie toebedelen.

Inclusie gaat om het opheffen van de ongelijkheid tussen kinderen onderling. Ze komen niet allemaal vanuit dezelfde achtergrond en met dezelfde bagage naar school (Bourdieu & Passeron, 1977; Giroux, 2001), maar zouden in school wel gelijke kansen moeten krijgen. Ook zien niet alle kinderen zich in gelijke mate gerepresenteerd in het onderwijs (hooks, 1994). Gelijkheid tussen kinderen ontstaat niet wanneer de leraren vasthouden aan hun positie als autoriteit (Rancière, 1991; hooks, 1994), want dit houdt het idee van een hiërarchische verdeling van kennis en vaardigheden in stand. Inclusie en emancipatie hangen sterk samen en zijn dan ook niet los van elkaar te zien.

Ook machtskritiek, die draait om het opheffen van de ongelijkheid tussen individu en instituut, hangt hiermee samen. Volgens Freire (1993[1970]) is bewustwording van de macht een voorwaarde om zich te kunnen bevrijden van die onderdrukking. Om macht te kunnen herkennen, moet men structuren en instituties deconstrueren (Foucault, 1989). Macht begrijpen en doorzien is noodzakelijk om emancipatie en inclusie mogelijk te maken.

Deze kritische pedagogische benadering vormt het uitgangspunt van dit artikel. De conservatieve opvatting over de traditionele versus de

vernieuwingsschool gaat immers voorbij aan het feit dat de school zoals wij die kennen en zoals die verdedigd wordt door aanhangers van het traditionele model, geen natuurverschijnsel is, maar een sociaal-cultureel construct (Giroux, 2001). Het denken over kinderen in termen van 'leerlingen' (Illich, 1971) is een uitvloeisel van hoe het hedendaagse idee van kindertijd is geconstrueerd. Het onderwijs institutionaliseert processen van opvoeden en ontwikkelen, waardoor elke vorm van onderwijs in principe als een experiment op te vatten is. Dat impliceert ook dat de school niet politiek neutraal is. Kritische en radicale pedagogen stellen het monopolie van het onderwijs op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden ter discussie. Ze bepleiten dat je eerst de machtsstructuren die het onderwijs hebben gemaakt tot wat het is, moet blootleggen alvorens je deze kunt bevechten en veranderen. Ook in het kunstonderwijs is macht werkzaam. Om de politieke betekenis van kunstonderwijs te kunnen begrijpen moeten we kritisch analyseren hoe die macht werkt.

## **Inhoud en curriculum van het kunstonderwijs**

Het eerste aspect van het kunstonderwijs dat laat zien hoe macht werkt volgens kritisch pedagogen, is de inhoud of het curriculum. Het is daarbij interessant om de vraag te stellen hoe die inhoud tot stand komt en welke factoren daarbij een rol spelen. De idee bijvoorbeeld dat er één groot kunsthistorisch narratief met algemene geldigheid zou bestaan waarvan iedere leerling kennis zou moeten nemen, kan in het huidige debat – terecht – op veel kritiek rekenen vanwege de noodzaak tot meerstemmigheid en inclusie, maar ik betoog hier dat dit probleem niet op zich staat. Het probleem is ook niet op te lossen door de bestaande lesinhoud uit te breiden (Steers, 2007; Wilson, 2003), maar vraagt om een kritische analyse van de politieke betekenis van de manier waarop onderwijsinhoud tot stand komt.

In zijn theorie over cultureel kapitaal stelt Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977) dat het onderwijs ongelijkheid niet zozeer bestrijdt, maar reproduceert, doordat het in ongelijke mate aansluit op de culturele bagage die leerlingen van huis uit meebrengen. Wanneer die aansluiting ontbreekt, ondervindt een leerling meer obstakels om zich de lesinhoud eigen te maken. Leerlingen die niet behoren tot de bevoorrechte groep waarvan de school de culturele voorkennis waardeert, worden aldus extra benadeeld. Deze reproductie van ongelijkheid vindt niet alleen plaats langs de lijnen van sociaal-economische klasse waar Bourdieu in zijn theorie op wijst, maar langs alle lijnen waarbij de ene groep meer voorrechten en invloed heeft dan de andere, zoals onder andere culturele achtergrond en sekse. De hegemonie van het heersende narratief bevestigt de macht van de bevoorrechte groep en sluit andere groepen uit. Een mechanisme dat repressieve en dictatoriale samenlevingen bewust inzetten, werkt impliciet in iedere samenleving waarbij macht niet evenredig is verdeeld.

Curriculumdenken is een manier om alles wat in het onderwijs te leren valt, in hanteerbare en toetsbare pakketjes op te delen (Illich, 1971). Het antwoord op de vraag wat wenselijke kennis en vaardigheden zijn, wordt beïnvloed door de vraag of het binnen een lesrooster of vakkenstructuur is aan te bieden en of de verwerving ervan toetsbaar is (Foucault, 1989). Leerprocessen die zich aan deze toetsing onttrekken, worden in het systeem van examineren en toezicht ontkend (Illich, 1971). Giroux (2021) stelt dat die macht in het huidige neoliberale marktdenken voor een belangrijk deel bij commerciële partijen is te vinden. Uitgevers van onderwijsmethodes en big tech bedrijven die online leeromgevingen aanbieden, hebben daarmee veel invloed op de inhoud van het onderwijs. Ook een ogenschijnlijk onschuldig platform als Pinterest, waar ook leraren inspiratie opdoen voor hun lessen, heeft door de algoritmes die sociale media aansturen invloed, omdat deze algoritmes populaire pagina's beter zichtbaar maken dan andere content. Onderwijsinstellingen worden zelf ook steeds meer als bedrijven gerund (Gielen & De Bruyne, 2018), waarbij alleen meetbare leeruitkomsten tellen. In het onderwijs is een proces van economisering dat een verdere verschromelende invloed heeft op wat er geleerd wordt. Ook de inhoud van het kunstonderwijs ontsnapt niet aan de druk om meetbare doelen te stellen en experiment en risico's te vermijden.

Illich betoogt dat het instituut school het proces van opvoeding en ontwikkeling monopoliseert. Hij pleit ervoor om dit monopolie te doorbreken met ontscholing (*deschooling*), zodat we ook niet meetbare leerervaringen kunnen erkennen als waardevol:

Teaching, it is true, may contribute to certain kinds of learning under certain circumstances. But most people acquire most of their knowledge outside school, and in school only so far as school, in a few rich countries, has become their place of confinement during an increasing part of their lives. (Illich, 1971, p. 20)

In het schemergebied tussen kennis en vaardigheden die mensen informeel verwerven en het officiële onderwijscurriculum speelt ook nog het mechanisme van het *hidden curriculum* (Giroux, 2001) mee. Onder dit verborgen curriculum vallen de sociale conventies, machtsvraagstukken en tradities die de school niet expliciet onderwijst, maar die daar wel dominant aanwezig zijn. De inrichting van klaslokalen, een schoolbel, het (gebruik van) meubilair en de al besproken reproductie van ongelijkheid zijn voorbeelden van informatiedragers die de macht van de school bevestigen.

In het langlopende project Hidden Curriculum van kunstenaar Annette Krauss (2015) dat zij op scholen in verschillende Europese landen met leerlingen uitvoerde, wordt zichtbaar hoe kunstonderwijs een instrument kan zijn om de macht van de school te onderzoeken en kritisch te bevragen. Krauss liet de

leerlingen artistiek onderzoek doen naar alles wat zij als deelnemer aan de schoolgemeenschap buiten de officiële lessen om impliciet leren. Een van de uitkomsten van hun onderzoek is het inzicht dat kennis binnen scholen hiërarchisch is geordend en dat de fysieke ruimte van de school het gedrag van leerlingen disciplineert.

Kunsteducatoren die kritisch zijn over de inhoud van het curriculum, omdat dat bijvoorbeeld teveel uit zou gaan van een mannelijke witte blik en meerstemmigheid uitsluit (Desai, 2005) of het nemen van creatieve risico's probeert te vermijden (Adams, 2010), moeten zich bewust zijn van de manier waarop dat curriculum tot stand komt en wie daar belang bij hebben. De inhoud van het kunstonderwijs is immers niet politiek neutraal en niet waardenvrij. Artistiek onderzoek door leerlingen kan een manier zijn om de macht te deconstrueren en kan hen bewust maken van de grenzen van het curriculum en hen uitnodigen om alternatieven voor te stellen (Hoekstra & Groenendijk, 2015).

## Kunstlokaal en de geografische dimensie

Een andere manier om kritisch naar het kunstonderwijs te kijken is door de materieel ruimtelijke aspecten van de leeromgeving te analyseren. In het discours over onderwijs worden vaak ruimtelijke begrippen figuurlijk gebruikt, zoals leerlijn, jaarlaag, hoog- en laagopgeleid, onderbouw en bovenbouw. Ook kritische metaforen als het panopticum (Foucault, 1989) en *third space* (hooks, 1989) zijn ruimtelijk. Volgens Sagan (2008) besteden mensen uit onderwijs en pedagogische wetenschappen te weinig aandacht aan de emotionele werking van de fysieke aspecten van ruimte en plaats en blijven deze daarmee als belangrijke invloeden uit zicht.

Dat onderwijs gelokaliseerd is in een daartoe bestemde fysieke omgeving is wel onderzocht binnen de *human geography* (Kraftl, 2013), de wetenschap die de betekenis van de ruimtelijke dimensie voor het menselijk bestaan onderzoekt. Soja (1999) legt uit dat er drie samenhangende dimensies zijn waarlangs je de complexiteit van het menselijk bestaan moet bekijken: een historische, sociale en geografische dimensie. Lange tijd hebben aandacht voor tijd en relaties de boventoon gevoerd in het denken over het menselijk bestaan, maar was er weinig aandacht voor de fysieke, materiële en ruimtelijke aspecten. Door het erkennen van deze geografische dimensie, ook wel de *spatial turn* genoemd, ontstaat ruimte om met hardnekkige binaire opvattingen te breken.

In de theorie over ruimtelijkheid – *spatiality* – zijn drie verschillende sferen te onderscheiden: de materiële, de mentale en de geleefde ruimte. De theorie van *human geography* onderscheidt dus niet alleen een empirische en een

theoretische werkelijkheid, maar ook een derde ruimte die plaats biedt aan de geleefde ervaring en aan subjectiviteit. Dit idee van derde ruimte maakt de theorie van ruimtelijkheid tot een instrument van kritische analyse (hooks, 1989; Soja, 1999).

Een kritische analyse van fysiek ruimtelijke factoren in het onderwijs kan ons bewust maken van de normaliserende en disciplinerende machtsstructuren waaraan ook het kunstonderwijs onderhevig is, en vanuit die bewustwording kan de leraar of leerling in verzet komen tegen die macht. Een belangrijk voorbeeld van de manier waarop de kwaliteiten van een ruimte het menselijk handelen bepalen, is het aspect van toezicht. Foucault (1989) vergelijkt de ontwikkeling van de gevangenis in de periode van de Verlichting met die van het instituut school. Beide instituten werden georganiseerd rondom een procédé van continue monitoring van het gedrag van gevangenen en leerlingen. Gevangenissen werden gebouwd als koepels rondom een centraal overzichts-punt, het zogeheten panopticum, waarbij gevangenen zich voortdurend geobserveerd wisten. Ook wanneer gevangenen niet daadwerkelijk worden geobserveerd, roept de architectuur van het gebouw de angst op dat ze wel worden gezien. In het traditionele klaslokaal is dit principe van permanente observatie bijvoorbeeld gematerialiseerd in de opstelling van de tafels in rijen met de tafel van de leraar daartegenover. We zouden de indruk kunnen krijgen van een soort theater: de leraar is voor iedereen goed zichtbaar en hoorbaar en kan de achterwand gebruiken om de lessen visueel te ondersteunen, een heel praktische oplossing. Maar belangrijker voor ons besef van de werking van macht in het onderwijs is dat de leraar zo alle leerlingen tegelijk in de gaten kan houden. Hij of zij kan door de opstelling van het meubilair in het klaslokaal in één oogopslag beoordelen welke leerling gedrag vertoont dat niet binnen de norm past. Doordat de leerling zich van deze blik bewust is, werkt deze opstelling op zich als een disciplinerend middel:

Het toezicht, al is het discontinu, dient continu effect te hebben. De macht dient zo volmaakt te zijn dat haar feitelijke uitoefening overbodig wordt; het architectonische apparaat moet een machine zijn die, onafhankelijk van degene die macht uitoefent, een machtsbetrekking produceert en handhaaft. (Foucault, 1989, p. 277)

De ruimtelijke dimensie van het onderwijs werkt op een vergelijkbare manier als het verborgen curriculum als machtsfactor en heeft dus ook op het kunstonderwijs invloed. Kunstdocenten zouden zich dan ook bewust moeten zijn van hoe de fysieke ruimte normaliserend of disciplinerend kan werken. Een kunstdocent die leerlingen meer eigenaarschap over het eigen leerproces wil geven, een actieve, betrokken leergemeenschap wil faciliteren en het nemen van creatief risico wil stimuleren, zal eerder tegen grenzen aanlopen wanneer hij of zij het aspect van ruimtelijkheid veronachtzaamt.



Wild (2011) betoogt dat het kunstlokaal een plaats in de school kan zijn die zich onttrekt aan de normaliserende werking van observatie. Door in het kunstlokaal artistieke interventies te plegen, tijdelijke installaties op te stellen, exposities open te stellen voor publiek, kunstenaars als gast uit te nodigen en ook met leerlingen buiten het lokaal te werken, kun je 'alternative ways of being' (Wild, 2011, p. 431) toestaan. Kunstlokalen kunnen zo binnen de school de rol vervullen van *heterotopia* (Foucault & Miskowicz, 1986): ruimtes in de samenleving waar utopieën worden geleefd.

Zoals Foucault spreekt van heterotopia, spreekt men in de theorie van *human geography* veelal van *lived spatiality* of de *third space*: een ruimte in de marges, een grensgebied of een tussenruimte (Burke, 2017). Hoewel deze begrippen vaak in abstracte zin worden gebruikt, als metafoor voor een bepaalde vorm van samenleven waarbij macht anders wordt verdeeld, kunnen materiële en ruimtelijke interventies het kunstlokaal zodanig transformeren dat deze een fysiek derde pedagogische ruimte kan worden (Wilson, 2003). De inrichting van een kunstlokaal is te modelleren naar de fysieke kwaliteiten van een atelier, waar leerlingen niet worden gedisciplineerd, maar vrij mogen bewegen. Of als een collectieve werkplaats waar leerlingen kunnen samenwerken en overleggen. Of als een museum of een speelplaats. Deze alternatieven doorbreken de status van het kunstlokaal als deel van het instituut school en staan leerlingen toe om ander gedrag te vertonen en actieve deelnemers te worden aan een democratische leeromgeving.

Het concept van ruimtelijkheid heeft veel aspecten die kritisch te bevragen en in te zetten zijn om van het kunstlokaal een derde pedagogisch gebied te maken of een *children's public sphere* (Negt & Kluge, 1990). Ruimtelijke factoren die van politieke betekenis kunnen zijn voor de rol en de aard van het kunstonderwijs omvatten locatie, inrichting en architectuur van school en lokaal, maar ook de ruimte voor beweging, flexibel gebruik van de plek, openheid naar de buitenwereld en fysieke representatie.

Een simpel, maar radicaal voorbeeld van de rol die fysieke ruimte kan spelen in het opheffen van machtsongelijkheid in kunsteducatie, is de architectuur van het democratische Room 13 atelier in Bristol (Hoekstra, 2019). In het ontwerp van dit atelier, een proces waar de kunstenaars en architect kinderen actief bij hebben betrokken, is midden in de open ruimte een losse muur geplaatst. Behalve een praktische oplossing voor een scheiding van functies (spoelbakken aan de ene kant en een plek voor de computer aan de andere kant) is het effect dat de ruimte op geen enkel punt volledig te overzien is. Kinderen en volwassenen die in deze ruimte werken, worden niet vanuit een centraal punt in de gaten gehouden en zo wordt gebroken met de disciplineerende werking van het panopticum. De muur geeft kinderen toestemming om de ruimte op hun eigen manier te gebruiken en zich aan het toezicht te

onttrekken, en is daarmee een materialisatie van een gelijkwaardige relatie tussen kind en volwassene op basis van vertrouwen.

## Kunstdocent en pedagogische relatie

De betekenis van de leraar, van het kind en van de relatie tussen beiden is in het voorgaande al even ter sprake gekomen en werk ik in deze paragraaf verder uit met theorieën van radicale en kritische pedagogen. Het idee van onderwijs is gebaseerd op een ongelijke verdeling van kennis, vaardigheden en ervaring (Illich, 1971). Degenen met kennis (volwassenen of leraren) scholen degenen zonder kennis (kinderen of leerlingen).

Verschillende critici van het onderwijs wijzen op de misstanden die uit dit machtsverschil zijn ontstaan. Het idee van een kind als tabula rasa, een hol vat dat gevuld dient te worden met kennis en vaardigheden, leidt tot een didactische aanpak waarbij de docent uitleg en instructie geeft en de leerling deze passief ontvangt en opslaat (Dewey, 1916; Freire, 1993[1970]). De rol van de leerling wordt gemarginaliseerd en de leerling wordt gewantrouwd totdat deze door het examen heeft bewezen de kennis te hebben verworven (Foucault, 1979). Rancière (1991) stelt dat de leraar afstand moet doen van de positie van gezaghebbende en de gelijkwaardigheid van de intelligentie van de leerling moet erkennen, opdat deze zich kan emanciperen. Hiermee moet de leraar dus een nieuwe positie innemen tegenover de leerling. Dat is echter moeilijk zolang het gangbare beeld van leerlingen en leraren niet wordt gedeconstrueerd.

De kindertijd is een sociaal-cultureel construct in die zin dat men op basis van biologische factoren aannames doet over de positie die kinderen in de samenleving innemen. Radicale anti-pedagogen wijzen erop dat deze discriminatie van kinderen op basis van vooroordelen over hun leeftijd – *childism* – leidt tot een manier van opvoeden die kinderen onmenselijkt (Young-Bruehl, 2009). Maar kinderen hebben volgens internationale verdragen dezelfde rechten als alle andere mensen (United Nations General Assembly, 1989). Daarnaast hebben ze eigen rechten en behoeftes die hen onderscheiden van volwassen medeburgers, zoals het recht op bescherming en het recht op ontwikkeling. Om zich te kunnen ontwikkelen hebben kinderen behoefte aan een eigen publieke sfeer (Negt & Kluge, 1990) die flexibel is en waar zij ruimte hebben om te groeien.

Door het onderverdelen van mensen in categorieën, op basis van bijvoorbeeld gender, sekse, huidskleur, beperking of leeftijd, worden overeenkomsten en verschillen tussen mensen teruggebracht tot een enkel kenmerk. Zo'n enkel kenmerk reduceert het waargenomen onderscheid tot denken *over onszelf en de ander*. Dit wordt *othering* genoemd, een proces waarbij de ander wordt teruggebracht tot een object dat zich laat beschrijven met die eigenschap

waarmee deze van onszelf verschilt. In het discours over intersectionaliteit wordt gewezen op de gevaren die dergelijke binaire simplificaties opleveren voor inclusie:

In short, intersectionality means that it is not enough to analyse reality using just one analytical toolbox, whether it concerns gender, race, class, sexuality or another variable, but that all these different grammars of difference work simultaneously, influencing and co-creating each other. They should therefore be studied simultaneously and not alongside or separately from each other. Intersectionality is characterized by systematic attention to power differences, by complexity and by a certain 'elasticity'. (Wekker, 2021, p. 87).

Intersectionaliteit sluit aan bij een holistische opvatting van identiteit en is, zoals Wekker betoogt, een instrument om structurele machtsrelaties te analyseren.

Ook machtsrelaties in het onderwijs zijn op zo'n manier te deconstrueren (hooks, 1994). Een eenzijdige opvatting van kinderen als groep hangt samen met een eenzijdig beeld van leraren. Feministisch activist bell hooks pleit voor *engaged pedagogy*: een radicaal kritische en holistische benadering die uitgaat van de menselijkheid van leraar en leerling. Onderwijs zal bestaande ongelijkheid alleen versterken, zolang leraren de leerlingen slechts als representant van een categorie zien. Maar leerlingen zijn niet alleen maar kind of meisje of zwart, of zelfs alleen maar leerling, maar 'fully human' (hooks, 2010, p. 2). Alleen als wordt erkend dat een klaslokaal een ruimte is waar iedereen als mens lichamelijk aanwezig is, kan onderwijs inclusief worden. Daarvoor moet de leraar ook de eigen menselijkheid erkennen. De leraar als autoritaire figuur is een machtsconstructie die is te doorbreken wanneer de leraar ook als volledig mens aanwezig is. Dat impliceert een intersectionele identiteit, die ook die aspecten omvat die misschien minder goed passen in het traditionele construct van de leraar. Om diversiteit te omarmen moet de leergemeenschap open staan voor verschillen en het risico om persoonlijk betrokken te raken, niet uit de weg gaan: 'When we all take risks, we participate mutually in the work of creating a learning community' (hooks, 2010, p. 21).

De dualiteit van de kunstenaar/docent (Atkinson, 2011; Hoekstra, 2019) is ook te begrijpen vanuit deze holistische opvatting van de leraar. Kunstenaar en docent zijn verschillende professionele identiteiten die samenkomen in de figuur van de kunstenaar/docent, maar die in zijn of haar pedagogische praktijk wel voor risico en onzekerheid kunnen zorgen. Deze kwetsbaarheid en het continue proces van *reflection-in-action* dat met de onzekerheid van hybride beroepspraktijken gepaard gaat, maken van de kunstenaar/docent een kritisch model voor *engaged pedagogy* in het kunstonderwijs (Hoekstra, 2019):

As a consequence, there is room for the (artist) learner to also deconstruct simplistic representations of learner identity, of student or schoolchild, into a more complex, layered identity. Engaged pedagogy, as hooks (1994) points out, implies teachers taking the risk of becoming personally involved as a prerequisite for learners to be engaged and emancipate themselves (Hoekstra, 2018, p. 248).

## Conclusie

Ik heb in dit artikel radicale en kritische theorieën over onderwijs gebruikt om aspecten van het kunstonderwijs te deconstrueren en zo de machtsrelaties waar kunstdocent en leerling aan onderworpen zijn zichtbaar te maken. Pas wanneer we ons bewust worden van hoe machtsstructuren werken en hoe wij hierdoor worden onderdrukt, kunnen we in actie komen om verandering te bewerkstelligen. Machtskritiek kan een rol spelen bij het (her)formuleren van de idealen van kunstonderwijs.

Het instituut school is gericht op het institutionaliseren van dominante betekenissen en op de reproductie van een ongelijkwaardige machtsverdeling in de samenleving. Het (kunst)onderwijs heeft revolutionaire potentie, maar die wordt voortdurend ingeperkt (Masschelein & Simons, 2013). Door machtsstructuren bloot te leggen is te voorzien hoe de politieke kracht van het onderwijs aan banden wordt gelegd. Zo wordt ook duidelijk hoe kunstonderwijs een kritische en activistische rol kan spelen bij het doorbreken van de structuren die inclusie en emancipatie tegenhouden.

**Marika Hoekstra** is beeldend kunstenaar en oprichter en artistiek leider van Stichting De Resident. Daarnaast doet ze onderzoek naar kunsteducatie en publiceerde ze over onder meer de hybride praktijk van kunstenaardocenten, kritische pedagogiek en de democratische onderwijsruimte.  
info@marikehoekstra.nl

## Literatuur

- Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.
- Adams, J., & Owens, A. (2015). *Creativity and democracy in education*. Routledge.
- Ardjosemito-Jethoe, S. (2022). Kansen in cultuuronderwijs. Inzetten op gelijkwaardigheid als factor voor gelijke kansen. *Boekman*, 34(131), 10-13.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning. Pedagogy against the state*. Sense Publishers.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Burke, C. (2017). *Connecting with the past. Schools of Tomorrow, Kick-off conference*. [www.hkw.de/en/app/mediathek/audio/56471](http://www.hkw.de/en/app/mediathek/audio/56471)
- Desai, D. (2005). Places to go: Challenges to multicultural art education in a global economy. *Studies in Art Education*, 46(4), 293-308.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis*. Historische Uitgeverij Groningen.
- Foucault, M., & Miskowicz, J. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27.
- Freire, P. (1993[1970]). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gielen, P., & De Bruyne, P. (2008). Introduction. The catering regime. In P. Gielen & P. De Bruyne (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism* (pp. 1-14). Valiz.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2021). Education, politics, and the crisis of democracy in the age of pandemics. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(4), 5-10.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Hoekstra, M. (2018). *Artist teachers and democratic pedagogy: drakakas and thirdspace*. Proefschrift University of Chester.
- Hoekstra, M. (2019). *Kunstenaar docenten en democratische pedagogiek*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International Journal of Education through Art*, 11(2), 213-228.
- hooks, b. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 15-23.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Calder & Boyars.

Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education*. Policy Press.

Krauss, A. (2015). .... To be hidden does not mean to be merely revealed – Part 1: Artistic research on hidden curriculum. *Medienimpulse*, 53(3).

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). Het atelier als autonome pedagogische plek. In M. Corsten, C. Niesten, P. Gielen, & H. Fens (Red.), *Autonomie als waarde, dilemma's in kunst en onderwijs* (pp. 50-71). Valiz/Fontys.

Negt, O., & Kluge, A. (1990). Selections from 'The Proletariat Public Sphere'. *Social Text*, 8(3), 24.

RadicalEducationForum. (2012). *Radical education workbook*.

Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster*. Stanford University Press.

Rancière, J. (2004). Who is the subject of the rights of man? *The South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 297-310.

Sagan, O. (2008). Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 6(3), 173-186.

Soja, E. (1999). Thirdspace: Expanding the scope of the geographical imagination. In D. Massey, J. Allen, & P. Sarre (Eds.), *Human geography today* (pp. 260-278). Blackwell.

Steers, J. (2007). The ever-expanding art curriculum is it teachable or sustainable? *International Journal of Education through Art*, 3(2), 141-153.

United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child*. Treaty Series, 1577, 3.

Wekker, G. (2021). Afropessimism. *European Journal of Women's Studies*, 28(1), 86-97.

Wild, C. (2011). Making creative spaces: The art and design classroom as a site of performativity. *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 423-432.

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Young-Bruehl, E. (2009). Childism – prejudice against children. *Contemporary Psychoanalysis*, 45(2), 251-265.

# 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 cultuurbegrip<sup>1</sup> en ruimte geeft voor een nieuwe invulling van het veelgebruikte, maar diffuse onderscheid tussen participatie en educatie.

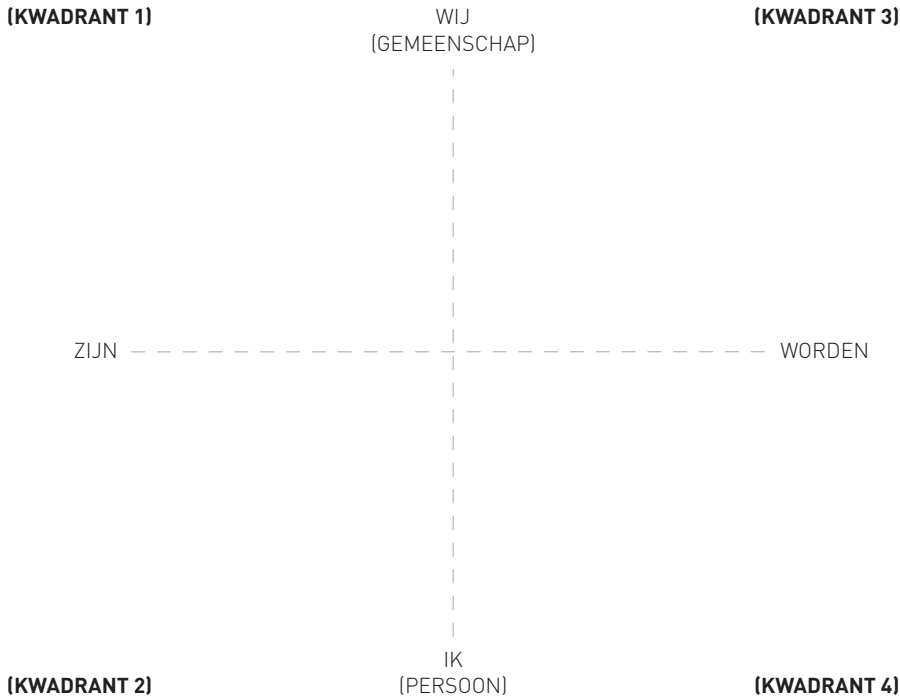
Als het erom gaat vooral de *eigen* leefwereld of identiteit te beleven, dan plaats je een activiteit (methodiek, theorie) meer links; als het gaat om de spanning aan te gaan met iets onbekends, *een ander of het andere*, dan juist meer rechts.

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).

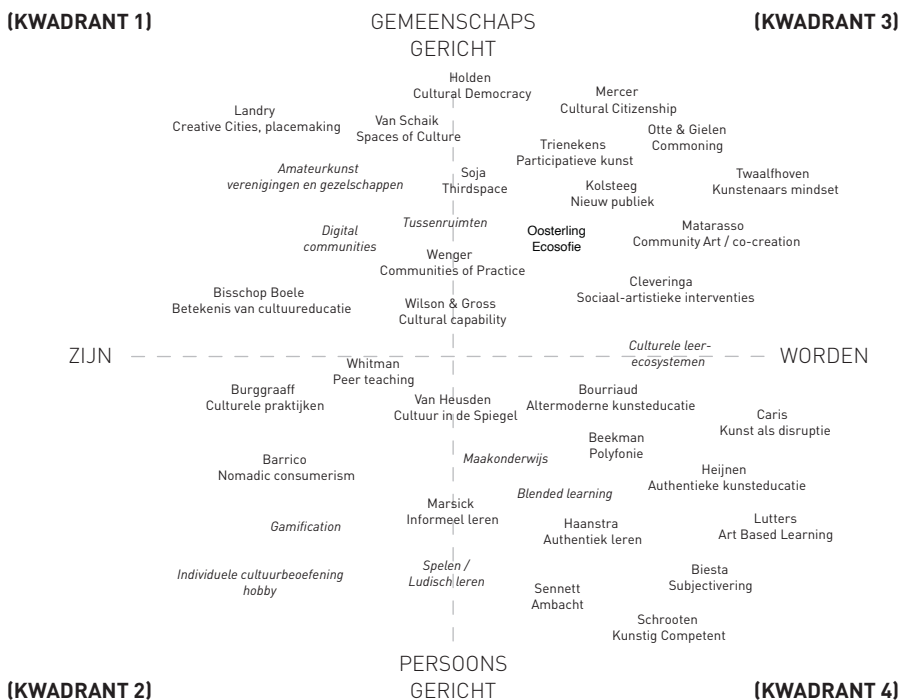
In het tweede kwadrant (*persoonsgericht + zijn*) vallen alle benaderingen (praktijken, methodieken, theorieën) die het ontdekken, begrijpen en beleven van de eigen, persoonlijke culturele smaakvoorkeuren, identiteiten en waarden centraal stellen. Denk aan privébeoefening van hobby's (en de beschouwingen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

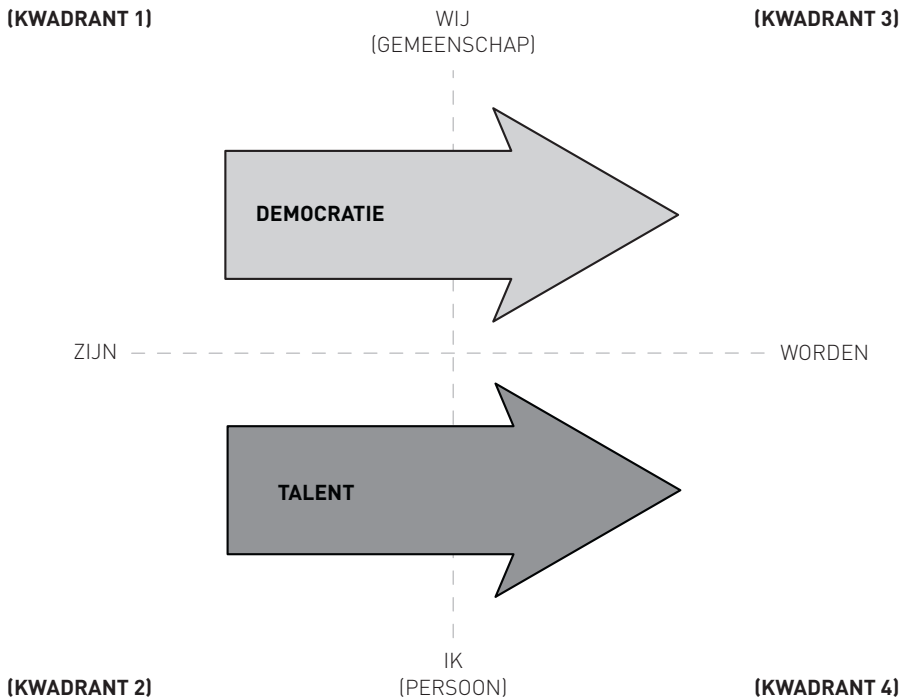
De positie van de kunsten is in dat complexe veld van begrippen en belangen verzwakt. Maar het is opvallend dat veel van de in het overzicht genoemde benaderingen juist aan de autonome kunsten en autonoom kunstenaarschap een essentiële rol toeschrijven. Vooral bij het ontwikkelen ('worden') van

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.<sup>2</sup>

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.<sup>3</sup> 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 'belonging' 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 onderwijsbeleid. 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, ontmoetingsplekken, 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](https://www.youtube.com/watch?v=BB0FBSQpM3k)

Twaalfhoven, M.

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

<https://turnclub.org>

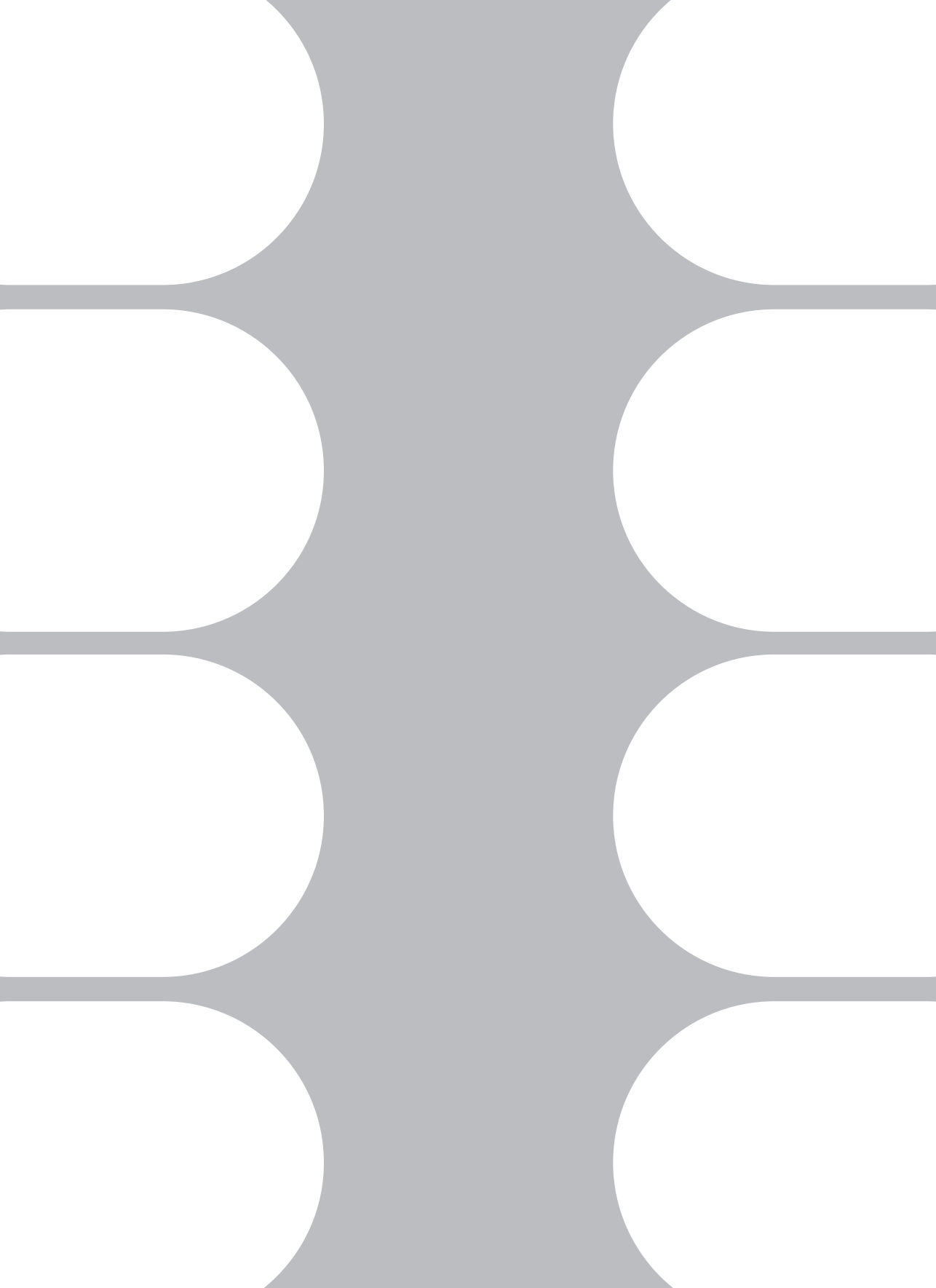
Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

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.





# Migrantenpodia spelen een rol in cultureel burgerschap

Sharog Heshmat Manesh

**Migrantenpodia helpen hun bezoekers om een eigen positie in de Nederlandse samenleving te verwerven. Daarbij zetten ze kunst en cultuur in om de ontwikkeling van inclusief cultureel burgerschap te bevorderen. Voor zijn proefschrift volgde Sharog Heshmat Manesh professionals van drie van deze podia. In dit artikel beschrijft hij hoe zij hun werk vormgeven en welke competenties dat vereist.**

‘Een mooie locatie is belangrijk, onze muziek moet in volwaardige zalen komen met professionele geluidsinstallaties. Vroeger kwamen onze ouders naar deze locaties om de wc’s schoon te maken. Hier zijn wij volwaardige bezoekers, dit is wel anders.’ Aan het woord is Manar, een van de mensen die ik voor mijn promotieonderzoek (2022) heb geïnterviewd. Manar is niet de uitzondering die de regel bevestigt, zij staat symbool voor de toegenomen cultuurdeelname onder derde generatie Turkse en Marokkaanse Nederlanders in de laatste twee decennia (CBS, 2018).

Niet alleen het publiek wordt diverser, er komen ook steeds meer makers met een migratieachtergrond. Een nieuwe groep daarbinnen zijn wat ik de Cultureel Ondernemende Professionals (afgekort CO-professionals) noem: programmeurs van migrantenpodia die met kunst en cultuur de maatschappelijke positie van hun publiek willen verbeteren. Deze CO-professionals verbinden cultuurparticipatie nadrukkelijk aan cultureel burgerschap. Door deelname aan cultuur worden mensen gestimuleerd om aan een eigen verhaal te werken. Dit eigen verhaal is cruciaal om hun plaats binnen de samenleving, het gevoel van eigenwaarde en burgerschapsvorming te versterken (zie ook Gowricharn et al., 2012).

In mijn onderzoek gaat veel aandacht uit naar de vorming van een inclusieve culturele identiteit en naar de manier waarop mensen binnen een pluriforme samenleving een eigen plaats weten in te nemen. Doel van mijn onderzoek is te analyseren over welke competenties CO-professionals moeten beschikken om in hun praktijk cultureel burgerschap effectief te kunnen stimuleren. Hoe definiëren zij cultuurparticipatie en burgerschapsvorming, welke activiteiten ondernemen ze om cultureel burgerschap te stimuleren, hoe werken zij samen en hoe zetten ze netwerkstrategieën en samenwerkingsverbanden op? Om die vragen te beantwoorden heb ik drie casestudies gedaan bij drie culturele instellingen in Amsterdam die zich richten op mensen met een migratieachtergrond.

Hierna ga ik eerst in op het verband tussen burgerschap en cultuurparticipatie en hoe dit in beleid tot uiting komt en beschrijf ik het concept tussenruimte. Vervolgens komen de opzet en bevindingen van mijn veldonderzoek aan bod. Bij dit laatste richt ik me vooral op de visie en activiteiten van de CO-professionals en de vraag welke competenties zij nodig hebben.

## **Burgerschap en cultuurbeleid**

Burgerschap draait om actief en volwaardig meedoen in en bijdragen aan de samenleving. Vanaf de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw was het overheidsbeleid erop gericht sociaal burgerschap onder migranten te

bevorderen. Sociaal burgerschap gaat voornamelijk over arbeidsparticipatie, huisvesting, onderwijs en politieke participatie, dus versterking van de sociaal-economische positie van groepen in de samenleving.

Rond de eeuwwisseling veranderde het denken over burgerschap: de aandacht voor de sociaal-economische aspecten verminderde en die voor cultureel burgerschap groeide. Daarbinnen zijn een nationalistische en een pluriformistische stroming te onderscheiden. In het eerste geval is de inzet dat migranten zich zoveel mogelijk aanpassen aan 'de' Nederlandse cultuur (assimilatie), in het tweede geval dat ze vanuit hun eigen cultuur actief deelnemen aan de Nederlandse samenleving (inclusiviteit). Dit laatste is, zoals we hierna zullen zien, eerder de inzet van de CO-professionals.

Van oudsher speelt cultuurparticipatie een rol bij het bewerkstelligen van burgerschap. Kunst en beschaving moesten volgens historicus Roel Pots (2006) bijdragen aan de opvoeding van het volk, waarbij met volk vooral 'de arme en verpauperde sociaal-economisch lagere standen' werden verstaan (Pots, 2006, p. 53). Dit cultuurverspreidingsbeleid werd uitgedrukt in begrippen als geestelijke verheffing van de arbeidersklasse, beschavingsoffensief en arbeidersbeschaving. De overheid diende kunst voor de massa toegankelijk te maken. Pots (2006, p. 417) wijst erop dat beleidsmakers tegenwoordig de inzet van kunst en cultuur op vergelijkbare manier rechtvaardigen, namelijk voor de opvoeding van het volk in een multiculturele samenleving, en de bevordering van 'culturele diversiteit'.

In 2009 startte de overheid het Fonds voor Cultuurparticipatie met als doel een bredere deelname aan cultuur door alle burgers. In 2012 adviseerde de Raad voor Cultuur om beleid te ontwikkelen dat cultureel burgerschap zou bevorderen. De overheid stimuleerde de culturele sector om in zijn programmering rekening te houden met migrantengroepen, zodat deze zich beter met de kunstpodia konden identificeren. Hierbij speelde etniciteit een belangrijke rol. Met de komst van de Code Diversiteit & Inclusie in 2019 werd het culturele diversiteitsbeleid verbreed. Het is niet louter meer gericht op 'burgers met een "andere culturele achtergrond"', maar betreft ook 'allerlei andere vormen van diversiteit gebaseerd op bijvoorbeeld geslacht, leeftijd, seksuele oriëntatie, opleiding, sociaal-economische status en beperking' (Janssen & Verboord, 2022, p. 103). Daarmee wordt het publiek met een migratie-achtergrond minder vaak vanuit hun etniciteit benaderd, waardoor cultuurparticipatie en inclusieve culturele identiteitsvorming minder worden gepolitiseerd.

## Cultureel burgerschap en tussenruimte

De drie casussen uit mijn onderzoek bestrijken samen drie generaties Nederlanders met een migratieachtergrond die elk anders omgaan met burgerschapsvraagstukken. De eerste generatie, doorgaans laaggeschoold, maakt in Nederland voor het eerst kennis met burgerschapsrechten. Mensen van deze generatie nemen de positie van buitenstaander in de Nederlandse samenleving in. De meerderheid is gericht op het land van herkomst, neemt weinig deel aan het culturele leven in Nederland en vormt een gesloten gemeenschap.

De tweede generatie leert burgerschap te omarmen. Daarbij is er een differentiatie in klasse, opleiding en maatschappelijke positie, maar ook in de wijze waarop mensen hun etnische achtergrond ervaren. Dit alles bepaalt mede hoe de tweede generatie invulling geeft aan burgerschap.

De derde generatie, vaak behorend tot de hoogopgeleide middenklasse, eist een eigen positie en burgerschap op. De hoogopgeleide middenklassers die het publiek van Mozaïek (zie hierna) vormen, hebben vergeleken met hun ouders en grootouders een diverse, culturele identiteit en ontwikkelen nieuwe leefstijlen. Zij kopen bijvoorbeeld Noord-Afrikaanse kleding, dragen sieraden uit regio's van hun voorouders, gaan op vakantie naar andere landen dan die van hun voorouders en gaan vriendschappen buiten de eigen gemeenschap aan. En anders dan hun voorouders kopen zij een woning in Nederland, sturen zij hun kinderen minder vaak naar religieuze scholen en bekommeren ze zich (ook) om maatschappelijke vraagstukken die migratie, religiositeit of etniciteit overstijgen. Het bezoek aan culturele instellingen beschouwen zij als een bijdrage aan hun algemene ontwikkeling.

Deze veranderingen in de derde generatie betekenen niet dat deze middenklasse een volwaardige positie in de Nederlandse samenleving heeft verworven. Cultuurnationalisten belemmeren de toegang tot de dominante samenleving en stellen telkens nieuwe voorwaarden om volledig sociaal en cultureel burgerschap te kunnen verwerven (zie onder anderen Levitas, 1996). Volgens Keinemans (2020, pp. 10-11) staan in het migrantenbeleid van de overheid vanaf 2000 niet langer arbeidsmarkt en scholing centraal, maar de Nederlandse identiteit en Nederlandse kernwaarden als iets dat migranten zouden moeten 'verinnerlijken'.

Deze derde generatie loopt bovendien het risico dat ze vanwege de nieuwe leefstijl uit de eigen gemeenschap wordt gezet. Hierdoor blijft haar maatschappelijke positie fragiel. Ze zit cultureel gezien tussen de 'eigen' en de 'ontvangende' samenleving in. Dat is een bekend gegeven in de sociale

stijgerstheorie: je verraadt de groep die je ontstijgt, maar bent niet welkom in de groep waartoe je opstijgt (Çankaya, 2020). Dat doet pijn.

Een 'tussenruimte' kan helpen om die pijn te verwerken. Een tussenruimte is een ruimte waarin men veilig ervaringen kan uitwisselen en kan experimenteren, bijvoorbeeld met een inclusieve culturele identiteit (zie onder anderen Ghorashi, 2006). In de tussenruimte worden tijdelijk de eigen etniciteit en de meerderheidscultuur op afstand gehouden, waardoor er mentale ruimte ontstaat voor het ontdekken van de eigen identiteit en het eigen verhaal. Een voorbeeld van zo'n tussenruimte zijn vrouwenfeesten waar moeders en dochters buiten de patriarchale verhoudingen van de eigen gemeenschap of dominante samenleving en zonder de druk van culturele assimilatie, ervaringen kunnen uitwisselen en werken aan een eigen visie op hun maatschappelijke positie wat betreft partnerkeuze of het vinden van een baan. Cultuurparticipatiepraktijken kunnen aldus fungeren als een tussenruimte waarin mensen ideeën kunnen ontwikkelen over het heden en de toekomst. Het gaat hierbij om een vorm van exemplarisch leren. In alle drie casestudies komt exemplarisch leren voor. De CO-professionals hanteren een bottom-up-benadering waarin ze het publiek stimuleren om in een veilige omgeving, de tussenruimte, het eigen verhaal te verbeelden en aan culturele burgerschapsvorming te werken. In mijn onderzoek ben ik tot de conclusie gekomen dat etnische identiteit bij deze verbeelding niet bepalend is. Juist wat groepen onderling delen is relevant: de zoektocht naar nieuwe inclusieve verhalen over hun culturele identiteit.

## Opzet van het veldonderzoek

Om na te gaan hoe CO-professionals in de praktijk cultureel burgerschap stimuleren via kunst en cultuur heb ik drie casestudies bij culturele instellingen gedaan. Daarbij heb ik gezocht naar instellingen die zich richten op een migrantenpubliek en ook succesvol zijn in het trekken van dat publiek. Bovendien wilde ik instellingen met een maatschappelijke visie, die kunst en cultuur zien als een sociaal fenomeen en die zich binnen het cultuurdebat expliciet hebben geprofileerd.

Uiteindelijk viel de keuze op Kulsan, Marmoucha en Podium Mozaïek, drie culturele instellingen in Amsterdam. Alle drie bevonden zich aanvankelijk in de periferie, maar hebben in de loop van de tijd de positie van gevestigde instelling verworven. Mijn hoofdrespondenten zijn de CO-professionals van deze drie instellingen. Hun visie op cultureel burgerschap, de manier waarop zij dit proberen te stimuleren en de daarvoor benodigde beroepscompetenties staan centraal in het onderzoek.

De data zijn verzameld via deskresearch (onder meer analyse van interne visiedocumenten en externe beleidsnota's), vragenlijstonderzoek onder de CO-professionals en het publiek, gestructureerde observaties, reflectie-interviews met CO-professionals en een focusgroep met mensen uit het werkveld.

### ***Beschrijving drie casussen***

#### *Kulsan*

Het muziekpodium Kulsan is opgericht in 1987 en representeert voornamelijk de eerste en de tweede generatie Turks-Nederlandse migranten. De instelling wil met haar programmering het Nederlandse cultuurklimaat verruimen en de Turkse Nederlanders stimuleren om meer aan cultuur deel te nemen.

Haar muziekprogrammering is door de jaren heen verschoven van klassieke Turkse muziek naar populaire Turkse muziek. Door verschillende muziekstijlen uit verschillende regio's te programmeren leert Kulsan haar publiek dat de cultuur van Turkije net zo divers is als die van Nederland. Zij spreekt hiermee de dominante Turkse nationalistische beweging tegen, die culturele pluriformiteit afwijst. Om zo goed mogelijk dichtbij de leefwereld van jongeren te komen, besteedt Kulsan aandacht aan hedendaagse muziek.

De beide directeuren, Adnan Dalkiran en Veronica Divendal, zeggen dat hun concerten in het teken staan van 'culturele ontmoetingen, culturele identiteitsvorming, het ontwikkelen van een eigen verhaal, culturele gemeenschapsvorming, verbeeldingskracht, culturele diversiteit en culturele rechten'. Voor hen vormen de muziekprogramma's een tussenruimte waarin het publiek met elkaar een gesprek aangaat. Door het organiseren van concerten creëert Kulsan een context waarbinnen bezoekers ervaringen delen.

#### *Marmoucha*

Marmoucha is opgericht in 2002 en richt zich voornamelijk op de tweede en derde generatie Marokkaanse Nederlanders. Ze heeft geen eigen (fysiek) podium, maar werkt voor haar programmering graag samen met gevestigde kunstpodia.

Marmoucha benut cultuur om te werken aan gemeenschapsvorming onder Marokkaanse Nederlanders. Deze groep heeft niet alleen te maken met gepolariseerde politieke verhoudingen binnen de Nederlandse samenleving, ook hebben de politieke verhoudingen binnen Marokko een negatief effect op onderlinge relaties binnen de eigen gemeenschap. Marmoucha wil deze patstelling doorbreken. Zo heeft de instelling haar concertprogrammering verlegd van populaire muziek naar klassieke Arabische muziek. Directeur Said Salhi zegt hierover: 'Tot voor kort ervoeren jongeren de klassieke Arabische muziek als elitair.'

Deze kentering was binnen de vroegere gepolitiseerde en gepolariseerde verhoudingen binnen de Marokkaanse gemeenschap onmogelijk geweest. Maar door culturele pluriformiteit als een kracht te presenteren werd het wel mogelijk klassieke Arabische muziek te omarmen. Dit heeft behalve een muzikale en culturele, ook een maatschappelijke functie: de verdeelde gemeenschap heeft nieuwe verbindingen gelegd met de klassieke Arabische muziek, waarmee zij laat zien dat – cultureel symbolisch gezien – ze een ruimte als Het Concertgebouw kan claimen. De positieve benadering van pluriformiteit en de inclusieve opvatting van identiteit lijken vruchten af te werpen. Bezoekers beschouwen de klassieke Arabische muziek minder als een culturele invasie in de Berbercultuur, maar eerder als middel om de Marokkaanse cultuur op een hoger plan te tillen in de culturele hiërarchie van de Nederlandse dominante witte cultuur.

Net als bij Kulsan fungeren bij Marmoucha de concerten en muziekfeesten als een tussenruimte, een veilige ontmoetingsplaats zonder maatschappelijke spanningen die het mogelijk maakt nader tot elkaar te komen in een verdeelde gemeenschap. Door de inzet van concepten als inclusieve identiteit en burgerschap probeert de organisatie die spanningen te kanaliseren en beheersbaar te maken. Zo biedt Marmoucha haar publiek een veilige omgeving om te experimenteren met visievorming en een eigen verhaal te creëren waarin individuele vrijheid onder de voorwaarde van culturele inclusiviteit centraal staat. Tijdens de concerten en muziekfeesten van beide instellingen spreken de tweede en derde generatie Turkse en Marokkaanse Nederlanders onderling Nederlands, waarbij hun gesprekken vaak gaan over hun maatschappelijke positie.

### *Podium Mozaïek*

Podium Mozaïek is opgericht in 2005 en richt zich niet op één minderheids-groep, maar op een brede diverse groep van derde generatie Nederlanders met een migratieachtergrond, groepen met een diverse etnische achtergrond en iedereen die in multiculturele programmering is geïnteresseerd. Het publiek is afkomstig uit de stedelijke middenklasse, is hoogopgeleid en actief op de arbeidsmarkt. Het podium is een voorbeeld van een succesvol multicultureel kunstpodium dat een breed publiek weet aan te trekken.

Podium Mozaïek kiest bij de diverse publieksgroepen voor verschillende strategieën. Directeur Zafer Yurdakul vertelt dat zijn instelling aan drie thema's werkt: het ondersteunen van lichte gemeenschapsvorming, het bevorderen van sociale cohesie en het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden en talent. Binnen burgerschap ligt daarbij de nadruk op inclusiviteit en culturele burgerschapsrechten. Yurdakul zegt hierover: 'Ik ben ervan overtuigd dat wij niet met zware identiteiten als concept kunnen werken. Ons publiek is een mengelmoes geworden. Naast onze activiteiten in de



buurt en het werken met jongeren hebben wij een hoogopgeleid midden-klasse publiek dat steeds beter in staat is om culturele evenementen te waarderen.'

Ook Podium Mozaïek biedt een tussenruimte. Mira Kho, ambtelijk coördinator van het stadsdeel Amsterdam-West zegt hierover: 'Bij Podium Mozaïek kunnen voorzichtige stappen gezet worden naar burgerschap, in plaats van een integratiebeleid of inburgeringscursussen waar gedragsnormen van mensen door de dominante cultuur vastgesteld worden.' Deze tussenruimte biedt jongeren een veilige omgeving om te oefenen met hun eigen invulling van cultureel burgerschap.

## Bevindingen uit het veldonderzoek

### *Visie CO-professionals op cultureel burgerschap*

De CO-professionals vinden het van groot belang dat migrantengroepen zich cultureel burgerschap eigen maken en doen er alles aan dit te stimuleren. Ze beschouwen dit burgerschap als een manier waarop migrantengroepen hun maatschappelijke positie in de Nederlandse samenleving aanzienlijk kunnen verbeteren.

Ze hebben een open, pluriforme opvatting over hoe dit cultureel burgerschap eruit zou moeten zien. Daar geldt niet één invulling voor. De CO-professionals in dit onderzoek proberen juist de religieuze en etnische achtergrond van hun publiek te overstijgen, evenals klassen- en genderverschillen. Inclusiviteit hebben ze hoog in het vaandel. De CO-professionals zien burgerschap als een proces dat allerlei vormen kan aannemen en per tijd en situatie kan verschillen.

Bij hun programmering nemen ze de alledaagse sociale en culturele praktijken als uitgangspunt. De CO-professionals willen het publiek de kans geven om zich vanuit de eigen leefcultuur uit te drukken. Ze benadrukken het recht op en het belang van een eigen verhaal. Ze zetten cultuurparticipatie in als middel om dit eigen verhaal en het cultureel burgerschap te stimuleren.

Dit sluit aan bij wat filosoof Kelly Oliver (2001) zegt over het belang van 'telling the story'. Het verhaal belichaamt de ervaring en verbeelding van een gemeenschap of individu. Voor hun culturele identiteit hebben mensen, aldus Kelly, verhalen nodig en cultuurparticipatiepraktijken dragen bij aan het ontstaan van levensverhalen. Psycholoog Julian Rappaport (1995) spreekt in dit verband over empowering door verhalen: 'Everyone needs a community narrative to support one's personal life story, especially if that life story is being newly created.' (Rappaport, 1995, p. 804). Het gaat hierbij om wat De

Mönnink (2017) hulpverhalen noemt: verhalen met een toekomstperspectief. Volgens De Mönnink heeft iedereen een hulpverhaal nodig en culturele praktijken kunnen de vorming daarvan ondersteunen.

### ***Werken aan eigen verhalen***

Een voorbeeld van hoe CO-professionals de eigen verhalen stimuleren, is de al genoemde programmering van klassieke Arabische muziek door Marmoucha. Deze muziek helpt het publiek om te komen tot een zelfbewustere culturele identiteit. Bij Kulsan laten de CO-professionals hun publiek kennismaken met culturele diversiteit door muziekstijlen uit verschillende regio's van Turkije te programmeren. Ik ga hier uitgebreider in op een derde voorbeeld, namelijk hoe Marmoucha maroc-hop inzet om eigen verhalen van jongeren te stimuleren. Maroc-hop is ontstaan door het combineren van Nederlandse en Marokkaanse muziekstijlen bij culturele ontmoetingen in het dagelijkse leven. Liefhebbers en beoefenaars van maroc-hop nemen een oppositionele houding aan tegenover de dominante samenleving, maar de muziek werkt binnen de eigen groep juist verbindend. Zo reageerde maroc-hop-muzikant Raymzter in 2002 met zijn raptekst zijn frustratie af over de uitspraak van politicus Rob Oudkerk die 'kutmarokkanen' de schuld gaf van problemen in de Amsterdamse binnenstad. En rapper Kamal protesteerde in 2016 met zijn kritische nummer *Testosteronbommen* tegen de uitspraak van Geert Wilders waarin deze niet-westerse vluchtelingen 'testosteronbommen' en een bedreiging voor Nederland noemde.

De maroc-hop leent zich goed om kritiek te leveren op maatschappelijke kwesties. Kenmerkend zijn de maatschappelijke onderwerpen, zoals de terroristische aanslag op Theo van Gogh, de huidige anti-Amerika kretten, anti-ISiS of de betrekkingen tussen Israël en Palestina, oorlogen in het Midden-Oosten en racisme of islamofobie in Nederland. Door het vermengen van de melodie en het ritme van muziekstijlen van de Amazigh<sup>1</sup>, met name de raï, chaabi en gnawa, zijn jongeren erin geslaagd om een eigen muziekstijl te ontwikkelen.

De hiphopcultuur in het algemeen geldt als een onderdeel van de emancipatiebeweging van jongeren. Volgens antropoloog Miriam Gazzah (2008), die onderzoek doet naar de rol van muziek bij het identiteitsproces en de groepsvorming van de tweede en derde generatie Marokkaans-Nederlandse jongeren, is maroc-hop hun reflectie op de situatie binnen de eigen

1 Amazigh betekent letterlijk vrij mens. Het is de officiële benaming voor een Berber en zijn of haar cultuur. In het huidige Marokko leven naar schatting 19 miljoen Amazigh in het Atlasgebied.

gemeenschap. Zij stelt dat jongeren via de chaabi (volksmuziek) en de maroc-hop uitdrukking geven aan hun meervoudige culturele identiteit, waarin hun Marokkaanse achtergrond en hun Nederlanderschap samenkomen:

Maroc-hop and chaabi contribute in different ways to the construction of identity of Dutch-Moroccan youths within the specific context of contemporary Dutch society. While chaabi music gets used as a way to reinforce elements of an ethnic past and celebrates a Moroccan identity, Maroc-hop is infused with angst and is becoming an important means for youths to voice their frustrations with Dutch society. (Gazzah, 2008, p. 6).

Met concerten, muziekfeesten en -workshops zorgen CO-professionals voor ontmoeting en dragen ze bij aan gemeenschapsvorming. Dat doen ze door een tussenruimte te creëren waarbij ze bezoekers stimuleren niet alleen over hun muziekbeleving, maar ook over maatschappelijke thema's te praten. Zo ontstaan eigen verhalen waarmee mensen binnen de Nederlandse context samen over het dagelijks leven van gedachten kunnen wisselen. Deze verhalen kunnen leiden tot een gevoel van gezamenlijkheid en daarmee een nieuwe basis vormen voor betere relaties binnen de gemeenschap.

### ***Dynamiek van de culturele sector***

Bij het werken aan burgerschapsvorming zag ik CO-professionals voortdurend laveren tussen positietoewijzing en positieverwerving. Het gaat om een complexer proces dan tot nu toe in de literatuur vaak wordt voorgesteld. Volgens Penninx (1988) en Lucassen (1994) moeten we maatschappelijke activiteiten van migrantengroepen zien als vormen van positieverwerving en gebeurt positietoewijzing door de samenleving en instituties als de overheid en de media. Maar uit mijn onderzoek blijkt dat er meer partijen bij deze processen betrokken zijn. Ook het publiek speelt bijvoorbeeld een rol. Hoe geëmancipeerder deelnemers raken, des te meer ze hun eigen positie opeisen. Soms proberen ze zelfs de CO-professionals een positie toe te wijzen.

Iets vergelijkbaars geldt ook voor de CO-professionals zelf: hoe groter het succes met cultuurparticipatie, des te meer zij aan hun eigen positietoewijzing werken. Dit leidt wel eens tot conflicterende visies. Zo beschouwen overheidsinstellingen CO-professionals graag als zelfstandige ondernemers, terwijl de CO-professionals van mening zijn dat hun instellingen het maatschappelijk belang behartigen en daarom recht hebben op publieksmiddelen. Zij proberen de door hen gewenste positie te veroveren door de maatschappelijke relevantie van hun instelling te onderstrepen. Daarbij wijzen ze het culturele en sociale assimilatiebeleid af en benadrukken ze het belang van een inclusieve culturele identiteit.

Positietoewijzing en positieverwerving kunnen zowel negatief als positief bijdragen aan inclusieve culturele burgerschapsvorming. Positieverwerving werkt positief wanneer het publiek actief deelneemt aan cultuurparticipatie. Maar als mensen zich voornamelijk blijven oriënteren op hun land van herkomst, zich van de samenleving afwenden of geneigd zijn een cultureel exclusieve identiteit na te streven, pakt positieverwerving negatief uit.

Een negatief effect van positietoewijzing ontstaat wanneer de buitenwereld verwacht dat CO-professionals commerciële ondernemers worden of dat ze assimilatie bij hun publiek moeten stimuleren. CO-professionals willen juist aanspraak maken op culturele middelen en in het kunstenplan opgenomen worden en benadrukken daarbij dat inclusief cultureel burgerschap het algemeen maatschappelijk belang dient. Wanneer de overheid die rol onderkent, kan er een positief effect uitgaan van positietoewijzing, in de zin dat de overheid middelen vrijmaakt voor cultuurparticipatie door publiek met een migratieachtergrond.

Feit is dat CO-professionals in de cultuursector een factor van betekenis zijn geworden. Een voorbeeld hiervan is het maatschappelijke debat over de dubbele nationaliteit. Het nationalistische betoog binnen het burgerschapsdebat is dat zo'n dubbele nationaliteit ware integratie in de Nederlandse samenleving belemmert. CO-professionals daarentegen propageren met hun programma-aanbod dat een inclusieve identiteitsconstructie zoals de dubbele nationaliteit niet hoeft te leiden tot een problematische loyaliteit. Door inclusieve culturele burgerschapszin als definitie te gebruiken laten CO-professionals zien dat de huidige burgerschapsvorming vanuit verschillende culturele referentiekaders kan plaatsvinden.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de overheid niet meer als enige partij de macht heeft posities toe te wijzen. Dat is goed te zien zodra CO-professionals aanspraak maken op culturele middelen. Dan ontstaat een arena waarin een onzichtbare machtsstrijd tussen positietoewijzing en positieverwerving plaatsvindt. In deze arena pakt het middenklasse publiek met zijn eigen leefstijl ook een eigen positie: het wil de verworven maatschappelijke positie behouden en eist van de CO-professionals en de overheid om daarvoor op te komen. Door deze nieuwe verhoudingen tussen positietoewijzing en -verwerving zijn de machtsverhoudingen genivelleerd. Elke partij heeft een deel van de macht en de afhankelijkheid is minder eenzijdig.

## **Competenties voor CO-professionals**

Voor hun programmering en het organiseren van concerten en bijeenkomsten, is kennis en inzicht in kunst, cultuur, geld en ruimte nodig. Maar om ook

burgerschapsvorming te bevorderen is meer nodig. De CO-professional moet kennis van en inzicht hebben in de cultuur van het publiek om zich te kunnen profileren en het maatschappelijk belang van burgerschapsvorming kunnen verwoorden in een maatschappelijke visie. Verder zijn een open en reflectieve houding en cultureel ondernemerschap nodig. Dit laatste vraagt onder meer om kunnen netwerken (omwille van fondsenwerving bijvoorbeeld) en samenwerken.

Uit mijn onderzoek blijkt dat deze drie soorten beroepscompetenties – maatschappelijke visie, reflectie, ondernemerschap – voor de CO-professionals een cruciale rol spelen in hun werk. De diverse gesprekken met hen maken duidelijk dat professionele beroepsbekwaamheid pas betekenis krijgt wanneer de maatschappelijke context centraal staat en ze een wezenlijk verschil kunnen maken voor hun publiek.

Nadat ik beschreven had hoe CO-professionals werken aan burgerschapsvorming en welke competenties ze daarbij inzetten, bleef ik achter met een gevoel van onbehagen: er miste nog iets essentieels in de beschrijving. Mijn conclusie is dat naast beroepscompetenties ook de persoonlijke drijfveren van CO-professionals een belangrijke rol spelen in de mate waarin ze succesvol zijn in het bevorderen van cultureel burgerschap. Ik heb dat de X-factor genoemd. Om deze nader te duiden gebruik ik het concept 'getuige zijn'.

De professionals uit de drie cases komen uit de doelgroepen waar zij in de praktijk mee werken, dan wel voelen zich sterk met hen verbonden. Zij hebben zelf ervaren hoe belangrijk het is voor hun maatschappelijke positie om in een pluriforme samenleving inclusief cultureel burgerschap te omarmen. Ze zijn kortom persoonlijk en maatschappelijk betrokken bij hun werk en daardoor kunnen ze op een constructieve manier individuele ervaringen verbinden aan het algemeen belang.

De getuige is in dit geval geen vertegenwoordiger van een maatschappelijke groep in een corporatieve vorm en bezit geen formeel gezag. De CO-professionals hebben in hun relatie met het publiek gaandeweg een bepaalde vorm van sociaal en cultureel gezag ontwikkeld. Getuige zijn is een persoonlijke vaardigheid, maar wel eentje die (aan) te leren is. Daarvoor moet een CO-professional investeren om het vertrouwen van het publiek te winnen. Van daaruit kunnen ze moreel gezag opbouwen en een rol krijgen binnen een gemeenschap. Het hebben van een migratieachtergrond is geen voorwaarde, sterker, is onvoldoende om getuige te kunnen zijn. De band met het publiek is ook door intensief contact en een sterke belangstelling te ontwikkelen. Voormalige directeur van het Amsterdamse Fonds voor de Kunst, Clayde Menso, typeert in een interview de CO-professionals als volgt: 'Om met succes te kunnen werken aan cultuurparticipatie hebben CO-professionals

een sterk zelfvertrouwen, passie en overtuigingskracht nodig. Zij moeten wendbaar zijn en kunnen laveren tussen verschillende culturele belangen.’

Door een tijdlang mee te lopen in de dagelijkse praktijken van de CO-professionals heb ik vastgesteld dat zij bepaalde waarnemingen doen, hierop reflecteren en vervolgens hiervan getuigen tegenover het publiek en de samenleving. De rol van getuige houdt ook in dat CO-professionals in actie komen wanneer zij misstanden waarnemen. Juist daarom hebben ze als maatschappelijke getuige naast vakinhoudelijke en beroepsmatige kennis en inzichten ook moreel gezag nodig.

## Besluit

CO-professionals zetten kunst en cultuur in om mensen met een migratie-achtergrond te helpen bij de ontwikkeling van cultureel burgerschap. Ze springen daarbij op de bres voor een pluriforme en inclusieve samenleving en het recht van elke burger op een eigen verhaal.

De drie door mij bestudeerde culturele instellingen werken aan het verbreden van de blik van hun publiek. Zo dragen hun activiteiten bij aan culturele zelfreflectie en een bredere, sociaal-maatschappelijke oriëntatie. De CO-professionals stimuleren de Turks- en Marokkaans-Nederlandse gemeenschappen om zich te verbinden met de samenleving. Niet door zich aan te passen aan de Nederlandse identiteit, maar door aan die samenleving hun eigen verhaal en identiteit toe te voegen.

Mijn onderzoek heeft laten zien dat deelname aan culturele activiteiten de ontwikkeling van het eigen verhaal ondersteunt. De CO-professionals bieden een tussenruimte, een veilige omgeving waarin tijdelijk de eigen etniciteit en de meerderheidscultuur op afstand worden gehouden, waardoor er mentale ruimte ontstaat voor het ontdekken van de eigen identiteit en het eigen verhaal. Hiermee kunnen mensen hun eigen positie in de samenleving verstevigen.

Dit vraagt specifieke competenties van de CO-professional. Ze moeten een reflectieve en maatschappijkritische houding hebben en succesvol zijn in netwerken en samenwerken (cultureel ondernemerschap). In mijn onderzoek heb ik laten zien dat er naast deze in de vakliteratuur en in mijn veldonderzoek gesignaleerde competenties nog iets extra's nodig is. Dat is wat ik de X-factor heb genoemd: een persoonlijke en maatschappelijke betrokkenheid bij het lot en de positie van het publiek. De CO-professional moet de rol van getuige willen spelen en als tussenpersoon fungeren tussen publiek en samenleving.

**Sharog Heshmat Manesh** werkt als cultuursocioloog aan de Hogeschool van Amsterdam. In zijn recente publicatie *Balanceren tussen publiek en politiek* analyseert hij de culturele burgerschapsvorming binnen de Turks- en Marokkaans-Nederlandse gemeenschap.  
m.r.heshmat.manesh@hva.nl

## Literatuur

Çankaya, S. (2020). *Mijn ontelbare identiteiten*. De Bezige Bij.

CBS. (2018). *Trends in Nederland 2018*. CBS.

Gazzah, M. (2008). *Rhythms and rhymes of life, music and identification processes of Dutch-Moroccan youth*. Amsterdam University Press.

Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van diversiteit in Nieuw Nederland*. Vrije Universiteit Amsterdam.

Gowricharn, R. Postma, D. W., & Trienekens, S. (2012). *Geleefd burgerschap van eenheidsdwang naar ruimte voor verschil en vitaliteit*. SWP.

Heshmat Manesh, S. (2022). *Balanceren tussen publiek en politiek. De competenties van de cultureel ondernemende professional en processen van burgerschapsvorming*. SWP.

Janssen, S., & Verboord, M. (2022). 'Cultuur van en voor iedereen?' Culturele diversiteit en cultuurparticipatie in de migratiesamenleving. In R. Kleinmans, M. van Ostaijen, & K. Seibel (Red.), *De migratiesamenleving. Migratie en diversiteit als Gordiaanse knoop* (pp. 101-118). Boom bestuurskunde.

Keinemans, S. (2020). *Sociale integratie als wijkend perspectief. Pleidooi voor een atonale benadering van de sociale professie*. Zuyd Hogeschool.

Levitas, R. (1996). *The concept of social exclusion and the new 'Durkheimian' hegemony*. *Critical Social Policy*, 16(46), 5-20.

Lucassen, J., & Penninx, R. (1994). *Nieuwkomers, nakomelingen, Nederlanders. Immigranten in Nederland 1550-1993*. Het Spinhuis.

Mönnink, H. de. (2017). *Verlieskunde. Methodisch kompas voor de beroepspraktijk*. Bohn Stafleu van Loghum.

Oliver, K. (2001). *Witnessing. Beyond recognition*. University Of Minnesota Press.

Penninx, R. (1988). *Minderheidsvorming en emancipatie. Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagenbewoners 1967-1986*. Samson.

Pots, R. (2006). *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland*. SUN.

Raad voor Cultuur. (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* Raad voor Cultuur.

Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-807.





## 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*
- 60 *Culturele democratie*
- 61 *Het jonge kind*
- 62 *Verzamelde artikelen*
- 63 *Pabo's en cultuuronderwijs*

# 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 Vansielegthem.

## **Eindredactie**

Zunneberg & Ros  
Tekstproducties

## **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