

# EEN DUCHAMP IS NIET MOOI

---

Een theoretische basis voor het  
ontwikkelen van onderwijs over  
conceptuele kunst

---

Tessa Bosch

---

Masterthesis Kunstgeschiedenis Educatie en Communicatie  
Eerste lezer: PhD Sjoukje van der Meulen  
Tweede lezer: MA Niels Nannes

---

juni 2019



Afbeelding op het titelblad is gemaakt door Karin de Moor tijdens de pilotles 'Boijmans in de Klas' 'NIETS' op 8 januari 2019. Te zien is dat twee leerlingen van het Wolfert van Borstelen te Rotterdam *De Pindakaasvloer* van Wim. T. Schippers vervaardigen.

# Inhoudsopgave

Dankwoord .....	iii
Samenvatting.....	iv
<b>Inleiding.....</b>	<b>1</b>
<b>Hoofdstuk 1 Conceptuele kunst en conceptualisme.....</b>	<b>6</b>
1.1 Conceptuele kunst.....	8
Denken en schrijven over conceptuele kunst .....	8
Conceptuele kunst in kunsthistorische context .....	12
1.2 Conceptualisme .....	15
<b>Hoofdstuk 2 Betekenisvol kunstonderwijs.....</b>	<b>20</b>
2.1 Waar we staan.....	21
2.2 Waar we naartoe willen .....	24
<b>Hoofdstuk 3 Conceptualistisch kunstonderwijs.....</b>	<b>30</b>
3.1 De achterliggende (kritische) ideeën .....	31
3.2 Het proces .....	34
3.3 Globaal en veelstemmig.....	37
3.4 Het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling.....	39
<b>Conclusie .....</b>	<b>41</b>
Aandacht voor het concept.....	43
Vragen en vervolgonderzoek .....	43
Bibliografie .....	45
Literatuur.....	45
Overige bronnen.....	48
Afbeeldingenbijlage.....	50

# Dankwoord

Met het schrijven van dit dankwoord komt mijn studie echt tot een einde. Ik aarzel dan ook een beetje. Kan ik het niet nóg iets langer rekken? Met veel plezier kijk ik terug op het traject dat ik begon bij Theater-, Film- en Televisiewetenschappen en via Kunstgeschiedenis met de Master Kunstgeschiedenis Educatie en Communicatie heb afgerond. Ik ben dankbaar en trots voor en op wat ik aan de Universiteit Utrecht heb mogen leren en dat geldt zeker ook voor dit onderzoek.

Op deze plek wil ik een aantal mensen daarvoor hartelijk bedanken. Te beginnen bij PhD Sjoukje van der Meulen voor de goede begeleiding, het geven van zelfvertrouwen en het brengen van dit onderzoek tot een hoger plan. Ook Inèz Veldman van Museum Boijmans van Beuningen die het zaadje plantte voor onderzoek naar conceptuele kunst tijdens mijn stage op de afdeling onderwijs van het museum. Daarnaast mijn collega's van het Amadeus Lyceum die mij de gelegenheid hebben gegeven om naast het lesgeven af te kunnen studeren. Natuurlijk ook mijn vriend Yoeri voor zijn eindeloze geduld, liefdevolle steun en motivatie. Maar boven al mijn lieve ouders voor het mogelijk maken van acht jaar studeren door mij de liefde en ruimte te geven die ik nodig had.

Ten slotte draag ik deze thesis op aan mijn lieve en wijze opa met wie ik de liefde voor de kunst mag delen.

Tessa Bosch

Juni 2019

# Samenvatting

Conceptuele kunst spreekt niet gemakkelijk aan, het is namelijk niet 'mooi' of 'moeilijk' te maken. Toch speelt het een belangrijke rol in de kunstgeschiedenis en hedendaagse kunstpraktijk. Conceptuele kunst maakt dan ook onderdeel uit van de onderwijs- en museumpraktijk. Een theoretische basis voor het ontwikkelen van onderwijs hierover is dus van belang. Dit onderzoek stelt daarom de vraag waaraan onderwijs over conceptuele kunst dient te voldoen om zowel betekenisvol te zijn voor de leerling, als recht te doen aan de complexiteit van de kunstvorm én de verwevenheid met de hedendaagse kunst.

In het eerste hoofdstuk wordt het theoretisch kader over conceptuele kunst gepresenteerd. Daarin zijn de vier belangrijkste perspectieven in de literatuur en de kunsthistorische context van conceptuele kunst uiteengezet. Een onderscheid is gemaakt tussen enerzijds conceptuele kunst en anderzijds conceptualisme: één van de kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk. Daarmee worden de consequenties van conceptuele kunst voor de hedendaagse kunst aangetoond.

In hoofdstuk twee wordt beargumenteerd dat kunstonderwijs wint aan betekenis wanneer de waarde van kunst niet buiten, maar binnen zichzelf wordt gezocht. Deze betekenis wordt vervolgens vergroot door bij het vormgeven van het lesmateriaal – naast de kunst – de leerling als uitgangspunt te nemen en de inhoud af te leiden van de hedendaagse professionele kunstpraktijk: het hedendaags conceptualisme. De leerling dient zo uitgedaagd te worden – net als de kunst zelf

– kritisch reflectief naar kunst en de wereld eromheen te kijken en zo cultureel (zelf)bewustzijn te ontwikkelen.

Tenslotte zijn in het derde hoofdstuk de bevindingen over de conceptuele kunst, hedendaags conceptualisme en betekenisvol kunstonderwijs samengebracht. Geconcludeerd wordt dat onderwijs over conceptuele kunst aan betekenis wint wanneer spannende verbindingen – dat wil zeggen tot nadenken prikkelende – worden gelegd tussen de conceptuele kunst en hedendaags conceptualisme. En daarbij, in meer algemenere zin, dat het kunstonderwijs wint aan betekenis door bewust conceptualistische werken in te zetten. Deze bevindingen worden gepresenteerd in ontwerpsuggesties die docenten en museumeducatoren kunnen helpen bij het ontwikkelen van onderwijs over conceptuele kunst.

Dit onderzoek toont aan dat het recht doen aan de complexiteit van conceptuele kunst en de verwevenheid ervan met de hedendaagse kunstpraktijk de betekenis voor de leerling niet in de weg staat, maar juist kan versterken. Juist de complexiteit van de kunstvorm, maakt een kritische reflectieve houding noodzakelijk. De leerlingen dient zich namelijk – net als de kunst zelf – bewust te worden van het kader, de cultureel bepaalde normen en de traditie, waarmee hij/zij naar de wereld kijkt. Daarbij maakt het gebruik van hedendaags conceptualistische voorbeelden het onderwijs over conceptuele kunst spannender, actueler en dus tevens van meer betekenis.

# Inleiding

Een tijdje geleden bezocht ik het Stedelijk Museum Amsterdam met een aantal havo- en vwo-bovenbouwleerlingen. Nog voordat we goed en wel alle jassen hadden opgehangen reageerde één van hen verontwaardigd op het werk van Daniel Buren (afb.1): ‘Huh, dat kan ik ook, daar heeft hij zeker veel te veel geld voor gekregen!?’.<sup>1</sup> De opmerking illustreert de ontoegankelijkheid van conceptuele kunst voor de gemiddelde museumbezoeker en in het bijzonder voor de middelbare scholier. Ondanks het feit dat conceptuele kunst evenveel humor bevat als relevantie voor de kunst(geschiedenis), spreekt het niet gemakkelijk aan.

In mijn lespraktijk ervaar ik dat leerlingen kunst waarderen om de esthetische aantrekkelijkheid en de ambachtelijke vervaardiging ervan. En dat is nu precies waar het bij conceptuele kunst aan ontbreekt: het is vaak niet bijzonder ‘mooi’, het lijkt niet ‘moeilijk’ om te maken, en bovenal het kan ons het gevoel geven dat we in de maling worden genomen.<sup>2</sup> Hierdoor staat de conceptuele kunstenaar bij veel mensen, en zeker bij middelbare scholieren, één-nul achter. Dit onderzoek gaat daarom over de bemiddeling tussen middelbare scholieren en conceptuele kunst en beantwoordt de vraag: **Waarom dient onderwijs over conceptuele kunst te voldoen om zowel betekenisvol te zijn voor de leerling, als recht te doen aan de complexiteit van de kunstvorm en de verwevenheid met de hedendaagse kunstpraktijk?** Ik geef ontwerpsuggesties betreffende de inhoud van het lesmateriaal die docenten in het voortgezet onderwijs en museumeducatoren kunnen helpen. Zo biedt dit onderzoek de theoretische basis voor de ontwikkeling van onderwijs over conceptuele kunst.

De laatste decennia is de aandacht voor kunst- en cultuuronderwijs gegroeid. Dit geldt voor zowel de onderwijs- als de museumpraktijk. Er is veel geschreven over het hoe en waarom van lesgeven over kunst en cultuur. Verschillende visies kenmerken zich door een ongenoegen met het traditionele kunst- en cultuuronderwijs. Auteurs als Biesta, Heijnen, Klatser en van Heusden bekritisieren de geïsoleerde aard ervan en bepleiten verbinding met de professionele kunstpraktijk, de cultuur van de leerling en de maatschappij waarin we leven om kunstonderwijs meer betekenis te geven.<sup>3</sup> De volgende stap in deze ontwikkeling is het onderzoeken van de mogelijkheden voor meer specialistische programma’s, zoals voor conceptuele kunst.

---

<sup>1</sup> Leerling havo 5 Amadeus Lyceum te Vleuten reageert op Daniel Buren’s *Kaléidoscope, un travail in situ* (1976/1980), Acrylverf op perspex (te zien in de entreehal van Stedelijk Museum Amsterdam) (afb.1)

<sup>2</sup> James Fox in de BBC documentaire ‘Who’s afraid of conceptual art?!’ (BBC four, 2016).

<sup>3</sup> Gert Biesta, *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys* (Arnhem: ArtEZ Press, 2017) & Emiel Heijnen, *Remixing the art curriculum*, (Amsterdam: A.H.K., 2016) & Barend van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Groningen: Rijksuniversiteit Groningen en SLO, 2010) & Robert Klatser, ‘Flip&Flap en de altermoderniteit, Kunsteducatie in een altermoderne wereld’ (Amsterdam: A.H.K., 2010).

Onderzoek naar onderwijs over conceptuele kunst is noodzakelijk omdat de theorievorming bijdraagt aan de specifieke kennis die nodig is om onderwijsmateriaal te ontwerpen voor havo- en vwo-bovenbouwleerlingen. Deze leerlingen hebben namelijk zowel in de onderwijs- als de museumpraktijk te maken met conceptuele kunst. Kennis van conceptuele kunst maakt expliciet onderdeel uit van het Kunst Algemeen examenprogramma en sluit impliciet aan op het CKV examenprogramma.<sup>4</sup> Daarnaast maakt het onderdeel uit van verschillende moderne- en hedendaagse kunstcollecties waar de leerlingen graag geziene gast zijn.<sup>5</sup> Dit onderzoek wordt daarom afgebakend door de vraag toe te spitsen op havo- en vwo-bovenbouwleerlingen die de vakken CKV en Kunst Algemeen volgen. Deze afbakening betekent dat het onderzoek zich richt op theoretisch kunstonderwijs – CKV en Kunst Algemeen zijn theorievakken – en dus niet ingaat op de praktijkkant van kunstonderwijs. Tenslotte worden er ontwerpsuggesties gedaan betreffende de inhoud van het lesmateriaal en dus niet wat betreft de didactiek.

De plek van conceptuele kunst in de curricula is te verklaren door invloed van de kunstvorm op de kunstgeschiedenis en de hedendaagse kunstpraktijk. Conceptuele kunst zoals ontstaan in de jaren zestig en te herleiden tot de readymades van Marcel Duchamp (1887 – 1986), heeft het kunstenaarschap de afgelopen decennia immers ingrijpend beïnvloed.<sup>6</sup> De kunstvorm heeft tevens een sterke en nog steeds voortgaande traditie in Nederland. Conceptuele kunst heeft een nieuwe opvatting van kunst met zich meegebracht: het kan gezien worden als een construct, een concept. Hiermee is de aandacht voor de rol van het denken in het artistieke proces gegroeid.<sup>7</sup> De vraag die de kunst stelt is, zoals Thierry de Duve beargumenteert, na Duchamp niet langer ‘wat is schoonheid?’, maar ‘wat is kunst?’.<sup>8</sup> Deze verandering stelt andere eisen aan het kunstenaarschap: kunstenaars manifesteren zich in toenemende mate als onderzoekers. Daarmee is ook de praktijk van de curator,

---

<sup>4</sup> Conceptuele kunst maakt onderdeel uit van het Kunst Algemeen examenprogramma, om precies te zijn van het tijdvak: ‘De massacultuur vanaf 1950 tot heden’. De examenitems ‘geen vaststaande esthetische normen’, ‘originaliteit: hoeft niet’, ‘grensoverschrijdingen van veel kunstdisciplines’, ‘reproduceerbaarheid’ en ‘audiovisuele media’ verwijzen naar, of zijn gelinkt aan conceptuele kunst. College voor Toetsen en Examens, Syllabus centraal examen 2020, 15 – 16.

Bij CKV gaat het, zoals geformuleerd in het vernieuwde examenprogramma, om het actief ervaren van kunst door kunstuitingen in levensechte professionele contexten mee te maken. Hierbij kan het conceptuele aspect – het proces of idee – ervan niet buiten beschouwing worden gelaten. SLO, “Advies Examenprogramma CKV Havo/vwo” (2014), 7.

<sup>5</sup> Ter illustratie: Het Stedelijk Museum Amsterdam en Centraal Museum Utrecht bieden bij de vaste collecties twee bemiddelingsprogramma’s aan voor deze doelgroep. Museum Boijmans Van Beuningen bood, voor de start van de uithuizing (januari 2019), bij de vaste collectie drie bemiddelingsprogramma’s aan voor deze doelgroep. Het Van Abbe Museum en Gemeente Museum Den Haag bieden beide bij hun vaste collecties vier bemiddelingsprogramma’s aan voor deze doelgroep. De Pont biedt bij de vaste collectie één bemiddelingsprogramma aan voor deze doelgroep.

<sup>6</sup> Camiel van Winkel, ‘Het dwangbeeld van een puur idee’ in Suzanne Héman et al. (red.), *Conceptuele kunst in Nederland en België, 1965 – 1975* (Amsterdam: Stedelijk Museum Amsterdam, 2002) Tentoonstellingscatalogus.

<sup>7</sup> Elif Cakiroglu en Bekir Ince, “Visual Art Teacher Candidates, Views on Conceptual Art (Case of Pamukkale University)”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2 juni 2015, 2817 – 2818.

<sup>8</sup> Thierry de Duve, *Kant after Duchamp* (Londen: MIT Press, 1996), 283.

de kunstcriticus, de museumedicator en kunstdocent veranderd. Het denken over kunst is niet meer enkel gebaseerd op de traditionele esthetica, maar gericht op ideeën en processen.<sup>9</sup> En in het streven met onderwijs aan te sluiten bij de actualiteit is het van belang hier dan ook de focus op te leggen.<sup>10</sup> In betekenisvol actueel kunstonderwijs ligt de nadruk op het proces en het concept van kunst en niet zozeer op schoonheid, originaliteit, ambachtelijkheid of andere formalistische criteria.<sup>11</sup>

Naast de invloed van conceptuele kunst op de kunstgeschiedenis en de sterke verwevenheid met de hedendaagse kunstpraktijk, motiveert ook de kritische reflectieve eigenschap ervan een plaats in het curriculum van het voortgezet onderwijs. Conceptuele kunst stelt namelijk relevante vragen over zichzelf – kunst als cultureel construct – en de wereld om zich heen en is daarmee een manier om op onszelf, onze samenleving en ons begrip van kunst te reflecteren.<sup>12</sup> De plaats in de kunstgeschiedenis, de invloed op de hedendaagse kunstpraktijk en het vermogen de toeschouwer te verleiden tot reflectie verklaren de positie van conceptuele kunst in het curriculum van het voortgezet onderwijs. Hiermee wordt tevens het belang van onderzoek naar onderwijs hierover aangetoond.

Het probleem zal inmiddels duidelijk zijn, een theoretische basis voor het ontwikkelen van onderwijs over conceptuele kunst is van belang. Conceptuele kunst maakt onderdeel uit van zowel de onderwijs- als museumpraktijk, maar onderzoek naar de bemiddeling tussen de middelbare scholier en deze kunstvorm ontbreekt. Hetgeen wel gewenst is, niet alleen omdat de conceptuele kunst de leerling niet gemakkelijk aanspreekt, maar ook omdat de kunstvorm verweven is met de hedendaagse kunstpraktijk en de leerling uit kan nodigen een kritische (zelf)reflectieve houding aan te nemen.<sup>13</sup>

Om een antwoord te formuleren op de hoofdvraag is dit onderzoek als volgt opgebouwd. Het eerste hoofdstuk bevat een op literatuur gebaseerd historiografisch theoretisch kader over conceptuele kunst. Hierin wordt de vraag beantwoord: *‘Hoe wordt de complexiteit van conceptuele kunst begrepen en op welke manier is de kunstvorm verweven met de hedendaagse kunstpraktijk?’*. Dit door enerzijds in te gaan op de kunsthistorische stroming, ‘conceptuele kunst’ en anderzijds op ‘conceptualisme’. Conceptuele kunst verwijst in dit onderzoek naar de stroming tussen 1969 en 1975 die sterk verbonden is met de westerse kunsttraditie.<sup>14</sup> De vier belangrijkste opvattingen over de

---

<sup>9</sup> Margeret Iversen (red.) *Change, Documents of Contemporary Art* (Londen en Cambridge: Whitechapel Gallery/The MIT Press, 2010), 1.

<sup>10</sup> Heijnen, 34.

<sup>11</sup> Ibidem, 119.

<sup>12</sup> Cakiroglu en Ince, 2818.

<sup>13</sup> Ibidem, 2818.

<sup>14</sup> Robert Bailey, ‘Introduction, a theory of conceptualism’ in Terry Smith *One and Five Ideas, on conceptual art and conceptualism* (Durham en Londen: Duke University Press, 2017), 19 & Terry Smith, ‘One and Three ideas: Conceptualism Before, During and After Conceptual Art’ in Terry Smith *One and Five Ideas, on conceptual art and conceptualism* (Durham en Londen: Duke University Press, 2017), 117.



conceptuele kunst die terugkomen in de literatuur worden besproken, waarna de stroming in zijn kunsthistorische context wordt geplaatst en verbonden aan readymades, popart en minimal art. Vervolgens wordt ingegaan op de kunst die conceptueel is: conceptualisme (zoals gebruikt in het huidige discours sinds 1999). Conceptualisme verwijst in dit onderzoek naar een wereldwijd manifesterend fenomeen dat zich kenmerkt door de breuk met kunst in fysieke, ambachtelijke vorm en visuele presentatie.<sup>15</sup> In dit onderzoek wordt conceptuele kunst beschouwt als één component van conceptualisme. En het conceptualisme als één van de kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk.<sup>16</sup> Conceptualisme vraagt, mijns inziens, om een bijgestelde blik wanneer hier (in het onderwijs) naar wordt gekeken.

Het tweede hoofdstuk betreft het op literatuur gebaseerde theoretisch kader omtrent kunstonderwijs waarin een antwoord wordt geformuleerd op de vraag: *‘Op welke manier wordt hedendaags kunstonderwijs begrepen en hoe kan de betekenis ervan worden vergroot in de praktijk?’*. Om te beginnen worden de huidige tendensen in het onderzoek naar kunstonderwijs in kaart gebracht om vervolgens de begripsbepaling van kunstonderwijs te ontleen aan het onderzoeksproject ‘Cultuur in de Spiegel’ (Barend van Heusden 2006 – 2010) en hoogleraar Gert Biesta (2017). Daarna worden de visies ‘Authentieke kunsteducatie’ (Haanstra, 2001 en Heijnen 2016), ‘Altermoderne Kunsteducatie’ (Klatser, 2010) en Cultuur in de Spiegel uiteengezet om te beargumenteren dat de betekenis van kunstonderwijs kan worden vergroot door het belang ervan niet buiten, maar binnen de kunsten zelf te zoeken. Kunstonderwijs wint aan betekenis wanneer de leerling als uitgangspunt wordt genomen, het onderwijs is afgeleid van de hedendaagse professionele kunstpraktijk en is gesitueerd in een brede internationale sociaal-culturele context. In betekenisvol kunstonderwijs wordt de leerling uitgedaagd de betekenis van kunst te bevragen om cultureel (zelf)bewustzijn te genereren.<sup>17</sup>

In het derde en laatste hoofdstuk worden de bevindingen over de conceptuele kunst en betekenisvol kunstonderwijs samengebracht. Hierdoor ontstaat nieuwe kennis over onderwijs gericht op conceptuele kunst om antwoord te geven op de vraag: *‘Welke ontwerpsuggesties zijn van waarde bij het ontwikkelen van onderwijs over conceptuele kunst?’*. Omdat het kunstonderwijs wint aan betekenis wanneer het lesmateriaal is afgeleid van de hedendaagse kunstpraktijk, worden suggesties gedaan voor de verbinding tussen voorbeelden van hedendaags conceptualisme en conceptuele kunst.<sup>18</sup> Dit wordt gedaan in drie invalshoeken van waaruit conceptuele kunst kan worden benaderd in de lespraktijk. Deze invalshoeken zijn afgeleid van de belangrijkste kenmerken van conceptualisme:

---

<sup>15</sup> Bailey, 19

<sup>16</sup> NB In dit onderzoek wordt daarom bewust het bijvoeglijk naamwoord ‘conceptualistisch’ gebruikt voor de aanduiding van kunst die niet gemaakt is in de jaren zestig en zeventig, maar wel kenmerken van het conceptualisme vertoont.

<sup>17</sup> Marijke van Eeckhout, *Kunst en erfgoededucatie, theorie en praktijk* (Leuven en Den Haag: Acco, 2013), 83.

<sup>18</sup> Heijnen en ‘Klatser, Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’.

de ondergeschiktheid van de visuele verschijningsvorm aan concept en proces, institutionele én geëngageerde kritiek en de globale en veelstemmige aard ervan. Tenslotte worden eveneens suggesties gedaan voor manieren waarop in lessen over conceptuele kunst de betekenis van kunst kan worden bevraagd om het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling te vergroten.

Ter afsluiting wordt in de conclusie op de bevindingen gereflecteerd. Geconcludeerd wordt dat het recht doen aan de complexiteit van conceptuele kunst en de verwevenheid ervan met de hedendaagse kunstpraktijk de betekenis voor de leerling niet in de weg staat, maar juist kan versterken. De implicaties hiervan voor de kunstonderwijspraktijk en het academisch discours worden uiteengezet, op basis waarvan aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden gedaan.

# Hoofdstuk 1

## Conceptuele kunst en conceptualisme

Neem het werk van Joseph Kosuth (1945-) *One and Three Chairs* (1965): de stoel, de foto van de stoel en de geschreven definitie van een stoel (afb. 2). En zet daarnaast *Ship of Fools* (2017) (afb. 3 en 4), een recente variant van Erwin Wurm's (1954-) *One minute Sculptures* (1997 – heden) waarin hij de toeschouwer opdracht geeft een specifieke houding aan te nemen om zo zijn sculptuur voor één minuut te voltooien. Tussen de uitvoering van de twee werken zit 52 jaar. Kosuth maakte onderdeel uit van de eerste generatie conceptuele kunstenaars in de jaren zestig in New York. Wurm niet, hij is Australiër en werd voor die historische beweging te laat geboren. Toch gaat het bij beide werken om het achterliggende idee: het concept. De vraag van dit hoofdstuk is dan ook: 'Hoe wordt de complexiteit van conceptuele kunst begrepen en op welke manier is de kunstvorm verweven met de hedendaagse kunstpraktijk?'

Dit hoofdstuk bestaat uit het theoretisch kader over conceptuele kunst. Conceptuele kunst is een ambigu begrip: enerzijds verwijst het naar kunst die in zekere zin conceptueel is, dat wil zeggen kunst waarbij geen – of in onderschikte mate – sprake is van een fysieke, ambachtelijke vorm of visuele presentatie.<sup>19</sup> Deze opvatting is niet gebonden aan een specifiek moment in de geschiedenis. Anderzijds is het de benaming van een kunsthistorische stroming, die, aldus de auteurs van *Art since 1900*, in 1969 ontstaat en tot ongeveer 1975 voortduurt.<sup>20</sup> In dit onderzoek wordt deze historische stroming aangeduid als 'conceptuele kunst'. En de kunst die conceptueel is als 'conceptualisme', deze term wordt gebruikt in het huidige discours sinds 1999. Het onderscheid wordt voor het eerst gemaakt in de tentoonstelling *Global Conceptualism: Points of Origin, 1950s–1980s* (Queens Museum of Art te New York, 1999). Later hebben verschillende auteurs, zoals Terry Smith, Michael Newman, Jon Bird en Camiel van Winkel deze begrippen geadopteerd.<sup>21</sup> Zij beargumenteren dat de conceptuele kunst

---

<sup>19</sup> Bailey, 19.

<sup>20</sup> Hal Foster, Rosalind Kraus, Yve-Alain Bois, Benjamin Buchloh en David Joselit, *Art since 1900, modernism, antimodernism, postmodernism*. 3e druk (Londen: Thames & Hudson, 2016), 603. & Peter Osborne, *Conceptual art* (Londen: Phaidon Press Limited, 2002), 18 – 19.

<sup>21</sup> Terry Smith, *One and Five Ideas (...)*. & Michael Newman en Jon Bird (red.), *Rewriting Conceptual Art* (Londen: Reaction Books, 1999) & Camiel van Winkel, *During the exhibition the gallery will be closed: contemporary art and the paradoxes of conceptualism* (Amsterdam: Valiz Uitgeverij, 2012).

slechts één component is van een veel groter en wijder verspreide tendens in de naoorlogse kunst: conceptualisme. Of zoals in een recensie van *Global Conceptualism* in de New York Times werd geschreven: 'Conceptualism is the shifting terra infirma on which nearly all contemporary art exists'.<sup>22</sup> Hoewel het onderscheid tussen conceptuele kunst en conceptualisme verre van precies te maken is – de twee zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden – wordt een poging gedaan tot verduidelijking door dezelfde definities van de termen te hanteren als kunsthistoricus Terry Smith.<sup>23</sup> Conceptuele kunst verwijst in dit onderzoek naar de stroming tussen 1969 en 1975 die sterk verbonden is aan de westerse, formalistisch kunsttraditie. Conceptualisme naar een wereldwijd manifesterend fenomeen dat zich kenmerkt door de breuk met kunst in fysieke, ambachtelijke vorm en visuele presentatie.<sup>24</sup> In dit onderzoek wordt conceptuele kunst beschouwd als één component van het fenomeen conceptualisme. En conceptualisme wordt in dit onderzoek benaderd als één van de kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk.

Dit hoofdstuk is opgedeeld in twee delen die corresponderen met deze twee termen. In 1.2 wordt ingegaan op conceptualisme en de verwevenheid met de hedendaagse kunstpraktijk, maar daarvoor wordt in 1.1 eerst een historiografie van de conceptuele kunst gegeven en het historisch verloop ervan uiteengezet. Om hiervan een zo genuanceerd mogelijk beeld te geven is de stroming in de kunsthistorische context geplaatst waarbinnen het begrepen dient te worden. De conceptuele kunst wordt in context van readymades, popart en minimal art besproken, om een heldere definitie en het karakter ervan duidelijk te maken. Daarvoor zet ik eerst een viertal belangrijke tendensen in het schrijven over conceptuele kunst uiteen. Ten eerste dat conceptuele kunst gebaseerd zou zijn op het anti-materiele en anti-visuele, die gangbaar was in de jaren zestig en zeventig en ondermeer vertegenwoordigd wordt door Lucy Lippard en John Chandler.<sup>25</sup> Ten tweede de opvatting dat conceptuele kunst de aard bevraagt van kunst. Deze opvatting wordt vooral door conceptuele kunstenaars (Joseph Kosuth, Sol LeWitt en Lawrence Weiner) zelf beschreven in het jaar 1969.<sup>26</sup> Deze eerste twee opvattingen zijn nauw met elkaar verbonden en maken dat conceptuele kunst, in veel literatuur, wordt gezien als tegenreactie op de westerse formalistische traditie, zo ook door Charles Harrison in 1990.<sup>27</sup> Ten derde de interpretatie van conceptuele kunst als institutionele kritiek, zoals verwoord in 1990 door Benjamin Buchloh. Ten slotte de duiding van conceptuele kunst als stroming

---

<sup>22</sup> Roberta Smith, 'ART/ARCHITECTURE; Conceptual Art: Over, And Yet Everywhere' in New York Times, 25 april 1999.

<sup>23</sup> Terry Smith, *One and Five Ideas (...)*.

<sup>24</sup> Bailey, 19

<sup>25</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 8.

<sup>26</sup> Joseph Kosuth, 'Art after Philosophy, I and II' *Studio International*, oktober, 1969 in Gregory Battcock (ed.), *Idea Art, a critical anthology* (New York: E.P. Dutton & Co., inc., 1973).

<sup>27</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 8.

met oog voor nieuwe mogelijkheden van openbaarheid en de verspreiding van kunst zoals in 2003 verwoord door Alexander Alberro.<sup>28</sup>

## 1.1 Conceptuele kunst

Het afbakenen van de historisch gebonden stroming, conceptuele kunst is niet gemakkelijk. Verschillende historici spreken grofweg over de periode jaren zestig en zeventig, maar zijn het niet eens over het precieze 'start- en eindmoment'.<sup>29</sup> Dit is op zichzelf niet problematisch, de stroming is namelijk – net als vele avant-garde praktijken – ontstaan uit een complex proces van samensmelting, (tegen)reacties, het ontstaan van nieuwe vormen en technieken en in de context van de tijd.<sup>30</sup>

### Denken en schrijven over conceptuele kunst

Een van de eerste die de term 'conceptueel' gebruikte in de context van kunst is filosoof Henry Flynt. Hij schreef in 1961 over 'an art of which the material is "concepts", as the material of e.g. music is sound'.<sup>31</sup> Hoewel de term pas bijna tien jaar later door de kunstwereld werd opgenomen, kan het idee van Flynt worden gezien als hetgeen de eerste conceptuele kunstenaars nastreefden: zij bevroegen de voorwaarden van de kunst.<sup>32</sup> Conceptuele kunst, volgens deze opvatting, is echter een soort idee-fixe: het heeft namelijk altijd een betekenisdrager nodig, denk bijvoorbeeld aan een foto, video of tekst. Het kunstwerk en zijn medium zijn onmogelijk van elkaar los te weken en hiervan is ook kunstcritica en curator Lucy Lippard zich bewust. Toen zij, samen met John Chandler, in 1967 een poging deed tot inkaderen van een nieuwe stroming rond de jaren zestig en zeventig – in retrospectief conceptuele kunst – gebruikten zij de benaming 'dematerialisatie van het kunstobject'.<sup>33</sup> Zes jaar later kwam Lippard terug op deze terminologie en sprak ze over 'het proces van dematerialisatie'. Ze legt dit uit als 'een afname van waardering voor materiële aspecten', waarmee ze doelt op originaliteit, duurzaamheid en esthetische aantrekkelijkheid.<sup>34</sup> De publicatie van Lippard heeft een belangrijke

---

<sup>28</sup> Benjamin Buchloh, "Conceptual Art 1962-1969: From the Aesthetic of Administration to the Critique of Institutions" *October*, editie 55 (1990), 105 – 106 & Camiel van Winkel, *During the exhibition (...)*, 49.

<sup>29</sup> Lucy Lippard, *Six Years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972 (...)* (Londen: Studio Vista, 1973), 11.

<sup>30</sup> Alexander Alberro, 'Reconsidering Conceptual Art, 1966 – 1977' in Alexander Alberro en Blake Stimson (red.), *Conceptual Art, A Critical Antology* (Cambridge: The MIT Press, 1999), XVI.

<sup>31</sup> Henry Flynt, 'Concept art', 1961 in: Jackson MacLow en La Monte Young (red.), *An Anthology of Chance Operations* (New York, 1963).

<sup>32</sup> Newman en Bird (red.), 4 – 5.

<sup>33</sup> Lucy Lippard en John Chandler, 'The dematerialization of art', Alexander Alberro en Blake Stimson, *Conceptual art: a critical anthology* (Cambridge: Massachusetts/Londen, 1999).

<sup>34</sup> Lippard, 5.

bijdrage geleverd aan de vroege interpretatie van de conceptuele kunst als stroming die gekenmerkt wordt door de zoektocht naar objectloosheid.<sup>35</sup>

Daarnaast is door een aantal conceptuele kunstenaars uitgebreid getheoretiseerd en geschreven over de positie en betekenis van kunst. Kunstenaars Joseph Kosuth (1945-), Sol Lewitt (1928 – 2007) en Lawrence Weiner (1942-) behoorden vanaf het begin, in 1969, bij die schrijvende groep. De door hen geschreven primaire bronnen zijn door critici later als ijkpunt genomen om hun gedachten te kunnen bepalen ten opzichte van conceptuele kunst in diens secundaire literatuur.<sup>36</sup> De publicaties van kunsthistorici Benjamin Buchloh (1990), Charles Harrison (1990) en Alexander Alberro (2003) worden door mij tegen elkaar en de primaire literatuur van Kosuth, LeWitt en Weiner afgezet.

Te beginnen bij Kosuth's 'Art after Phycosophy' (1969), waarin hij stelt dat kunst en esthetica los van elkaar gezien dienen te worden. Hiermee verzette hij zich tegen de formalistische benadering van kunst die zicht puur baseert op vorm, kunst beschouwt als een object en daarmee voorbij gaat aan de conceptuele aard ervan. De formalistische benadering liep volgens Kosuth spaak na de readymades van Marcel Duchamp (1887 – 1968), de focus is daarmee namelijk verschoven van de vorm van de taal naar wát er met de taal wordt gezegd. Kosuth stelde dat de aard van het concept 'kunst' daarmee is veranderd. Conceptuele kunst wordt, volgens hem, gedefinieerd door het bevragen van de aard van kunst.<sup>37</sup> In datzelfde jaar formuleerde Sol LeWitt zijn gedachten in de statements die hij publiceerde onder de naam 'Sentences on Conceptual Art' (1969).<sup>38</sup> Anders dan Kosuth vond LeWitt zich niet zozeer in het afzetten tegen de formalistische traditie, maar probeerde hij zijn eigen positie te bepalen. LeWitt's theorie kan geïnterpreteerd worden als het tegenovergestelde van Kosuth.<sup>39</sup> Hij sprak over het artistiek proces als iets irrationeels, iets intuïtiefs dat niets te maken heeft met de kritische bevraging van de aard van kunst, zoals Kosuth veronderstelde. Het resultaat kan echter wel overeenkomen met wat Kosuth bepleitte: 'een geslaagd kunstwerk verandert de definitie van kunst of wat de kunstenaar doet', aldus LeWitt.<sup>40</sup> In zijn zogenaamde 'intentieverklaring' deed Lawrence Weiner in 1969 de lastige bewering dat kunst geen fysieke vorm aan zou hoeven nemen en sloot daarmee aan bij het filosofische idee van Flynt. Weiner laat de volgende statements leidend zijn voor het werk dat hij na 1969 maakte:

---

<sup>35</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 31.

<sup>36</sup> Suzanna Héman, introductie op 'Sentences on Conceptual Art' in Suzanne Héman et al. (red.), 48.

<sup>37</sup> Kosuth, 70 – 81.

<sup>38</sup> Sol LeWitt, 'Sentences on Conceptual Art', *Art-Language* (nr1, Londen, mei 1969). NB De oorspronkelijke versie kent 23 statements, de gepubliceerde versie 35.

<sup>39</sup> Alberro, *Reconciling Conceptual Art (...)*, XX.

<sup>40</sup> LeWitt.

1. The artist may construct the piece
2. The piece may be fabricated
3. The piece need not be built

Each being equal and consistent with the intent of the artist, the decision as to condition rests with the receiver upon the occasion of receivership.' – Weiner (1969)<sup>41</sup>

Weiner bevroeg hier niet alleen de materialiteit van kunst, maar ook de manier waarop het idee, het kunstwerk, tot de toeschouwer komt. De toeschouwer is volgens hem – en daarmee is Weiners visie baanbrekend – gelijkwaardig aan de kunstenaar.<sup>42</sup> Het eigenlijke kunstwerk ontstaat pas in het hoofd van de bezoeker wanneer deze het interpreteert en hoeft niet fysiek uitgevoerd te worden.<sup>43</sup> Weiner's statement lijkt haaks te staan op de ideeën van LeWitt die stelt dat er pas sprake kan zijn van 'interpretatie' als er iets waar te nemen is. Echter, dat wat waar te nemen is, kan ook taal zijn volgens LeWitt. Taal is niet slechts een functioneel instrument om ideeën of concepten vorm te geven, maar kan ook de beeldende kunst zelf worden.<sup>44</sup> Daarmee lijken de ideeën van Weiner – die zijn werken uitvoert in tekst – en LeWitt's ideeën toch niet zo ver van elkaar af te liggen.

De eerste generatie conceptuele kunstenaars, waartoe Kosuth, LeWitt en Weiner behoren, ontwikkelde zich vanuit verschillende standpunten, maar bewoog in dezelfde richting. De kunstenaarsteksten bevatten allen, op uiteenlopende manieren, kritiek op de materialiteit van het kunstobject en de definiëring van de artistieke praktijk als puur visueel.<sup>45</sup> Daarmee bevroegen zij, direct of indirect, ook de aard van het kunstwerk en reflecteerden zo op zichzelf en op 'kunst' als cultureel construct. Zo werden de grondslagen gelegd voor de conceptuele kunst: de kunst die niet langer een voorwerp is, maar een idee. Een veel voorkomende interpretatie van conceptuele kunst in de kunsthistorische literatuur is dan ook dat de stroming puur gebaseerd is op het anti-visuele.<sup>46</sup> De conclusie die daaraan wordt verbonden is dat conceptuele kunst gezien kan worden als tegenreactie op de westerse, formalistische kunsttraditie.<sup>47</sup>

Deze benadering duurt voort totdat kunsthistoricus Benjamin Buchloh in 1990 het begrip van conceptuele kunst met meer afstand bekeek. Hij brak de benadering open door hier de notie van institutionele kritiek aan toe te voegen.<sup>48</sup> Volgens Buchloh reflecteert conceptuele kunst kritisch op de systemen en instituten waar het onderdeel van uitmaakt. Buchloh's plaatst de conceptuele kunst in een kunsthistorische context van de readymade en minimal art en ziet de institutionele kritiek als onderliggend motief en daarmee als bindende factor tussen de conceptuele kunstenaars. Hij neemt

---

<sup>41</sup> Lawrence Weiner in Foster et al., 606.

<sup>42</sup> Foster et al., 606.

<sup>43</sup> Lawrence Weiner in Foster et al., 606.

<sup>44</sup> Héman, 48 – 49.

<sup>45</sup> Alberro, *Reconsidering Conceptual Art (...)*, XVII.

<sup>46</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 8.

<sup>47</sup> Bailey, 19.

<sup>48</sup> Buchloh, 105 – 106.

hiervoor onder andere Hans Haacke (1936-), Daniel Buren (1938-) en Michael Asher (1943 – 2012) als voorbeeld. Dit is tevens ook zijn belangrijkste punt van kritiek op de stroming: volgens Buchloh wordt, in de loop van de jaren zeventig, meer en meer duidelijk dat de conceptuele kunst teert op systemen en instituten die het bekritiseert. Buchloh stelt dat de overwinning die conceptuele kunst behaalde slechts van korte duur was omdat het commercialiseerde. Hoewel de kunst aanvankelijk gezien werd als een kritiek op het systeem van de kunstwereld, en de dematerialisatie van de kunst als een uitdaging aan het adres van het kunstsysteem, bleek dit aan het einde van de jaren zeventig niet langer houdbaar, aldus Buchloh.<sup>49</sup> Kunsthistoricus Charles Harrison's interpretatie van conceptuele kunst – eveneens in 1990 gepubliceerd – sluit aan bij Buchloh's bewering. Al faalde, wat hem betreft, niet de kritiek op de instituties, maar het afzetten tegen de formalistische traditie: het modernisme. Wanneer we spreken over conceptuele kunst is, volgens Harrison, het enige dat ertoe doet de daadwerkelijke breuk met de autoriteit van het modernisme. Deze breuk is volgens Harrison niet gemaakt: het proces dat de conceptuele kunst doormaakte is niets meer dan een onkritische voortzetting van het modernisme.<sup>50</sup> De conceptuele kunst, die, volgens vele auteurs, bestaansrecht ontleent aan het afzetten tegen de tradities, is volgens Buchloh en Harrison dan ook mislukt.

De publicatie van Buchloh werd kritisch en zelfs defensief ontvangen door Kosuth, die daarin gesteund werd door Seth Siegelau (1941 – 2013). Siegelau ageerde, in zijn rol als ambassadeur van conceptuele kunstenaars (waaronder Kosuth), tegen het smalle kunsthistorische perspectief van Buchloh.<sup>51</sup> Er volgde een – inmiddels historisch – publiekelijk debat in tentoonstellingscatalogi en academische tijdschriften.<sup>52</sup> Op verzoek van Kosuth werd Buchloh's essay in 1991 opnieuw gepubliceerd in *October* met daaraan toegevoegd Siegelau's en zijn reactie waarin zij Buchloh's gebrek aan autoriteit probeerden aan te tonen.<sup>53</sup> Er ontstond een tweedeling in de academische- en kunstenaarswereld waarin men ofwel Buchloh, ofwel Siegelau en Kosuth aanhing. Met als gevolg dat de naam Siegelau in de literatuur over conceptuele kunst langzaam verdween. Onterecht aldus kunsthistoricus Alexander Alberro, die hierin in 2003 verandering bracht met zijn invloedrijke publicatie *Conceptual Art and the politics of publicity*.<sup>54</sup> Alberro stelt, in retrospectief, dat Siegelau één van de belangrijkste spelers is geweest in de conceptuele kunst. Hij kent het ontstaan ervan

---

<sup>49</sup> Ibidem, 142 – 143.

<sup>50</sup> Charles Harrison, 'Conceptual art and critical judgement' (1990) in Alexander Alberro en Blake Stimson (red.),

<sup>51</sup> Nathalie Zonnenberg, *Conceptual Art in a Curatorial Perspective, between dematerialization and documentation* (Amsterdam: Valiz, 2019), 122.

<sup>52</sup> Ibidem, 120 – 123.

<sup>53</sup> Joseph Kosuth en Seth Siegelau, "Joseph Kosuth and Seth Siegelau Reply to Benjamin Buchloh on Conceptual Art" *October*, editie 57 (1991), 152 – 157.

<sup>54</sup> Alexander Alberro, *Conceptual art and the politics of publicity* (Cambridge en Londen: The MIT Press, 2003).



grotendeels toe aan de invloed van Siegelaub als galeriehouder, handelaar, journalist en kenner en noemt hem dan ook de ‘katalysator van conceptuele kunst’.<sup>55</sup> Volgens Alberro dient conceptuele kunst namelijk te worden begrepen in de context van de jaren zestig, waarin het kapitalisme groeide en een consumptiemaatschappij ontstond. Gedeeltelijk in lijn met Buchloh, brengt hij de kunstvorm in verband met media, communicatie en commercie en stelt dat deze met elkaar versmolten zijn geraakt.<sup>56</sup> Siegelaub wist als geen ander in te spelen op de commercialisering van de maatschappij, aldus Alberro. Anders dan Buchloh beargumenteert, heeft dit niet de ondergang van conceptuele kunst betekend volgens Alberro. Conceptuele kunst heeft de mogelijkheden van openbaarheid en de verspreiding van kunst optimaal benut en de commercialisering zou juist het bereik, en daarmee de invloed, hebben vergroot.<sup>57</sup>

### Conceptuele kunst in kunsthistorische context

Een belangrijk jaar voor de conceptuele kunst is 1969 en wordt daarom vaak als startpunt gezien van de stroming.<sup>58</sup> In dit jaar manifesteerde de conceptuele kunst zich in de besproken publicaties van Kosuth, LeWitt en Weiner.<sup>59</sup> Daarnaast werd een aantal tentoonstelling georganiseerd waarin conceptuele kunst werd getoond en die in retrospectief van grote invloed zijn geweest op de ontwikkeling van de kunst. Nathalie Zonnenberg noemt in haar recente publicatie – waarin zij het ‘curatorial perspective’ geeft op conceptuele kunst – de volgende tentoonstellingen: ‘Op losse schroeven’ (Stedelijk Museum Amsterdam, Wim Beeren), ‘When Attitudes become Form’ (Kunsthalle Bern, Harald Szeemann), ‘Information Show’ (Museum of Modern Art New York, Kynaston McShine,) Documenta 5 (Kassel, Harald Szeemann), ‘Konzeption-Conception’ (Museum Schloss Morsbroich, Konrad Fischer) en tenslotte ‘January 5-31’ (New York, Seth Siegelaub).<sup>60</sup> Deze laatste noemt Alberro dé sleutel tentoonstelling voor de conceptuele kunst: Siegelaub verbrak op een uitzonderlijke manier de conventies van het tentoonstellen.<sup>61</sup>

‘We stellen tentoon in een kantoorruimte, we hebben geen galerie nodig. We laten geprinte concepten zien. We laten kortstondig werk zien dat maar gedurende korte tijd betekenis heeft en dat tekstueel wordt gepresenteerd. Het heeft geen visuele uitvoering.’ – Siegelaub (1969)<sup>62</sup>

---

<sup>55</sup> Ibidem, 170.

<sup>56</sup> Ibidem, 2 – 7.

<sup>57</sup> Alberro, *Conceptual art and the politics (...)*, 170.

<sup>58</sup> Foster et al., 604 – 606.

<sup>59</sup> Lewitt & Weiner.

<sup>60</sup> Zonnenberg, 23.

<sup>61</sup> Alberro, *Conceptual art and the politics (...)*, 152 – 154.

<sup>62</sup> Seth Siegelaub (1969) in Foster et al., 605 – 606.

Siegelaub sluit hiermee aan bij de ontwikkeling die op dat moment plaatsvond: het belang van een uniek visueel object nam af, mede als gevolg van de uitvinding van massaproductie, en zo werd het idee belangrijker dan de uitvoering.<sup>63</sup> Deze stelling – dat conceptuele kunst reageert op, of is ontstaan in de context van, massaproductie – slaat de brug naar readymades en popart. Er zijn parallellen te ontdekken tussen de drie fenomenen. Zoals ook Buchloh beargumenteert wordt de filosofie van de readymades in de canon beschouwd als voorloper op de conceptuele kunst omdat deze de conventionele opvattingen over het auteurschap en esthetiek doet wankelen.<sup>64</sup> Hoogleraar hedendaagse kunsttheorie Thierry de Duve zet dit zeer scherp uiteen in zijn invloedrijke publicatie *Kant after Duchamp* (1998). De Duve beargumenteert in het titelhoofdstuk dat de theorie van schoonheid, zoals ontwikkeld door Emanuel Kant, na Duchamp's readymades niet meer relevant is. De vraag 'is dit een goed of een slecht kunstwerk?' kon vóór Duchamp worden beantwoord met 'ja' als er sprake was van een kunstobject met esthetische waarde.<sup>65</sup> Door Duchamp's eerste readymade (hoewel deze term toen nog niet gebruikt werd), *Bicycle Wheel* (1913) (afb. 5), konden nu vragen worden gesteld als 'wat is kunst?', 'hoe herken je het?' en 'wie bepaalt het?'.<sup>66</sup> De meest notoire readymade is Duchamp's urinoir genaamd *The Fountain* (1917) (afb. 6).<sup>67</sup> Hoewel deze nooit is tentoongesteld volgens de initiële bedoeling, heeft de vraag die Duchamp ermee opriep de kunstgeschiedenis en kunstfilosofie sterk beïnvloed, of beter gezegd voorgoed veranderd.<sup>68</sup>

Het concept van de readymade heeft een linguïstische en performatieve dimensie: Duchamp toont ermee aan dat kunst gecreëerd kan worden door het alleen al zo te noemen. Dit besef opende een deur naar een benadering van kunst die puur en alleen gebaseerd is op cultureel bepaalde conventies. Met andere woorden: kunst is een concept.<sup>69</sup> Hierop borduurt de popart voort. Popartkunstenaars als Jasper Johns (1930-) en Andy Warhol (1928 – 1987) werkten met bestaande, herkenbare en massa-geproduceerde objecten. Johns omschreef zijn vlaggen en schietschijven als 'voorgevormde, herkenbare, oppervlakkige en onpersoonlijke elementen.'<sup>70</sup> Op deze manier bevraagt popart de modernistische conventie van originaliteit en maakt het de uniciteit van een kunstwerk

---

<sup>63</sup> Hal Foster et al., 604 – 606.

<sup>64</sup> Buchloh, 137 & Ibidem, 603. NB Het is opzichzelf niet opvallend dat Buchloh's argumentatie wordt overgenomen in *Art since 1900*, Buchloh is één van de auteurs van het boek.

<sup>65</sup> De Duve, 283.

<sup>66</sup> Foster et al., 139 – 141.

<sup>67</sup> Duchamp koos een urinair uit in een showroom in New York, roteerde het negentig graden en signeerde het 'R. Mutt'. Vervolgens plaatste hij het op een sokkel en gaf het werk op bij 'The American Society of Independent Artists' voor de tentoonstelling in april 1917. Hoewel het een open tentoonstelling betrof werd het werk afgekeurd en niet tentoongesteld. Duchamp sprak zijn verontwaardiging hierover uit in het tijdschrift *The blind man*. De urinair kreeg de titel *The Fountain*.

<sup>68</sup> Foster et al., 141.

<sup>69</sup> Foster et al., 140 – 141.

<sup>70</sup> Ibidem, 466.

onbelangrijk. In feite bevragen conceptuele kunstenaars diezelfde aanname. Conceptuele en popart kunstenaars onderzoeken – in de traditie van de readymades – of het idee van de kunstenaar kan volstaan wanneer het belang van een uniek (esthetisch aantrekkelijk) object er niet meer is.

Conceptuele kunst is niet alleen door de filosofie van de readymades en popart beïnvloed, maar ook door minimal art.<sup>71</sup> Dit is dan ook waarom Buchloh in 1990 spreekt over Sol LeWitt's *Wall-Floor Piece (Three Squares)* (1966) (afb. 7) en Robert Morris' (1931 – 2018) *Mirrored Cubes* (1965) (afb. 8) als 'proto-conceptuele kunst'.<sup>72</sup> Minimal art was begin jaren zestig één van de resultaten van de modernistische zoektocht naar abstractie.<sup>73</sup> Minimalistische kunstenaars zetten zich af tegen de conventie van het visueel aantrekkelijke. Je zou het deels 'anti-formalistisch' kunnen noemen, maar zij streefden tegelijkertijd naar een visueel zichtbare compositie. Toch was hierin het idee belangrijker dan het visuele resultaat: de brug naar de conceptuele kunst.<sup>74</sup> Conceptuele kunstenaars adopteerden, of misschien wel deelden, de benadering van/met de minimale kunstenaars om het werk van alle overbodigheden te ontdoen. Maar waar in de minimal art wordt gewerkt met zuivere contouren en precieze verhoudingen, onderzoekt de conceptuele kunstenaar de verhouding tussen concept en uitvoering.<sup>75</sup> Dit houdt verband met het weglaten van de handtekening van de auteur, waar zowel minimalistische als conceptuele kunstenaars zich mee bezighouden.<sup>76</sup> Denk bijvoorbeeld aan Robert Morris en Carl Andre (1935-) die werkten met standaard industrieel gefabriceerde materialen.<sup>77</sup> Tenslotte inspireerde ook de relatie met de ruimte de minimalistische en de conceptuele kunstenaars. Zij delen de overtuiging dat betekenis niet op zichzelf staat, maar afhankelijk is van context.<sup>78</sup> Al deze overeenkomsten maken het niet verwonderlijk dat minimal art en conceptuele kunst in de jaren zestig vaak samen tentoon werd gesteld (in veel gevallen broederlijk met ook land art en arte povera) als verschijningsvormen van nieuwe ideeën en denkwijzen.<sup>79</sup> Een helder onderscheid werd pas in de jaren zeventig gemaakt door kunstcritici.<sup>80</sup> Er is namelijk een wezenlijk verschil: waar minimal art onlosmakelijk verbonden blijft met het fysieke object, proberen conceptuele kunstenaars zich daarvan

---

<sup>71</sup> Ibidem, 603.

<sup>72</sup> Buchloh, 133.

<sup>73</sup> Rudi Fuchs, 'voorwoord' in Héman et al. (red.), 9.

<sup>74</sup> Sol LeWitt in Lippard, 5.

<sup>75</sup> Fuchs, 9.

<sup>76</sup> Buchloh, 133 – 134.

<sup>77</sup> Foster et al., 570.

<sup>78</sup> Ibidem, 569 – 570.

<sup>79</sup> Bijvoorbeeld de eerdergenoemde tentoonstellingen 'Op losse schroeven', 'When Attitudes become Form' en 'January 5-31'. Carel Blotkamp, '1969', in Héman et al. (red.), 16 – 17.

<sup>80</sup> Marcel Vos, "Conceptuele kunst een herinnering." *Metropolis M*, editie 6 (2018) & Van Winkel, 'Het dwangbeeld van een puur idee', 40.

los te maken.<sup>81</sup> De verschillen in opvatting draaien vooral om de materiële status van een kunstwerk en, verbonden daarmee, het gebruik van de termen idee en concept. In 1969 verdedigt Weiner in een interview zijn werkwijze: 'Whether [people] build it or not in no way affects the work'.<sup>82</sup> Een jaar later deed Andre de uitspraak '(...) all ideas are the same except in execution'.<sup>83</sup> Hiermee zette hij zich af tegen 'dematerialisatie', waar kunstenaars als Weiner naar streefden.

Toch blijkt het beoogde onderscheid moeilijk te maken en leidt het plakken van etiketten haast tot het tegenovergestelde effect. Kunstenaars die materiaal leidend laten zijn in het vormen van hun werk maken paradoxaal genoeg de weg vrij voor objectloze kunst. Al snel leidde deze werkwijze, het nemen van materiaal als uitgangspunt, tot werk met 'tijdelijk materiaal' zoals tijd, ruimte en ervaring.<sup>84</sup> Denk aan happenings en performances, maar ook aan ideeën die slechts worden opgeschreven.<sup>85</sup> Deze brede benadering van materiaal leidde tot nieuwe perspectieven op het proces, dat als het ware gelijk kwam te staan aan het resultaat. Er werd niet persé gestreefd naar puur objectloos, maar naar het uitbreiden van de mogelijkheden om het concept tot uiting te brengen. Conceptuele kunstenaars onderzochten zo de idee-fixe van de conceptuele kunst: 'an art of which the material is "concepts" (...)'.<sup>86</sup>

## 1.2 Conceptualisme

Volgens de interpretatie van conceptuele kunst die Buchloh en Harrison hanteren – een mislukte poging los te komen van het instituut 'kunst' en het modernisme – kunnen we stellen dat conceptuele kunst in de jaren zeventig tot een einde kwam. Van een ontsnapping aan de institutionele condities van de kunstwereld is namelijk geen sprake geweest, zelfs niet als we het gebruik van geprinte media interpreteren als het omzeilen van galleries en musea.<sup>87</sup> En ook voor Harrison's bewering is wat te zeggen: de kunst is nooit volledig losgekomen van de formalistische benadering van esthetiek. Daarbij illustreert de voorgaande paragraaf hoe nauw conceptuele kunst verbonden was met het modernistische minimal art.

Maar deze veronderstelling is te eenzijdig: Buchloh en Harrison vertrekken vanuit de aanname dat een artistieke innovatie als conceptuele kunst gebonden is aan een specifiek moment en plaats. Ik geloof echter dat ontwikkelingen simultaan kunnen plaatsvinden binnen verschillende culturen op

---

<sup>81</sup> Foster et. Al., 603 – 604.

<sup>82</sup> Van Winkel, 'Het dwangbeeld van een puur idee', 32.

<sup>83</sup> Vos.

<sup>84</sup> Lippard, 5 – 7.

<sup>85</sup> Zoals bijvoorbeeld in de tentoonstelling 'January 5-31' (New York, Seth Siegel, 1969) gebeurde.

<sup>86</sup> Flynt.

<sup>87</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 34 & Buchloh, 141 – 143.

verschillende historische momenten. Ik sluit mij daarin aan bij Terry Smith en stel dat de conceptuele kunst wellicht tot een einde kwam in de jaren zeventig, maar dat dit niet gold voor het conceptualisme: er zijn wereldwijd nog tal van kunstenaars die op conceptueel niveau de aard van kunst bevragen.<sup>88</sup> Daarbij maken Buchloh en Harrison hun aannames te veel vanuit het idee van een tegencultuur of protestcultuur in de jaren zestig. Conceptuele kunst wordt door hen gereduceerd tot een antiautoritaire beweging. Een protestbeweging tegen de norm zoals er zo veel waren des tijds.<sup>89</sup> In zijn publicatie uit 2013 onderzoekt Camiel van Winkel de implicaties van conceptuele kunst voor de hedendaagse kunstpraktijk waarmee hij deze aanname weerlegt. Van Winkel beargumenteert – in lijn met Smith – dat conceptuele kunst te beschouwen is als een voorafschaduwing van de hedendaagse kunstpraktijk. Hij neemt 1970 als historisch beginpunt van de hedendaagse kunst en definieert deze als ‘post-conceptueel’. Een argument dat ook al in 2002 wordt gebruikt door de filosoof en kunsthistoricus Peter Osborne.<sup>90</sup> Zowel Osborne als van Winkel signaleren – en met hen vele andere kunstenaars, curatoren, schrijvers en filosofen – tendensen in de hedendaagse kunstpraktijk die in verband te brengen zijn met het streven van de conceptuele kunstenaars.<sup>91</sup> Zo wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat de visuele verschijningsvorm grotendeels ondergeschikt lijkt aan de achterliggende ideeën in de hedendaagse kunst.<sup>92</sup> En hoewel de hedendaagse kunstwereld zo veelzijdig en dynamisch is dat het vrijwel onmogelijk is deze als geheel te kenmerken, is een nadruk op het proces en een gebrek aan ambachtelijkheid te herkennen.<sup>93</sup> De hedendaagse kunstenaar heeft alle vrijheid de ‘ambacht’ uit te besteden, zolang hij/zij zelf de verantwoordelijkheid houdt voor het concept. Concept, idee en proces staan dus boven esthetische vorm.<sup>94</sup> Deze kenmerken corresponderen, gedeeltelijk, met de conceptuele kunst. Aan deze observatie zijn verschillende namen gegeven: Osborne en van Winkel spreken over ‘post-conceptueel’ en de procesmatige aanpak (die wordt opgemerkt) sluit aan bij Bourriaud’s benadering van hedendaagse kunst als ‘dynamisch reisverslag’. Volgens Bourriaud is het werk niet het einde van een proces, maar slechts één moment in het proces, hij noemt dit ‘altermodernisme’.<sup>95</sup> Tenslotte spreken Smith, Newman en Bird, en zo ook ik in dit onderzoek, over ‘conceptualisme’ in de hedendaagse kunst.<sup>96</sup>

---

<sup>88</sup> Terry Smith, 99.

<sup>89</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 40.

<sup>90</sup> Osborne.

<sup>91</sup> Van Winkel *During the exhibition (...)* & Heijnen, 28 & Newman en Bird (red.).

<sup>92</sup> Camiel van Winkel, Pascal Gielen en Koos Zwaan, *De hybride kunstenaar, de organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk* (Avans Hogeschool, 2012), 23.

<sup>93</sup> Ibidem, 23 en Heijnen, 28.

<sup>94</sup> Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 52.

<sup>95</sup> Nicolas Bourriaud, ‘Altermodern manifesto’.

<sup>96</sup> Terry Smith & Newman en Bird (red.).

Conceptualisme verwijst naar een fenomeen dat zich kenmerkt door de breuk met kunst in fysieke, ambachtelijke vorm en visuele presentatie. Een fenomeen dat zich mondiaal manifesteert en nog steeds voortduurt.<sup>97</sup> Om dit goed te begrijpen gaan we terug naar de herkomst van de term, Smith beschrijft deze in 2011. Van oudsher werd de toevoeging -isme gebruikt in de filosofie om een belangrijke filosofische leer mee aan te duiden. Maar na de wildgroei aan '-isme's' in de kunst vanaf de twintigste eeuw verloor de toevoeging zijn waarde en kreeg het voor de avant-garde-kunstenaars zelfs een negatieve connotatie. In lijn met hun streven een kritische afstand te bewaren tot de kunstwereld prefereerden conceptuele kunstenaars dus 'conceptuele kunst' boven 'conceptualisme'. Paradoxaal genoeg lijkt de betekenis van conceptualisme meeromvattend en, in retrospectief, relevanter dan conceptuele kunst, aldus Smith. Met de tentoonstelling *Global Conceptualism* werd in 1999 een innovatieve, experimentele kunstpraktijk getoond die zichtbaar was in onder andere de Sovjet-Unie, Japan en Zuid Amerika. Deze kunst was meer sociaal en maatschappelijk geëngageerd dan de conceptuele kunst uit Europa en de V.S. en daarmee, volgens Smith, van meer invloed op de hedendaagse kunst.<sup>98</sup> Dit onderschrijft Nizan Shaked die in 2017 onderzoek deed naar conceptualisme in de hedendaagse kunst. Volgens haar is de blik van de conceptualistische kunstenaar sinds de jaren zeventig verbreed. Waar conceptuele kunst zelf-reflectief is en de kunst, het kunstinstituut en de kunstenaar bevroeg, ligt de aandacht in het conceptualisme bij de sociale, politieke context waarin het zich bevindt.<sup>99</sup> Al in 1975 omschrijft Kosuth deze verandering:

What began in the mid-sixties as an analysis of the context of specific objects (or propositions) and correspondingly the questions of function, has forced us now, ten years later, to focus our attentions on the society and/or culture in which that specific object operates. - Kosuth (1975)<sup>100</sup>

Zowel Smith als Shaked zien dit als een omslagpunt, vanaf dit moment is de conceptuele kunst niet langer in dialoog met de traditionele normen van de kunst, maar met de wereld daarbuiten.<sup>101</sup> Smith betoogt dat conceptualisme kan worden gezien als de sleutel naar de hedendaagse kunst: het kenmerkt het wereldwijde einde van het modernisme. Het resultaat hiervan is niet een homogene opvatting van kunst, maar juist een verspreiding van verschillende opvattingen. Hedendaagse kunst ontstond, in de theorie van Smith, doordat kunstenaars over de hele wereld kunst opnieuw bekeken

---

<sup>97</sup> Bailey, 19.

<sup>98</sup> Terry Smith, 117 – 124.

<sup>99</sup> Nizan Shaked, *The Synthetic Proposition : Conceptualism and the Political Referent in Contemporary Art* (Manchester: Manchester University Press, 2017), 113.

<sup>100</sup> Joseph Kosuth (1975) in Shaked, 113.

<sup>101</sup> Terry Smith, 114 – 116.

en bevroegen.<sup>102</sup> Anders dan conceptuele kunst is conceptualisme daardoor niet zo sterk verbonden aan de westerse kunsttraditie, het conceptualisme manifesteert zich wereldwijd. Neem bijvoorbeeld de hedendaagse Chinese kunst, al vanaf de jaren tachtig speelt conceptualisme een belangrijke rol in de ontwikkeling hiervan, aldus Wu Hung in *Contemporary Chinese Art* (2011). Het conceptualisme beïnvloedt de praktijk door collectieven als Xiamen Dada en Pond Society, maar ook door individuen als Huang Yong Ping (1954-), Zhang Peili (1957-) en Geng Jianyi (1958-).<sup>103</sup> En ook Australië kent bijvoorbeeld een sterke conceptualistische traditie, Smith herkent dit in Aboriginal-kunst in de jaren negentig. Een nalatenschap dat nog steeds effect heeft op de hedendaagse Australische kunst.<sup>104</sup>

De mondiale en veelstemmige benadering van de hedendaagse kunstpraktijk deelt Smith met Nicolas Bourriaud die spreekt over 'altermodernisme'. Altermodernisme volgt op het, volgens Bourriaud, beëindigde postmodernisme en is de benaming van 'onze moderniteit' die sterk is beïnvloed door de globalisering.<sup>105</sup> In de altermoderniteit wordt cultuur dynamisch opgevat: mensen geven cultuur zelf vorm in een voortdurend proces. Een kunstwerk is dan ook geen object gefixeerd in tijd – historisch gebonden – of ruimte – landsgrens gebonden –, maar wordt continu geproduceerd; er is geen eindpunt.<sup>106</sup> Zowel Smith als Bourriaud zien de hedendaagse kunstpraktijk als iets dat niet langer gebonden is aan de westerse cultuur, als iets dat niet langer een object hoeft te zijn. De hedendaagse kunstenaar zien zij als iemand die zich kenmerkt door zijn/haar veelzijdigheid in opvatting over de aard van kunst. De altermoderne kunst is mondiaal, dynamisch, veelstemmig en soms activistisch van aard. In dialoog met zichzelf en de globaliserende wereld om zich heen.<sup>107</sup>

Smith en Bourriaud stellen dat de hedendaagse kunstpraktijk gekenmerkt wordt door conceptualisme. Ik preferer, iets genuanceerder, de opvatting dat conceptualisme op z'n minst één van de kenmerken is van de dynamische en heterogene hedendaagse kunst. Er kan een duidelijk nadruk op het concept en proces worden opgemerkt met daarbij het gebrek aan ambachtelijkheid en het bevragen van kunst. Deze kenmerken maken echter niet dat de vorm van het kunstwerk er niet meer toe doet. Hoewel, om opnieuw met de Duve te spreken, de kunstenaar niet langer naar schoonheid zoekt, maar naar de essentie van kunst, moet de kunst nog wel overtuigend visualiseren en communiceren.<sup>108</sup> Daarnaast spelen ook de traditionele modernistische principes als 'innovatie' en

---

<sup>102</sup> Bailey, 26.

<sup>103</sup> Wu Hung, *Contemporary Chinese Art* (Londen: Thames en Hudson, 2014), 166.

<sup>104</sup> Terry Smith, 115.

<sup>105</sup> Nicolas Bourriaud in 'interview Tate Triennial 2009: Altermodern - Nicolas Bourriaud' *Tate Modern* (Geraadpleegd op 10 april '19).

<sup>106</sup> Talita Groenendijk, Marike Hoekstra en Robert Klatser, 'Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk' (Amsterdam: AHK, 2012), 18.

<sup>107</sup> Bourriaud, 'Altermodern manifesto'.

<sup>108</sup> De Duve, 283 & Heijnen, 27 – 29.

‘creativiteit’ nog altijd een rol in hedendaagse kunst.<sup>109</sup> Dit ondanks het feit dat veel van de modernistische uitgangspunten niet meer van toepassing zijn in onze ‘altermoderne tijd’.<sup>110</sup> De hedendaagse kunstenaar is dus gedeeltelijk in de voetsporen getreden van de conceptuele kunst, en daarmee gedeeltelijk gekenmerkt door het conceptualisme, maar bewandelt tegelijkertijd ook zijn/haar eigen pad dat verwantschap toont met de kunst vóór de conceptuele kunst.

Dit brengt mij bij een paradox die ik opmerk en die in lijn ligt met de kritiek van Buchloh en Harrison: hoewel conceptualisme (en daarmee conceptuele kunst) belangrijke consequenties heeft voor de professionele kunstpraktijk, en daarmee het ‘discours’ van de kunst, is de receptie van kunst niet structureel veranderd.<sup>111</sup> Althans, wellicht wel in de academische wereld, maar nog niet bij het publiek, waaronder ook de middelbare scholier. Hoewel hedendaagse kunstenaars zich in toenemende mate manifesteren als onderzoekers, procesmatig te werk gaan en de esthetische uitvoering ondergeschikt maken aan de achterliggende ideeën, spelen modernistische principes nog altijd een rol bij de waardering van hedendaagse kunst.<sup>112</sup> Hedendaagse kunstenaars spelen met artistieke subjectiviteit, bestaande massa-geproduceerde objecten en tijdelijke ‘situaties’, maar worden tegelijkertijd beoordeeld aan de hand van principes als ambachtelijkheid, originaliteit en visuele aantrekkelijkheid. Je zou kunnen stellen dat de uitvinding van een nieuwe, of gedeeltelijk bijgestelde, ‘bril’ om naar kunst te kijken nog niet is voltooid. Dit ondanks het feit dat de Duve al in 1998 beargumenteerde dat de norm van schoonheid onschadelijk was gemaakt door Duchamp.<sup>113</sup> Het gros van de hedendaagse kunstenaars stelt zichzelf niet de vraag ‘wat is mooie of goede kunst?’, maar ‘wat is kunst?’. Waarom wordt dezelfde vraag in het onderwijs niet gesteld? De ‘bril’ om naar kunst te kijken dient, mijns inziens, te worden afgestemd op de kenmerken van het conceptualisme in de hedendaagse kunstpraktijk. In elk geval in het onderwijs en in elk geval wanneer conceptualistische kunst aan bod komt. Want zo kunnen we een laagje dieper komen, bij de kritische en reflectieve laag van kunst. De laag van kunst onder het esthetische oppervlak waarin kunst reflecteert op zichzelf en de wereld waarin het bestaat. En het is die laag die ons – en onze leerlingen – helpt kritisch te reflecteren op onszelf en de wereld om ons heen.

---

<sup>109</sup> Van Winkel, Gielen en Zwaan, 24.

<sup>110</sup> Bourriaud, ‘Altermodern manifesto’

<sup>111</sup> Buchloh & Harisson & Van Winkel, *During the exhibition (...)*, 11.

<sup>112</sup> Heijnen, 27 – 29 en Van Winkel, Gielen en Zwaan, 24.

<sup>113</sup> De Duve, 283.



# Hoofdstuk 2

## Betekenisvol kunstonderwijs

Tijdens een les Kunst Algemeen raak ik in discussie met een aantal leerlingen. De door mij geopperde discussie wordt in de wind geslagen: met elkaar bespreken wat kunst is is namelijk zinloos volgens hen, want kunst is voor iedereen immers wat anders. De klas knikt instemmend, men kan zich daar wel in vinden. Deze gebeurtenis staat niet op zichzelf: niet alleen middelbare scholieren, maar zeker ook deskundigen in het kunstonderwijsveld lijken de vraag ‘wat is kunst?’ het liefst over te slaan.

En dat is problematisch. Niet alleen is deze vraag, zoals in het voorgaande hoofdstuk beargumenteerd, onlosmakelijk verbonden met conceptualisme (en de hedendaagse kunst in het algemeen) en de kritisch reflecterende laag van kunst, maar volgens mij ook van wezenlijk belang bij het vormgeven van kunstonderwijs. Want voordat we spreken over kunstonderwijs, en de waarde daarvan, moeten we op z'n minst een poging wagen uit te leggen wat dat dan is: ‘kunst’. Dit geldt helemaal als we onderwijzen over conceptuele kunst dat immers wordt gekenmerkt door het bevragen van zijn eigen aard. Hoe moeilijk ook de vraag ‘wat is kunst?’ ook is, hij is minstens even onmisbaar in onderzoek naar kunstonderwijs. In hoofdstuk 2.1 wordt in kaart gebracht wat we verstaan onder zowel kunst – hiervoor hanteer ik de cultuurtheorie van Cultuur in de Spiegel (Barend van Heusden, 2006 – 2010) – als onderwijs – zoals beschreven door Gert Biesta (*Door kunst onderwezen willen worden*, 2017).<sup>114</sup> Vervolgens beargumenteer ik aan de hand van verschillende visies – Authentieke kunsteducatie (Folkert Haanstra, 2001 en Emiel Heijnen 2016), Altermoderne kunsteducatie (Robert Klatser, 2010) en Cultuur in de Spiegel – hoe de betekenis van kunstonderwijs kan worden vergroot.<sup>115</sup> Alle drie bekritisieren de huidige staat van het Nederlandse kunstonderwijs en pleiten voor meer betekenis en relevantie door de wereld binnen en buiten de school met elkaar te verbinden en de waarde van kunst in zichzelf te zoeken.<sup>116</sup> De betekenis van kunstonderwijs wordt vergroot door de kunst het werk te laten doen. Door de kunst te laten onderwijzen kan de leerling leren dezelfde (zelf) kritische houding aan te nemen als kunst in wezen doet.

---

<sup>114</sup> Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* & Biesta.

<sup>115</sup> Folkert Haanstra, *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunst-educatie*. (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2001) & Heijnen & Klatser, ‘Klatser, Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’.

<sup>116</sup> Ik baseer mij, met uitzondering van de publicatie van Gert Biesta, op Nederlandse (kunst)onderwijsdeskundigen omdat deze theorieën en visies het beste aansluiten bij het Nederlandse (kunst)onderwijssysteem waarop ik mij in dit onderzoek richt.

## 2.1 Waar we staan

In het schrijven over kunst- en cultuuronderwijs is, voorzichtig gezegd, een bepaalde legitimeringsdrang te ontdekken. Veel publicaties streven ernaar het ‘nut’ of de ‘waarde’ van onderwijs door en over kunst en cultuur te bewijzen. Emile Copini spreekt in zijn recente aanvulling (2019) op het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* zelfs over een ‘onderdanige positie, die misschien wel gepaard gaat met een minderwaardigheidsgevoel (...)’.<sup>117</sup> Onderzoek in dit veld gaat vaak over wat kunst en cultuur oplevert: het wordt instrumenteel gerechtvaardigd.<sup>118</sup> Waarom is dat? Waarom lijkt het zo belangrijk de relevantie van onderwijs over en door kunst- en cultuur aan te tonen? Volgens hoogleraar cultuur en cognitie van Heusden – die dit omschrijft in een recente reflectie op zijn onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* – hangt dit samen met het feit dat men de fenomenen ‘kunst’ en ‘cultuur’ moeilijk kan definiëren. Als we niet weten wát kunst of cultuur is, is het moeilijk de relevantie ervan in het onderwijs aan te tonen. Deze onzekerheid zou te herleiden zijn naar de jaren zestig toen de wereld – en daarmee de kunst – veranderde door democratisering, emancipatie, globalisering en later digitalisering. Hoewel men, aldus van Heusden, daarvoor evenmin wist wat kunst was, konden zij altijd verwijzen naar de algemeen erkende werken uit ‘de canon’.<sup>119</sup> De vraag ‘wat is kunst?’ – zoals in 1998 door de Duve uiteengezet – werd na Duchamp’s readymades en met het wankelen van die homogene canon zowel dringender als complexer.<sup>120</sup> Die vraag werd eind jaren zestig dan ook veelvuldig gesteld door kunstenaars (als bijvoorbeeld Kosuth, LeWitt en Weiner) en in tentoonstellingen (door bijvoorbeeld Szeemann, Beeren en Siegelau).<sup>121</sup> Het werk van de conceptuele kunstenaars riep de vraag op of er wel eigenschappen zijn die iets tot een kunstwerk maken. Toen dit met een ‘nee’ werd beantwoord – kunst is geen ding, maar een concept of een proces – bestempelde men de zoektocht naar de definitie van kunst als niet langer haalbaar. Zo ook in het onderzoek naar kunst- en cultuuronderwijs, waarin het gebruikelijk is om over datgene waar het om gaat, namelijk kunst, in het vage te blijven.<sup>122</sup> Dit is volgens van Heusden en Copini problematisch: het gebrek aan een theoretische afbakening belemmert de dagelijkse praktijk, het beleid en het onderzoek naar

---

<sup>117</sup> Emile Copini, *Tussen willen en weten* (Groningen: Universiteit Groningen, 2019), 17. N.B. *Cultuur in de Spiegel* is een onderzoeksproject van de Rijksuniversiteit Groningen en SLO – het nationaal expertisecentrum Leerplanontwikkeling – dat, onder leiding van Barend van Heusden van 2006 tot 2010 heeft voortgeduurd. In aanvulling op het invloedrijke project zijn verschillende publicaties verschenen zoals het onderzoek van Copini en uitgaven waarin de theorie in de praktijk wordt gebracht zoals Maria van der Hoeven et. al., *Cultuur in de Spiegel in de praktijk, een leerplankader voor cultuuronderwijs* (Enschede: SLO, 2014) en Astrid Rass en Barend van Heusden, *Cultuur2, Basis voor cultuuronderwijs* (Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum, 2016).

<sup>118</sup> Biesta, 56.

<sup>119</sup> Barend van Heusden, ‘Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel’ (Cultuur+Educatie, 2018 nr. 50), 152.

<sup>120</sup> De Duve, 283

<sup>121</sup> Zonnenberg, 23.

<sup>122</sup> Van Heusden, ‘Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel’.

kunstonderwijs. Tegen deze achtergrond is *Cultuur in de Spiegel* opgezet.<sup>123</sup> Het onderzoek heeft als doel een theorie te vormen die het fundament biedt waar visies op gebouwd kunnen worden en hanteert het volgende begrip van cultuur:<sup>124</sup>

‘[Cultuur is] niet alleen alles wat we weten en kunnen – ons geheugen –, maar vooral de manier waarop we iedere concrete gebeurtenis, iedere altijd enigszins andere werkelijkheid, met behulp van die kennis en vaardigheden vorm en betekenis geven. We weten dat de werkelijkheid niet samenvalt met ons geheugen, dat we ons geheugen moeten gebruiken. Cultuur is dus een cognitief proces – iets wat we doen, dag in dag uit, ons leven lang.’ – van Heusden (2010)<sup>125</sup>

Deze cultuurtheorie gaat ervanuit dat dit proces van betekenisgeving constant plaatsvindt in bijvoorbeeld de politiek, het nieuws, de geschiedschrijving en ook in de kunst. Kunst is één van de vormen waarin mensen reflecteren.<sup>126</sup> Hiermee maakt *Cultuur in de Spiegel* een duidelijk onderscheid tussen cultuur en kunst in een onderzoeksveld waar de begrippen vaak in één adem – als zijnde synoniemen – worden genoemd. Ik maak dit onderscheid eveneens: kunst is cultuur, maar cultuur is meer dan alleen kunst. Volgens van Heusden is het vermogen kunst te maken universeel: wij mensen kunnen reflecteren op onze ervaringen door deze na te bootsen – hiermee wordt niet letterlijk nabootsing bedoeld, maar interpretatie of reflectie – in ‘artefacten’ (waaronder hij hetgeen verstaat dat gemaakt en meegemaakt kan worden). En om iets (mee) te maken is verbeelding nodig. Van Heusden omschrijft kunst als: ‘verbeelding van de ervaring. De ervaring krijgt in kunst [opgevat als proces] een concrete vorm’.<sup>127</sup>

Hoewel deze theorie handvatten biedt om kunst te definiëren, verklaart het tegelijkertijd waarom het zo moeilijk is eigenschappen te vinden die een werk tot een kunstwerk maken. Wat men als ervaring herkent is immers afhankelijk van de context en daarmee veranderlijk. Kunst verandert voortdurend, ‘(...) juist omdat het altijd en overal dezelfde functie vervult: het nabootsen van de ervaring (...).’<sup>128</sup> Daarbij wordt die nabootsing door kunstenaars, in veel gevallen, verre van letterlijk uitgevoerd. Het kan bijvoorbeeld gerealiseerd worden in abstractie, maar ook door het afwijken van de norm, zoals gebeurt in conceptualisme.<sup>129</sup> Hoewel de definitie dus eenduidig wordt gesteld is de uitwerking dat allesbehalve. Dit is misschien een verklaring voor de onzekerheid over die banale vraag ‘wat is kunst?’ en daarmee voor de overcompensatie in het instrumentaal rechtvaardigen van

---

<sup>123</sup> Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 9.

<sup>124</sup> Copini, 17.

<sup>125</sup> Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 11.

<sup>126</sup> Van Heusden, ‘Theoretische analyse Cultuur in de Spiegel’, 154 – 155.

<sup>127</sup> Ibidem, 154.

<sup>128</sup> Ibidem, 155.

<sup>129</sup> Ibidem, 155.

kunstonderwijs. In verschillende onderzoeken wordt het belang van kunstonderwijs buiten zichzelf gezocht. Bijvoorbeeld bij de effecten ervan op de ontwikkeling van zogenaamde ‘21st century skills’, ‘key competences’ of zelfs wiskunde.<sup>130</sup> Een tendens die, mede gedreven door politieke en economische belangen, wereldwijd steeds zichtbaarder wordt, aldus de reviewstudie naar transeffecten van kunstonderwijs van Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin.<sup>131</sup>

Dit is een gevaarlijke tendens volgens Biesta. Hij stelt dat we ervoor moeten waken dat kunst niet verdwijnt uit het kunstonderwijs. Als we het bestaan van kunstonderwijs blijven rechtvaardigen met het nut ervan voor ‘iets anders’, dan gaat het niet om de kunst, maar om dat ‘iets anders’.<sup>132</sup> Biesta pleit voor een andere benadering van onderwijs die ons kan helpen bij het accepteren van de ‘nutteloosheid’ van kunst.<sup>133</sup> Of zoals van Heusden stelt: kunst móet niets, kunst ís.<sup>134</sup> In die andere benadering van onderwijs moeten we niet de vraag stellen wat onderwijs maakt, maar wat door het onderwijs mogelijk wordt gemaakt. Niet wat het onderwijs produceert of opbrengt, maar wat het betekent. Het onderzoek van Biesta kan worden geïnterpreteerd als een nieuw of ander geluid. Meer gebruikelijk is onderzoek naar (kunst)onderwijs vanuit de opbrengsten voor de cognitieve ontwikkeling van de leerling. Marie-Thérèse van de Kamp beargumenteert bijvoorbeeld in haar onderzoek ‘Hybride kunsteducatie’ (2013) dat leren over en door kunst belangrijk is voor elke leerling ‘(...) omdat je door kunst-leerprocessen affectieve, sensomotorische, (meta)cognitieve, creatieve en sociale vaardigheden op een geïntegreerde manier ontwikkelt’.<sup>135</sup> Van de Kamp’s onderzoek is gebaseerd op theorieën van erkende leerpsychologen als John Hattie en Benjamin Bloom en absoluut niet te verwaarlozen. Toch kies ik ervoor om de meer filosofische argumentatie van Biesta te hanteren om dichter bij de essentie van kunstonderwijs te blijven: kunst. Biesta omschrijft onderwijzen als een kwestie van tonen, maar niet alleen tonen ook kiezen wát te tonen. Bij het onderwijzen zegt men als het ware: ‘kijk daar is iets waarvan ik denk dat het goed, belangrijk, betekenisvol voor jou is om aandacht aan te besteden.’<sup>136</sup> Wat de leerling vervolgens doet met dat onderwijs is aan hem of haar zelf.<sup>137</sup> In tegenstelling tot de

---

<sup>130</sup> Eve Torrence beargumenteert dat studenten enthousiast kunnen worden gemaakt voor wiskunde doormiddel van kunst. Eve Torrence. "AFTERMATH: Start with Art." *Math Horizons* editie 23, nmr. 2 (2015), 34. & Ellen Winner, Thalia R. Goldstein en Stéphan Vincent-Lancrin, *Art for Art's sake?* (OECD, 2013).

<sup>131</sup> Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin.

<sup>132</sup> Biesta, 37 – 40.

<sup>133</sup> Ibidem, 55 – 56.

<sup>134</sup> Van Heusden, ‘Theoretische analyse Cultuur in de Spiegel’, 156.

<sup>135</sup> Marie Thérèse van de Kamp, ‘Hybride kunsteducatie’ (Cultuur + Educatie, 2017), 75.

<sup>136</sup> Biesta, 51.

<sup>137</sup> Ibidem, 50

tendens in (kunst)onderwijsveld stelt Biesta dat het zogeheten ‘resultaat’, als je het al zo wilt noemen, geen onderdeel uitmaakt van het proces van onderwijzen.<sup>138</sup>

In dit onderzoek is ervoor gekozen de begripsbepaling van kunst te ontleen aan Cultuur in de Spiegel en die van onderwijs aan Biesta. Op deze manier kan de kunst namelijk vanuit zichzelf worden benaderd en onderwezen. Ofschoon er verschillende andere begripsbepalingen beschikbaar zijn, staan deze twee, mijns inziens, voor een belangrijk geluid in een kunstonderwijsveld waar men geneigd is het tegenovergestelde te doen: het kunstonderwijs instrumentaal rechtvaardigen. Dit betekent niet dat de onderzoeken waarin wordt gekeken naar de (cognitieve) leeropbrengsten van kunstonderwijs niet van waarde zijn. In dit onderzoek wordt echter betoogd de rechtvaardiging van kunstonderwijs niet buiten, maar binnen de kunsten te zoeken. Het begrip kunstonderwijs wordt opgevat als het tonen van kunst – de verbeelding van een ervaring – die wij goed, belangrijk en betekenisvol vinden voor de leerling om aandacht aan te besteden.<sup>139</sup>

## 2.2 Waar we naartoe willen

De rechtvaardiging van kunstonderwijs niet buiten, maar binnen de kunsten zelf zoeken betekent natuurlijk niet dat er niet kritisch kan worden gekeken naar de inhoud van dat kunstonderwijs. Hoe wordt het vormgegeven? Waarover willen we dat het gaat? Auteurs als Haanstra, Heijnen en Klatser, betogen dat de relevantie of betekenis van kunstonderwijs vergroot moet worden. Zij constateren namelijk een kloof tussen de kunstonderwijspraktijk en de ontwikkelingen buiten de school. Deze kloof moet, volgens hen, worden overbrugt. Hoewel het te beargumenteren valt dat dit streven misschien voortkomt uit dezelfde onzekerheid als die instrumentale rechtvaardiging, verschilt het in de kern. Deze auteurs stellen met Authentieke kunsteducatie en Altermoderne kunsteducatie de geïsoleerde positie van traditioneel kunstonderwijs aan de kaak met het doel een betere aansluiting te vinden bij de steeds veranderende kunstwereld.<sup>140</sup> Bij waar het dus om draait: de kunst zelf. In dit hoofdstuk worden deze visies toegelicht en tegen elkaar en andere auteurs afgezet. Opvallend genoeg vertoont het eerder besproken Cultuur in de Spiegel veel raakvlakken met Authentieke kunsteducatie en Altermoderne kunsteducatie. Hoewel het onderzoek zich expliciet als ‘theoretisch raamwerk’ en niet

---

<sup>138</sup> Ibidem, 51. NB Belangrijk is hierbij op te merken dat dit onderwijs – zoals Biesta beschrijft – niet per definitie op school plaatsvindt. Onderwijs wordt in dit onderzoek begrepen als een sociale activiteit die weliswaar gekleurd wordt door de context waarin het plaatsvindt (op school, in het museum, op straat of thuis), maar daarvan niet afhankelijk is. Dit is een gangbare opvatting in het onderwijsveld: al sinds het einde van de twintigste eeuw wordt het zogenaamde ‘informele leren’ erkent door leerpsychologen. Heijnen, 14.

<sup>139</sup> NB Ik gebruik het begrip kunstonderwijs en niet cultuuronderwijs of kunst- en cultuuronderwijs omdat kunst en cultuur in betekenis wezenlijk van elkaar verschillen, zoals door van Heusden beargumenteert. Dit onderzoek richt zich specifiek op het onderwijzen door en over kunst. Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*.

<sup>140</sup> Haanstra & Heijnen & Klatser, ‘Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’.

als visie of ontwerpmodel profileert, is het toch, gedeeltelijk, te benaderen als een visie. Het onderzoek veronderstelt namelijk, dat er een verbeteringslag moet worden gemaakt in het kunstonderwijs en formuleert een doelstelling of bestaansreden van het kunstonderwijs: het generen van cultureel (zelf)bewustzijn (waarover in deze paragraaf wordt uitgeweid). In dit hoofdstuk worden de drie visies uiteengezet om een antwoord te geven op de vraag hoe de betekenis van de kunstonderwijs kan worden vergroot.

In 2001 poneerde Folkert Haanstra de pedagogische visie 'Authentieke kunsteducatie', gebaseerd op het authentiek leren.<sup>141</sup> Met Authentieke kunsteducatie zou, volgens Haanstra, de verbinding met ten eerste de professionele kunstpraktijk en ten tweede de belevingswereld van de leerling worden versterkt. Dat eerste wordt gerealiseerd door leerlingen aan de slag te laten gaan met 'reële professionele problemen': de opdrachten komen voort uit de praktijk van bijvoorbeeld kunstenaars, kunsthistorici of curatoren. Het tweede door het lesmateriaal aan te laten sluiten bij wat de leerling meemaakt en interesseert: het dient in contact te staan met de jeugdcultuur. Twee, in mijn ogen, zeer waardevolle uitgangspunten omdat op deze manier zowel de vakinhoudelijke kennis van de docent ingezet wordt als dat de kennis door de leerling kan worden 'opgehangen' aan hetgeen hij/zij al weet of kan, waardoor de relevantie voor hem/haar zichtbaar is. In 2011, tien jaar na zijn publicatie over Authentieke kunsteducatie, maakte Haanstra de balans op. Hoewel er verschillende pogingen zijn gewaagd, bleekt het implementeren van de principes van Authentieke kunsteducatie niet gemakkelijk in het Nederlandse kunstonderwijs. Haanstra zag hiervoor als oorzaak het opbrengstgerichte onderwijsklimaat dat niet de juiste voedingsbodem biedt voor – op persoonlijke relevantie gerichte – Authentieke kunsteducatie.<sup>142</sup> Haanstra signaleerde hetzelfde probleem als Biesta: het benaderen van onderwijs als technische aangelegenheid staat betekenisvol kunstonderwijs in de weg.<sup>143</sup>

In 2015 zette Heijnen het onderzoek naar Authentieke kunsteducatie voort en actualiseerde het model van Haanstra. Omdat Heijnen stelt dat het Nederlandse kunstonderwijs veertien jaar na Haanstra's publicatie nog altijd onvoldoende verbonden is met de professionele kunstpraktijk én de leerling, heeft hij een theoretisch onderbouwd ontwerpmodel gemaakt dat kunstdocenten concrete handvatten biedt bij ontwikkelen van Authentieke kunsteducatie. Op basis van bouwstenen, die hij

---

<sup>141</sup> NB 'Authentiek leren vindt plaats in voor de lerende relevante, praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hij/zij een actieve constructieve en reflectieve rol vervult, mede via de communicatie en interactie met anderen.' Haanstra, 11. NB Authentiek leren en Authentieke kunsteducatie zijn gestoeld op het constructivisme (zoals gebruikt in de leerpsychologie, niet zoals in de kunstgeschiedenis). Volgens de constructivistische leerpsychologie geven lerende zelf actief hun leerproces vorm en zijn leeropbrengsten nauw verbonden met hun persoonlijke voorkeur. Van Eeckhout, 96.

<sup>142</sup> Folkert Haanstra, 'Authentieke kunsteducatie, een stand van zaken' (Cultuur+Educatie 31, 2011)

<sup>143</sup> Biesta, 56.

verzamelde in de professionele kunstpraktijk en in verschillende jongerenculturen, pleit Heijnen voor kunstonderwijs dat gericht is op de cultuur van de leerling, afgeleid is van de professioneel kunstpraktijk én – als aanvulling op Haanstra – gesitueerd is in een brede sociaal-culturele context.<sup>144</sup> Wat mij betreft een zeer relevante aanvulling als het streven is de wereld binnen en buiten de school met elkaar in contact te brengen. In Authentieke kunsteducatie worden logische verbindingen gelegd tussen deze drie domeinen die zowel betrekking kunnen hebben op de lesinhoud als de werkvorm. Daarnaast vindt het leren volgens de principes van Authentieke kunsteducatie plaats in zogenaamde ‘complexe taaksituaties’. Hiermee bedoelt Heijnen dat opdrachten ruimte bieden voor eigen initiatief, interesse en de mening van de leerling, dat interdisciplinair werken en (langdurig) artistiek onderzoek wordt gestimuleerd en dat technieken instrumenteel worden ingezet, niet als doel op zich en dat imitatie en hergebruik onderdeel mogen zijn van het artistiek proces.<sup>145</sup> Dit laatste is vooral van toepassing op praktijkkunstonderwijs, maar kan in het theoriekunstonderwijs ook worden geïmplementeerd door leerlingen niet te leren over kunst als technische ambacht, maar als proces, en door te bespreken dat veel kunstenaars niet streven naar principes als originaliteit of innovatie.<sup>146</sup>

Authentieke kunsteducatie vertoont raakvlakken met de Altermoderne kunsteducatie, een visie die onder andere door Klatser is geformuleerd in 2010. Altermoderne kunsteducatie is geïnspireerd op Bourriaud’s term ‘altermodernisme’, zoals in het eerst hoofdstuk is toegelicht. Klatser heeft met Marike Hoekstra en Talita Groenendijk de Altermoderne kunsteducatie in 2012 verder geoperationaliseerd.<sup>147</sup> Net als Authentieke kunsteducatie bekritiseert Altermoderne kunsteducatie de staat van het huidige kunstonderwijs. Het zou te beperkt zijn, te formalistisch georiënteerd en te veel gebaseerd op de westerse canon omdat het onvoldoende in contact staat met de huidige altermoderne kunstpraktijk. Ik herken Klatser’s observatie dat klassieke kunstonderwijs nog veel te veel gaat over ambachtelijke en visuele kenmerken, stijl, techniek en kwaliteit: westerse formalistische criteria voor kunst. Ik onderschrijf dan ook zijn pleidooi voor het loslaten hiervan om intercultureel, leerling gestuurd en procesgericht onderwijs aan te bieden dat in contact staat met de hedendaagse kunstpraktijk.<sup>148</sup> Deze elementen zijn te vergelijken met de principes van Authentieke kunsteducatie, maar Klatser is op sommige vlakken specifiek. In Altermoderne kunsteducatie dient het onderwijs niet alleen gesitueerd te zijn in een brede sociaal-culturele context, maar explicieter: de interculturele

---

<sup>144</sup> Heijnen, 9 en 61.

<sup>145</sup> Heijnen, 64 – 67.

<sup>146</sup> Ibidem, 66 – 67.

<sup>147</sup> Groenendijk, Hoekstra en Klatser.

<sup>148</sup> Ibidem, 16.

globaliserende wereld.<sup>149</sup> Wat mij betreft een waardevolle specificatie die aansluit bij het conceptualisme dat zich eveneens niet lokaal, maar globaal manifesteert. Ik vind dat het kunstonderwijs hierop dient aan te sluiten. Het draait om: ‘Het articuleren van de confrontatie van de leerling met de veelheid aan verhalen van de multiculturele wereld en het bedenken van gedeelde verhalen (...)’, aldus Klatser.<sup>150</sup> Over het centraal stellen van de leerling zijn Klatser en Heijnen het met elkaar eens, al zou volgens Klaters de leerling zelf zijn/haar eigen opdracht moeten formuleren en spreekt Heijnen over complexe taaksituaties waarin ruimte is voor de eigen inbreng en de belevingswereld van de leerling.<sup>151</sup> Ik sluit mij aan bij de benadering van Heijnen, want hoewel volledig leerling gestuurd werken een mooi streven is, is het gevaar dat de kennis en professie van de docent buiten komen te staan. Het belang hiervan wordt in sommige vernieuwende onderwijsconcepten onderschat, aldus het ministerie van OCW.<sup>152</sup> Tenslotte komt ook het procesgerichte – volgens zowel Bourriaud als Smith één van de kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk – in de visies van zowel Heijnen als Klatser terug. Hoewel zij hierbij vooral ingaan op praktijkkunstonderwijs, zijn de opvattingen, wat mij betreft, ook bruikbaar voor theoriekunstonderwijs. Want leren óver kunst kan in veel gevallen worden bewerkstelligd door het proces van de kunstenaar zelf te ervaren en daarop te reflecteren.<sup>153</sup> Niet een specifiek medium of techniek vormt het uitgangspunt in betekenisvol kunstonderwijs, maar het onderzoekende proces van de kunstenaar.<sup>154</sup>

Zoals gezegd wordt hier opnieuw Cultuur in de Spiegel aangehaald en geplaatst naast Authentieke kunsteducatie en Altermoderne kunsteducatie. Om verschillende redenen. Ten eerste veronderstelt Cultuur in de Spiegel net als de andere visies dat het kunstonderwijs verbeterd dient te worden. Ten tweede is het praktisch uitvoerbaar.<sup>155</sup> Daarnaast vertoont de dynamische opvatting van kunst van Cultuur in de Spiegel verwantschap met Bourriaud’s altermodernisme. Zowel Bourriaud als van Heusden spreken over kunst als een proces. De procesmatige aanpak in Authentieke kunsteducatie en Altermoderne kunsteducatie zijn hieraan verbonden: als we kunst niet als gefixeerd product

---

<sup>149</sup> Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 26.

<sup>150</sup> Klatser, ‘Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’, 77.

<sup>151</sup> Ibidem’, 82 – 83 en Heijnen, 64 – 65.

<sup>152</sup> NB In haar jaarlijkse rapportage over de kwaliteit van onderwijs spreekt het ministerie van OCW over de professionaliteit van de leerkracht als een van de belangrijkste pijlers. Inspectie van het onderwijs, ministerie van OCW, Onderwijsverslag: *De staat van het onderwijs* (Den Haag: 2017).

<sup>153</sup> In de praktijk (als docent in het voortgezet onderwijs en stagiaire onderwijs bij Museum Boijmans Van Beuningen) heb ik ervaren dat het goed werkt de leerlingen de procesmatige aanpak van de hedendaagse kunstpraktijk zelf te laten ervaren en deze met hen te bediscussiëren. Leerlingen vinden het interessant om bijvoorbeeld te discussiëren over Bourriaud’s stelling dat ‘het proces op elk willekeurig moment worden stilgelegd, zodat een product ontstaat’. Bourriaud, ‘Altermodern manifest’ & Groenendijk, Hoekstra en Klatser, 26.

<sup>154</sup> Klatser, ‘Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’, 83 en Heijnen, 65.

<sup>155</sup> Astrid Rass en Barend van Heusden, *Cultuur2, Basis voor cultuuronderwijs* (Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum, 2016).



beschouwen dient het kunstonderwijs hiertoe ook geen opdracht te geven, aldus de visies. Maar tenslotte, en dat is de meest belangrijke reden dat Cultuur in de Spiegel beschouwd kan worden als visie, stelt het een doel voor het kunstonderwijs. Het is gebaseerd op het principe dat we, vanuit cultureel (zelf)bewustzijn, kunnen reflecteren op cultuuruitingen, zoals kunst. Daarbij wordt de kunst – waarin het ‘spiegels voorhouden’ en dus zelfreflectie immers besloten ligt – als uitgangspunt genomen. Cultuur in de Spiegel stelt dat kunstonderwijs betrekking heeft op het vermogen van de leerling om op zichzelf en de wereld om zich heen te reflecteren. Dat vermogen wordt omschreven als cultureel (zelf)bewustzijn. Ook Cultuur in de Spiegel neemt, behalve de kunst en net als de andere visies, de leerling als uitgangspunt. Rondom de leerling zijn er in Cultuur in de Spiegel drie pijlers waar cultuuronderwijs op rust: ten eerste het onderwerp, ten tweede de basisvaardigheden die worden ingezet en tenslotte de verschillende media waarin cultuur en het cultureel bewustzijn vorm krijgen.<sup>156</sup> Dit cultureel bewustzijn – het vermogen op onszelf en de wereld om ons heen te reflecteren – is vergelijkbaar met de kern van kunst zelf. Kunst wordt gekenmerkt door de reflectie op zichzelf en de wereld waarin het bestaat.

Het vermogen als leerling deze eigenschap van kunst te zien wordt door Micheal Parsons niet cultureel bewustzijn, maar ‘autonomie’ genoemd. Parsons ontwikkelde in 1987 een ontwikkelingsmodel, dat gezien wordt als één van de belangrijkste in het kunstonderwijs. Hierin onderscheidt hij vijf stadia van kunstbegrip en kunstappreciatie. Afhankelijk van het stadium waarin iemand zich bevindt kijkt hij of zij met een andere spreekwoordelijke ‘bril’ naar kunst. ‘Kinderen starten met ongeveer dezelfde basis en verwerven vervolgens steeds meer inzicht in kunst, waarbij elke stap een vooruitgang betekent ten opzichte van de vorige omdat het begrip van kunst steeds adequater wordt.’<sup>157</sup> Volgens Parsons is de ontwikkeling sterk afhankelijk van het contact met kunst en de mate waarin gestimuleerd wordt erover na te denken. Het vijfde en laatste stadium ‘autonomie’, wordt gekenmerkt door reflectie en inzicht in ideeën en systemen die aan kunst ten grondslag liggen. De normen waartegen we een kunstwerk afzetten worden in dit stadium niet meer, zoals in voorgaande stadia, kritiekloos aangenomen, maar op meta-niveau bevestigd. In dit stadium bestaat er een bewustzijn van de traditie, opgebouwd uit waarden en concepten, waarin een kunstwerk zich bevindt. Dit bewustzijn wordt in Cultuur in de Spiegel omschreven als ‘cultureel bewustzijn’.

Geconcludeerd kan worden dat kunstonderwijs wint aan betekenis wanneer kunst én onderwijs dynamisch worden opgevat: als processen van betekenisgeving die constant plaatsvinden en niet vanzelfsprekend verbonden zijn aan een eindproduct of resultaat. Zoals betoogt vormt in

---

<sup>156</sup> Van de Kamp, 7 – 12.

<sup>157</sup> Van Eeckhaut, 83.

betekenisvol kunstonderwijs het onderzoekende proces van de kunstenaar én het proces van receptie – zoals in het conceptualisme tevens een belangrijke rol speelt – het uitgangspunt.<sup>158</sup>In betekenisvol kunstonderwijs wordt de ‘nutteloosheid’ van kunst geaccepteerd en de waarde ervan niet buiten, maar binnen zichzelf gezocht. De relevantie ervan wordt gewaarborgd door de leerling als uitgangspunt te nemen en het onderwijs af te leiden van de hedendaagse professionele kunstpraktijk die mondiaal en veelstemmig is. Dit betekent een procesgerichte aanpak die is gesitueerd in een brede internationale sociaal-culturele context. In betekenisvol kunstonderwijs ligt de nadruk op het proces en het concept van kunst en niet zozeer op ambachtelijkheid of andere formalistische criteria als, originaliteit stijl of techniek. Met betekenisvol kunstonderwijs wordt de leerling uitgedaagd met de ‘autonome bril’ naar kunst te kijken en zo – net als de kunst zelf – cultureel (zelf)bewustzijn te genereren. De kunst doet zo als het ware het werk en daagt de leerling uit tot reflectie. Op die manier helpen we leerlingen ‘(...) zelfbewuste, relativiserende en kritische burgers (...)’ te worden die de vraag ‘wat is kunst’ durven te stellen en te beantwoorden.<sup>159</sup>

---

<sup>158</sup> NB. Hiervoor leent het theoriekunstonderwijs zich goed.

<sup>159</sup> Van der Hoeven et. al., 7.

# Hoofdstuk 3

## Conceptualistisch kunstonderwijs

Het liefst lok ik mijn leerlingen uit de tent met ingewikkelde vragen als ‘Moet je het kunstwerk zelf hebben gemaakt om jezelf de kunstenaar te noemen?’ of ‘Is kunst altijd een tastbaar object?’. Wanneer we vervolgens samen naar conceptualistische werken kijken wordt het interessant. Doet dit hen anders naar de zaak kijken? En hoe komt dat? Door conceptuele kunst uit de jaren zestig en zeventig te verbinden aan hedendaags conceptualisme ontstaan spannende, actuele en betekenisvolle gesprekken waar leerlingen zich toe kunnen verhouden.

In dit laatste hoofdstuk komt het denken en schrijven over conceptuele kunst en betekenisvol kunstonderwijs samen. Hierdoor ontstaat nieuwe kennis over kunstonderwijs over conceptuele kunst die wordt gepresenteerd in ontwerpsuggesties. In het eerste hoofdstuk is de complexiteit van conceptuele kunst uiteengezet. Zowel de diversiteit aan opvattingen over de stroming, als de interactie met de readymades, popart en minimal art. Daarnaast is ook beschreven hoe sterk de stroming verweven is met de hedendaagse professionele kunstpraktijk. Conceptuele kunst is namelijk slechts een klein onderdeel van het wereldwijd manifesterende fenomeen conceptualisme.<sup>160</sup> In dit onderzoek wordt het conceptualisme gezien als één van de kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk. En het is nu juist die kunstpraktijk waarmee de verbinding dient te worden versterkt in het kunstonderwijs. Zoals beargumenteerd in het tweede hoofdstuk wint het kunstonderwijs namelijk aan betekenis wanneer het lesmateriaal is afgeleid van de dynamische, mondiale en heterogene hedendaagse kunstpraktijk.<sup>161</sup> Dit kan worden gerealiseerd door onderwijs over conceptuele kunst te benaderen vanuit het conceptualisme. Dit laatste hoofdstuk gaat daarom in op de belangrijkste kenmerken van conceptualisme: de ondergeschiktheid van de visuele verschijningsvorm aan concept en proces, institutionele én geëngageerde kritiek en de globale en veelstemmige aard ervan. Voor al deze kenmerken worden voorbeelden van hedendaags conceptualistische werken gegeven die ik

---

<sup>160</sup> Bailey, 19.

<sup>161</sup> Heijnen & Klatser, ‘Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’.

verbind aan voorbeelden uit de conceptuele kunst van de jaren zestig en zeventig en de kunsthistorische context daarvan (readymades, minimal art en popart).<sup>162</sup>

De onderstaande deelhoofdstukken (3.1 De achterliggende (kritische) ideeën, 3.2 Het proces en 3.3 Globaal en veelstemmig) kunnen worden gezien als invalshoeken waar vanuit conceptuele kunst kan worden benaderd in de lespraktijk. De gegeven ontwerpsuggesties betreffen de inhoud, en niet de didactiek, van het lesmateriaal en kunnen kunstdocenten in het voorgezet onderwijs en museumeducatoren helpen bij het ontwerpen van conceptuele kunstonderwijs. Tenslotte worden in 3.4 suggesties gedaan om deze invalshoeken te benaderen vanuit de belevingswereld van de leerling met als doel het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling te vergroten. Belangrijk op te merken is dat de gegeven ontwerpsuggesties nadrukkelijk suggesties zijn: de voorbeelden zijn arbitrair en dus te vervangen door anderen. Het gaat mij erom aan te tonen dat verbindingen kunnen worden gelegd tussen hedendaags conceptualisme en de conceptuele kunst vanuit de overeenkomstige conceptualistische kenmerken. En dat daarmee de betekenis van het onderwijs over conceptuele kunst wordt vergroot.

### 3.1 De achterliggende (kritische) ideeën

In het hedendaags conceptualisme lijkt de visuele verschijningsvorm grotendeels ondergeschikt aan de achterliggende ideeën en merkt men een gebrek aan ambachtelijkheid op.<sup>163</sup> De auteurs van *Art since 1900* spreken over een nieuwe vorm van artistieke subjectiviteit.<sup>164</sup> Een fenomeen dat te herleiden is naar de readymades en popart.<sup>165</sup> Een voorbeeld van deze nieuwe artistieke subjectiviteit – zoals er in de hedendaagse kunst veel zijn – is het werk van het Franse ‘bedrijf’ Claire Fontaine, dat in 2004 werd opgericht en gerund door twee ‘assistenten’: kunstenaars Fulvia Carnevale en James Thornhill.<sup>166</sup> Het bewuste gebruik van dit businessvocabulaire is onderdeel van de identiteit van Claire Fontaine. Op deze manier nemen de kunstenaars deel aan de huidige samenleving waarin bedrijven ‘visuele merkidentiteiten’ aannemen. Claire Fontaine vormt een antropomorfisch merk waarin de identiteiten van de kunstenaars verdwijnen. Deze strategie zien we bijvoorbeeld ook bij collectieven

---

<sup>162</sup> Foster et al. & Buchloh. N.B. Dit leg deze verbanden omdat de conceptuele kunst niet los kan worden gezien van deze kunstvormen. Readymades, minimal art en popart hebben – zoals beargumenteerd in het eerste hoofdstuk – ieder verschillende conceptuele kanten. Daarbij heeft de praktijk (als docent in het voortgezet onderwijs en stagiaire onderwijs bij Museum Boijmans Van Beuningen) mij geleerd dat bijvoorbeeld het visueel aantrekkelijke popart minder onbegrip en weerstand oproept bij middelbare scholieren en dat het daarmee dus ook een aantrekkelijke brug kan zijn naar de – over het algemeen minder gewaardeerde – conceptuele kunst.

<sup>163</sup> Van Winkel, Gielen en Zwaan, 23.

<sup>164</sup> Foster et al., 830.

<sup>165</sup> NB De readymades van Duchamp brachten namelijk het concept van auteurschap aan het wankelen en popart kunstenaars werkten met bestaande, herkenbare en massa-geproduceerde objecten.

<sup>166</sup> Foster et al., 832.

als de Guerrilla Girls (opgericht in 1985) en The Bernadette Corporation (opgericht in 1994). Met het op deze manier onzichtbaar maken van de persoonlijkheden van de kunstenaars communiceert Claire Fontaine sterke visuele boodschappen in dezelfde (beeld)taal als ‘echte’ bedrijven.<sup>167</sup> Claire Fontaine werkt met massa geproduceerde materialen – zoals neonletters – en met herkenbare beeldmerken, uit de massacultuur.

Het onzichtbaar maken van de persoonlijke handtekening van de kunstenaar is terug te voeren naar de filosofie van de readymades en kan in verband worden gebracht met minimal art en popart. De grens tussen de ‘schone kunsten’ en ‘commercie’, werd al door de Amerikaanse popart kunstenaars onderzocht en verlegd. In 1960 begonnen Roy Lichtenstein (1923 – 1997) en Andy Warhol bijvoorbeeld beide te schilderen op basis van tabloid stripverhalen en advertenties.<sup>168</sup> Claire Fontaine’s *Evil/Good* (2017) (afb. 9) – het welbekende appeltje van Apple – dient dan ook te worden gezien in de traditie van de ‘Campbells’ en ‘Brillos’ van Warhol. Het streven naar artistieke subjectiviteit van Claire Fontaine is ook met conceptuele werken uit de jaren zestig en zeventig te verbinden. Neem bijvoorbeeld *De pindakaasvloer* (1962) (afb. 10) van Wim T. Schippers (1942-). Deze vloer vullende installatie, waarvan maat en locatie bij elke nieuwe uitvoering variabel zijn, laat Schippers door anderen uitvoeren. Het concept legde hij op slechts één A4tje vast.<sup>169</sup> Hoewel *De pindakaasvloer* in een compleet andere culturele context ontstond dan het werk van Claire Fontaine – namelijk de Nederlandse jaren zestig – en gezien dient te worden in de traditie van het Dadaïsme en Fluxus, spelen beide met het fenomeen artistieke subjectiviteit.<sup>170</sup> De visuele uitvoering is ondergeschikt aan het achterliggende idee en van klassieke ambacht – door de kunstenaar – is eveneens sprake.

Naast artistieke subjectiviteit dient de merkidentiteit van Claire Fontaine, volgens de kunstenaars zelf, nog een doel: het is niet langer genoeg om werk te maken en passief te wachten totdat dit de publieke ruimte bereikt. Claire Fontaine neemt het heft in eigen handen door het hele systeem van productie, distributie, verkoop en tentoonstellen zelf te faciliteren.<sup>171</sup> Deze zakelijke werkwijze kent overeenkomsten met de manier waarop Seth Siegelaub te werk ging. Siegelaub manifesteerde zich met zijn bedrijf Art Programs for Industry (1967) in de *corporate* wereld als ‘PR-specialist’ en verkocht bedrijven vernieuwende kunst als dé manier om hun vooruitstrevende, innovatieve imago uit te dragen.<sup>172</sup> Hoewel Siegelaub niet zoals Claire Fontaine zelf kunst maakte,

---

<sup>167</sup> Ibidem, 830 – 831.

<sup>168</sup> Foster et al., 515.

<sup>169</sup> Jonieke van Est et. al. (red.), *Collectieboek Museum Boijmans Van Beuningen*. (Eindhoven: Lecturis, Museum Boijmans Van Beuningen, 2012), 164.

<sup>170</sup> Harry Ruhé, *Het beste van W. T. Schippers* (Utrecht: Centraal Museum, 1997), 9 – 11.

<sup>171</sup> Foster et al., 832.

<sup>172</sup> Alberro, *Conceptual art and the politics (...)*, 11 – 13.

brengen beiden de kunst naar buiten als economisch rendabel product: als handelswaar. Een vertrekpunt dat meer kunstenaars nemen in de huidige economisch gedreven wereld. Het is te vergelijken met de werkwijze in bijvoorbeeld de modewereld.<sup>173</sup>

Echter, terwijl Claire Fontaine onderdeel uitmaakt van een economisch systeem, de kunstmarkt, bekritiseert zij datzelfde systeem. Een voorbeeld daarvan is het werk: THIS NEON SIGN WAS MADE BY FELICE LO CONTE FOR THE REMUNERATION OF ONE THOUSAND, NINE HUNDRED AND FIFTY EUROS (2009) (afb. 11). De tekst (gelijk aan de titel) staat geschreven in neonletters. Naast dat Claire Fontaine dus in de traditie van de readymades streeft naar artistieke subjectiviteit en in de traditie van Siegelaub kunst als handelswaar beschouwt, heeft het ook een (zelf)reflectieve laag. Een laag waarin een kritische houding wordt aangenomen ten opzichte van de kunstwereld. Vergelijkbaar met de institutionele kritiek van bijvoorbeeld Haacke, Buren en Asher, zoals in het eerste hoofdstuk uiteengezet.<sup>174</sup> Neem bijvoorbeeld een van de eerste institutioneel kritische werken van Haacke: *Gallery-Goers' Birthplace and Residence Profile* (1969) (afb 12). De galeriebezoekers van de Howard Wise Gallery te New York werden gevraagd hun geboorte- en woonplaats te noteren op landkaarten. Het resultaat liet, niet geheel verrassend, zien dat de galeriebezoekers geen dwarsdoorsnede van de maatschappij vertegenwoordigen, maar een hoge sociaaleconomische status genieten en van westerse afkomst zijn.<sup>175</sup> Met dit werk hield Haacke de galeriebezoeker een spiegel voor en werd de aandacht verlegd van het kunstwerk naar het externe institutionele kader waarin het zich begeeft.

Net als in de zestig en zeventiger jaren spelen de achterliggende ideeën in het hedendaags conceptualisme de hoofdrol. Echter, anders dan toen, zijn deze ideeën vaker sociaal en/of politiek geëngageerd. Zoals omschreven in het eerste hoofdstuk wordt er rond 1975 een opslagpunt opgemerkt waarop conceptuele kunst de blik naar buiten richt en niet langer in dialoog is met (de traditionele normen van) de kunst – zoals in het voorbeeld van Haacke gebeurt –, maar met de wereld waarin het zich bevindt.<sup>176</sup> De hedendaagse kunst wordt gekenmerkt door een kritische houding ten opzichte van zowel lokale als mondiale ontwikkelingen, aldus Bourriaud.<sup>177</sup> Zoals ook in de literatuur over kunstonderwijs wordt benadrukt, trekken kunstenaars van nu zich niet terug in ateliers, maar gaan op zoek naar de verbinding met hun omgeving en willen dat hun werk effect heeft.<sup>178</sup> Deze ontwikkeling is van belang mee te nemen in de kunstonderwijspraktijk.

---

<sup>173</sup> Foster et al., 833.

<sup>174</sup> Foster et al., 621 – 623.

<sup>175</sup> Anna Topchi, 'Biting the Hand that Fed Him: Hans Haacke's Method of Institutional Critique', 3 september 2016.

<sup>176</sup> Terry Smith, 114 – 116 & Shaked, 113.

<sup>177</sup> Bourriaud, 'Altermodern manifesto'.

<sup>178</sup> Heijnen, 29 – 30.

Hoewel ook hiervan oneindig veel voorbeelden te geven zijn neem ik opnieuw het werk van Claire Fontaine dat, naast institutioneel kritisch, ook maatschappijkritisch is. *Foreigners Everywhere* (2010) (afb. 13), bijvoorbeeld, is een serie neonteksten in verschillende talen – en getoond op verschillende plekken over de hele wereld – die gaan over de ambivalentie van de titeltekst. Afhankelijk van de vertoningscontext en de lezer suggereert het wellicht feitelijke informatie (zijn we door de globalisering niet allemaal migranten?) of een bevestiging van xenofobie.<sup>179</sup> Het werk is – net als het zijn van een migrant – volledig afhankelijk van de (vertonings)context. De tekst werd zowel getoond in Oost Jeruzalem – in het Hebreeuws én Arabisch – als in Auckland.<sup>180</sup> Hiermee bekritiseert Claire Fontaine niet de macht van kunst, zoals Haacke, maar zet zij deze macht in als spiegel naar de wereld om zich heen. Zoals te lezen is in het eerste hoofdstuk, is dit illustratief voor veel hedendaags conceptualistische kunstenaars.<sup>181</sup>

### 3.2 Het proces

In de hedendaagse kunst ligt de nadruk niet alleen op het concept, maar ook op het proces.<sup>182</sup> In het eerste hoofdstuk is te lezen hoe nieuwe perspectieven op materiaal er in de jaren zestig toe leidden dat het proces gelijk kwam te staan aan het eindresultaat.<sup>183</sup> De benadering van kunst als proces – en niet als tijd of plaatsgebonden eindproduct – is volgens Bourriaud en Smith een belangrijk kenmerk van de hedendaagse kunstpraktijk.<sup>184</sup> Ook in de literatuur over kunstonderwijs wordt deze dynamische opvatting van kunst gehanteerd.<sup>185</sup> Mijns inziens vergt betekenisvol conceptuele kunstonderwijs aandacht voor het proces op twee niveaus: op dat van het maakproces van de kunstenaar, en op het ‘ontvangproces’ van de toeschouwer. Met beide wordt gespeeld in het conceptualisme.

De grens tussen proces en kunstwerk is in de hedendaagse kunst vaak niet scherp te trekken. De documentatie van het proces kan bijvoorbeeld uitgroeien tot uiteindelijke kunstwerk, ook zijn kunstprojecten vaak onderzoeksprojecten die een langere tijd voortduren.<sup>186</sup> Van beide is een voorbeeld het uitwisselingsproject *Time Divisa* (Tijd Valuta) (2006 – 2010) (afb. 14) dat de Mexicaanse

---

<sup>179</sup> Website KADIS, Parijs. ‘Claire Fontaine’.

<sup>180</sup> Website Auckland Art Gallery, Auckland. ‘Foreigners Everywhere’.

<sup>181</sup> Terry Smith & Bourriaud.

<sup>182</sup> Van Winkel, Gielen en Zwaan, 23. & Heijnen, 28.

<sup>183</sup> NB De conceptuele kunstenaars hielden zich bezig met het uitbreiden van de mogelijkheden om het concept tot uiting te brengen en onderzochten ‘tijdelijke materialen’ als tijd, ruimte en ervaring. Lippard, 5 – 7.

<sup>184</sup> Bourriaud, ‘Altermodern manifesto’.

<sup>185</sup> NB In de cultuurtheorie van *Cultuur in de Spiegel* wordt kunst opgevat als een voortdurend cognitief proces. Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 11. Ook in de Authentieke kunsteducatie en de Altermoderne kunsteducatie wordt kunst opgevat als een (onderzoeks)proces dat niet persé verbonden hoeft te zijn aan een specifiek eindpunt. Heijnen, 50 en Klatser, ‘Flip&Flap en de altermoderniteit (...)’, 83.

<sup>186</sup> Heijnen, 34 – 35 en 47.

kunstenaar José Antonio Vega Macotela (1980-) tot stand bracht in samenwerking met gedetineerden van een gevangenis in Mexico City. Gedurende vier jaar bezocht Macotela wekelijks de gevangenis. Hij bood de gevangenen aan opdrachten voor hen uit te voeren buiten de gevangenis en in ruil daarvoor vroeg hij hen opdrachten uit te voeren binnen de gevangenis. Matocela won vertrouwen en slaagde erin om 300 uitwisselingen te doen. Zo vroeg hij een gevangene bij elk litteken op zijn lichaam de geschiedenis ervan te noteren, Matocela bracht een verjaardagsbezoek aan de moeder van de gedetineerde. *Time Divisa* is een onderzoek naar tijdelijkheid: de uitwisselingen moesten op precies hetzelfde tijdstip plaatsvinden en de opdracht namen evenveel tijd in beslag.<sup>187</sup> Hoewel de uitwisselingen op beeld zijn vastgelegd is het niet het eindproduct, maar het concept en proces waar het om draait. Dit geldt ook voor verschillende conceptuele werken, waaronder *Today Series* van On Kawara (1932 – 2014) (afb. 15). Anders dan *Time Divisa* kent dit werk geen sociaal geëngageerde laag, maar draait het wel om tijd en de procesmatige opvatting van kunst. De *Today Series* begon toen Kawara op 4 januari 1966 zijn eerste 'date painting' schilderde.<sup>188</sup> Elke 'date painting', er volgden er naar schatting ruim tweeduizend, is een blokvormig doek waarop in witte letters de datum van de dag van vervaardiging staat. Ernaast een krant met dezelfde datum in een kartonnen verpakkingsdoos.<sup>189</sup> Net als Macotela legt Kawara zichzelf strikte regels op: wanneer een werk niet voor twaalf uur 's nachts was voltooid, vernietigde hij het.<sup>190</sup> Met de seriële aard van deze, redelijk nutteloze en licht obsessieve, handeling legt Kawara – net als Macotela – de nadruk op het concept en het proces en stelt deze boven het fysieke eindproduct.<sup>191</sup>

Ook de eerder genoemde Erwin Wurm hanteert een dynamische opvatting van kunst. Die, door het interactieve en amuserende karakter van zijn werk, goed te begrijpen is en zelfs aan den lijve te ondervinden is. Anders dan Macotela en Kawara maakt Wurm zijn werk duidelijk gericht op de tentoonstellingsruimte waarin, volgens hem, het publiek een belangrijke rol speelt. Toch vormt niet het eindproduct, maar zijn onderzoek naar tijdelijkheid de kern in de serie *One Minute Sculptures*. Wurm vraagt museumbezoekers, doormiddel van een tekening, een sculptuur te vormen samen met een bepaald voorwerp. Bij *Ship of Fools* (afb. 3 en 4) dient het publiek bijvoorbeeld zijn of haar hoofd door een gat in de caravan te steken of tegen een stoel aan de buitenzijde van het voertuig te leunen. Het gaat Wurm om het moment dat de caravan en het publiek samen een sculptuur vormen. De

---

<sup>187</sup> Heijnen, 47.

<sup>188</sup> *On Kawara, date paintings in 89 cities* (Rotterdam: Museum Boijmans Van Beuningen, 1992) Tentoonstellingscatalogus, 208.

<sup>189</sup> Van Es et. al. (red.). & "On Kawara: Date Paintings" 6 februari 2015, website van *Guggenheim*.

<sup>190</sup> *On Kawara, date paintings in 89 cities*, 208 – 209.

<sup>191</sup> Osborne, 90 – 93. & Lippard, 49 – 50.



sculptuur is slechts voor één minuut voltooid.<sup>192</sup> Het werk van Wurm kan worden gezien in de traditie van Piero Manzoni (1933 – 1963) die een belangrijke bijdrage leverde aan de conceptuele kunst.<sup>193</sup> Manzoni nodigt met *Base Magica* (1962) (afb. 16), de magische sokkel, het publiek uit plaats te nemen op het voetstuk. Wie dat doet, wordt – net als in het werk van Wurm – een levend sculptuur.<sup>194</sup> Hoewel het te beargumenteren valt dat zowel *One Minute Sculptures* als *Base Magica* juist te interpreteren zijn als eindproducten op een specifieke tijd en plaats, komt de procesmatige opvatting van kunst tot uiting in het feit dat het sculptuur telkens opnieuw kan ontstaan. Daarbij maken beide werken de manier waarop de kunst, opgevat als proces, tot de toeschouwer komt zichtbaar. Het kunstwerk ontstaat, voor een kort moment, samen met de toeschouwer. Hierdoor kunnen de werken geïnterpreteerd worden als een soort letterlijke illustratie van de visie van Weiner. Het eigenlijke kunstwerk ontstaat, volgens hem, pas in het hoofd van het publiek wanneer deze het interpreteert.<sup>195</sup> Daaraan voegt Weiner toe dat het werk niet fysiek uitgevoerd hoeft te worden. Zo zouden *One Minute Sculptures* en *Base Magica* als voltooid kunnen worden beschouwd wanneer het publiek zich slechts voorstelt de instructie uit te voeren. De procesmatige opvatting van kunst speelt een rol in het werk van veel conceptuele kunstenaars – denk bijvoorbeeld aan Stanley Brown's (1935 – 2017) *This way Browns* (1961 – 1971) of Bas Jan Ader's (1942 – 1975) zeiltocht *In search of the Miraculous* met een tragisch einde (1975) –, maar ook hedendaagse werken, als de protestacties van Pjotr Pavlenski (1984-) of *Work No. 227: The lights going on and off* (2000) van Martin Creed (1968-).<sup>196</sup> De dynamische opvatting van kunst dient in het kunstonderwijs te resoneren zodat de leerling wordt uitgedaagd zijn/haar gedachten hierover – het maak- en het receptieproces – vorm te geven.<sup>197</sup>

---

<sup>192</sup> Rudolf Frieling, *The Art of Participation, 1950 to now* (San Francisco Museum of Modern Art, Thames & Hudson 2008), tentoonstellingscatalogus, 47 en 162.

<sup>193</sup> Foster et al., 476.

<sup>194</sup> Website Stedelijk Museum Schiedam, 'Manzoni in Holland'.

<sup>195</sup> Lawrence Weiner in Foster et. al, 606. NB Dit gaat ook op voor het eerder besproken *Foregneirs Everywhere* van Claire Fontaine: de toeschouwer bepaalt met zijn of haar interpretatie de betekenis van het werk.

<sup>196</sup> NB Voor *This Way Browns* (1961 – 64) vroeg Brouwn jaren lang voorbijgangers hem de weg te wijzen en deze te teken op een door hem aangereikt papier. De tekeningen diende als document, als bewijs van een afgebakende procedure die de kunstenaar zowel stuurde als waarin hij werd gestuurd. Bas Jan Ader's zeiltocht eindigde tragisch. In 1975 vertrekt Ader in een klein zeilbootje van de oostkust van de Verenigde Staten naar Engeland. Hij maakt foto's en geluidsopnames van de reis. Drie weken na vertrek wordt het radiocontact verbroken, later wordt de gezonken boot gevonden voor de kust van Ierland en gaat men ervan uit dat Ader gestorven is. Pjotr Pavlenski staat bekend om zijn protestacties tegen het Russische regime. Zo naaide bij bijvoorbeeld zijn mond dicht. *Work No. 227: The lights going on and off* (2000) van Martin Creed is niets meer en niets minder dan de titel doet vermoeden. In een lege ruimte gaat het licht aan en uit.

<sup>197</sup> NB In de cultuurtheorie van *Cultuur in de Spiegel* wordt kunst opgevat als een voortdurend cognitief proces. Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 11. Ook in de Authentieke kunsteducatie en de Altermoderne kunsteducatie wordt kunst opgevat als een (onderzoeks)proces dat niet persé verbonden hoeft te zijn aan een specifiek eindpunt. Heijnen, 50 en Klatser, 'Flip&Flap en de altermoderniteit (...)', 83.

### 3.3 Globaal en veelstemmig

Naast de focus op concept en proces kenmerkt conceptualisme zich ook door een kritische laag die, anders dan bij de conceptuele kunst, veelal geëngageerd van aard is.<sup>198</sup> Die kritische laag richt zich vaak op lokale en globale ontwikkelingen omdat kunstenaars zich bewust zijn van hun eigen bestaan als onderdeel van beide culturen.<sup>199</sup> Waar de conceptuele kunst sterk verbonden is aan de westerse kunsttraditie, manifesteert het conceptualisme zich wereldwijd en gedeeltelijk los daarvan. In onderwijs over conceptuele kunst is het daarom van belang niet alleen te werken met kunstenaars uit de westerse canon, maar de horizon van de leerling te verbreden. Hedendaagse kunstenaars maken onderdeel uit van een snel veranderende internationale dynamiek waarin dialogen tussen culturen plaatsvinden.<sup>200</sup> Hierboven was al te lezen over de internationaal opererende Claire Fontaine, de Mexicaanse Macotella, de Australische Wurm en de Russische Pavlenski, maar ook de hedendaagse werken van bijvoorbeeld Chinese of Australische conceptualisten zijn hiervan voorbeelden.<sup>201</sup> Conceptualistische kunst wordt niet gemaakt voor een specifiek publiek, maar reist (letterlijk en figuurlijk) de hele wereld rond.<sup>202</sup> Op deze plaats wordt een tweetal voorbeelden van hedendaags conceptualistische kunstwerken besproken dat geen onderdeel uitmaakt van de westerse canon; namelijk Chinees en een Australisch werk. Vanzelfsprekend zijn de gekozen voorbeelden inwisselbaar voor anderen: hedendaagse kunst over de hele wereld heeft conceptualistische kenmerken. Evengoed had ik kunnen kiezen voor voorbeelden van Zuid-Afrikaans of Indiaas conceptualisme. De voorbeelden worden in verband gebracht met conceptuele kunst waardoor de moeilijkheid van deze vergelijkingen – door het verschil in culturele context – zichtbaar worden. Hierdoor ontstaat een breder perspectief op de conceptuele kunst, dat sterk verbonden is met de westerse kunsttraditie. Een perspectief dat past bij de tijd waarin we leven en dus bij het hedendaags kunstonderwijs, wil het veelomvattend zijn en opleiden tot autonome en kritische mensen.

Een voorbeeld van conceptualistische Chinese kunst is *Water: A Standard Edition of the Ocean of Words Dictionary* (1992) van Zhang Peili (1957-) (afb. 17). Het videowerk lijkt in eerste instantie niet af te wijken van het meest gezaghebbende televisieprogramma in China: CCTV's 'central news'. In de officiële studio leest de officiële nieuwslezeres van CCTV echter niet het nieuws voor, maar een deel uit het Chinese woordenboek: een opsomming van een lijst onsamenvangende woorden onder het

---

<sup>198</sup> Van Winkel, *During the exhibition*, 52, Smith, 117 – 124 en Nizan Shaked, 113.

<sup>199</sup> Robert Klatser, *De altermoderne docent is een..., een reflectie* (Amsterdam: AHK, 2010), 166. & Heijnen, 30.

<sup>200</sup> Wu, 279.

<sup>201</sup> NB Zoals te lezen in het eerste hoofdstuk bevat Chinese kunst tal van genres, stijlen en thema's die getuigen van een internationale aanpak en die heterogene elementen omsluiten. En ook Australië kent een sterke conceptualistische traditie. Wu, 279 – 280 en Terry Smith, 115.

<sup>202</sup> Wu, 279 – 280.

karakter 'water'. Zhang uit zich met dit werk antiautoritair door de officiële taal van zijn land betekenisloos in te zetten.<sup>203</sup> Het werk doet denken aan de Britse en Amerikaanse poparttraditie door het gebruik van herkenbare beeldtaal uit de massamedia. Een vorm die te herkennen is bij meer Chinese conceptualisten en die zij onder meer inzetten om te communiceren met een globaal publiek, aldus Wu Hung.<sup>204</sup> Toch verschilt het adopteren van het, in China, meest vertrouwde televisieformat – inclusief het bekendste gezicht van het land (nieuwslezeres Xing Zhibin) – van bijvoorbeeld Warhol's 'Audrey's' en 'Marilyn's'. Het verschil schuilt in de kritische laag in het werk van Zhang: door de beeldtaal te laten bestaan en alleen de gesproken boodschap te vervangen, verandert hij CCTV's 'central news' in een lege façade. Op deze manier bekritiseert hij de autoriteit die aan het programma – en de daarin verkondigde propaganda – wordt toegekend.<sup>205</sup> Het is belangrijk op te merken dat de Chinese cultuur – waarmee het werk van Zhang onlosmakelijk is verbonden – wezenlijk verschilt van de Britse en Amerikaanse cultuur van de jaren zestig (waarin popart ontstond). Hoewel het wringt te spreken in termen van 'zij' en 'wij' bemoeilijkt onze westerse belevingswereld het begrip van Chinees engagement. Dit fenomeen, het interpreteren van kunst in andere culturele context, wordt 'cultural translation' genoemd (een term van Esra Akcan). Zhang's werk ondergaat als het ware een transformatie tijdens de vertaling naar de Nederlandse schoolklas. Dit is echter niet erg, volgens Akan, want door ons juist bewust te zijn van de verschillende culturele contexten en deze te bespreken ontstaat een waardevolle uitwisseling.<sup>206</sup> Het gevaar is echter dat het werk wordt versimpeld. Kunstenaars als Zhang zoeken naar een vorm om om te gaan met de zeer recente geschiedenis van zijn land.<sup>207</sup> Hoewel de Chinese autoriteiten langzaam meer zelfexpressie en westerse invloeden toestaan zit de sociale controle nog vers in het geheugen.<sup>208</sup> Zhang reageert met zijn werk op de sociaal politieke situatie in zijn land die sterk verschilt van de democratie waarin wij leven. Wat de staatstelevsie betekent en impliceert in China, verschilt wezenlijk van ons NOS Journaal.

Het gevaar, maar ook het belang, van die 'cultural translation' geldt vanzelfsprekend niet alleen voor Chinese kunst, maar voor kunst uit elke andere culturele context. Zo ook voor bijvoorbeeld het Australisch conceptualisme. De conceptualistische traditie van de Aboriginals resoneert in het

---

<sup>203</sup> Wu, 176 – 177.

<sup>204</sup> Ibidem, 279.

<sup>205</sup> Ibidem, 177.

<sup>206</sup> Esra Akcan, *Architecture in Translation, Germany, Turkey & the Modern House* (Durham & Londen: Duke University Press, 2012), 2 – 4 en 7.

<sup>207</sup> NB Het totalitaire regime van Mao Zedong duurde tot 1976 voort. Gao Minglu, "Particular Time, Specific Space, My Truth': Total Modernity in Chinese Contemporary Art", in Terry Smith et.al., *Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity, Contemporaneity* (Durham & Londen: Duke University Press, 2008).

<sup>208</sup> Hans den Hartog Jager, *Zeng Fanzhi | Van Gogh* (Amsterdam: Van Gogh Museum, 2019), 27.

werk van hedendaagse Australische kunstenaars op een directe en kritische manier.<sup>209</sup> Een voorbeeld hiervan is het werk van Destiny Deacon (1957-), zij stamt af van de KuKu en de Erub/Mer (Aboriginal stammen) en haar werk is sterk politiek geladen met een focus op de onderdrukking van de Aboriginals in Australië. *Where's Mickey* (2002) (afb. 18) representeert Deacon's manier van werken met beelden uit de massacultuur.<sup>210</sup> *Where's Mickey* is een foto van Mickey Mouse, het archetypische figuur van de witte Amerikaanse consumptiemaatschappij, in het lichaam van een oudere Aboriginalman. Een parodie op de vrolijk lachende witte kinderen in Disney's *The Mickey Mouse Club* (uitgezonden in de jaren vijftig). Door een zwarte volwassen man deze rol te laten spelen zet Deacon de geschiedenis van de jaren vijftig recht waarin alleen witte kinderen gerepresenteerd werden in de massacultuur.<sup>211</sup> Hoewel haar boodschap van andere aard is legt Deacon net als sommige conceptuele kunstenaars van de jaren zestig en zeventig culturele systemen bloot. Waar Haacke en Manzoni het museumpubliek een spiegel voorhielden en hen cultureel bepaalde constructen openbaarden, laat Deacon de gebreken van de westerse beeldcultuur zien. Deacon speelt met haar werk met kitsch en banaliteit, waarmee zij de kijker een ongemakkelijk gevoel geeft. Precies haar bedoeling.<sup>212</sup> Deacon's werk dient in haar culturele context te worden begrepen en 'vertaald' naar het Nederlandse onderwijs. Want hoewel het werk gaat over de specifieke onderdrukking en racisme in Australische context, kunnen de algemene sociaal geëngageerde onderwerpen met behulp van deze kunst ook in de Nederlandse context van waarde zijn. Het is van belang dat leerlingen in deze denkstap goed begeleid worden.

### 3.4 Het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling

In het tweede hoofdstuk is niet alleen de conclusie getrokken dat de verbinding tussen de hedendaagse kunstpraktijk en het kunstonderwijs dient te worden versterkt, ook is gesteld dat in kunstonderwijs de betekenis van kunst bevestigd dient te worden. De betekenis van kunstonderwijs wordt vergroot als we erin slagen de leerling uit te dagen om met de 'autonome bril' naar kunst te kijken en zo cultureel (zelf)bewustzijn te genereren.<sup>213</sup> En het is nu juist conceptualisme – en daarmee conceptuele kunst – dat zich hiervoor uitstekend leent. Conceptualistische kunstenaars bekijken en bevragen kunst en de wereld daaromheen namelijk telkens opnieuw.<sup>214</sup> De kritische reflecterende

---

<sup>209</sup> Terry Smith, 115.

<sup>210</sup> Website Museum Of Contemporary Art Australia, 'Destiny Deacon'

<sup>211</sup> Website Museum Of Contemporary Art Australia, 'Where's Mickey?'

<sup>212</sup> NB De Aboriginalgemeenschap kent een afschuwelijke en vrij recente geschiedenis van onderdrukking en persecutie – zoals bijvoorbeeld de zogenaamde 'Stolen Generation' in de jaren vijftig – en ook vandaag de dag nog kampen zij met racisme.

<sup>213</sup> Van Eeckhout, 83. & Van der Hoeven et. al., 7.

<sup>214</sup> Bailey, 26.

eigenschap die elke vorm van kunst in zich heeft, kan bij conceptualistische kunst nauwelijks worden gemist en is dus uitermate geschikt voor het aanwakkeren van kritische (zelf)reflectie in het onderwijs.

De beschreven voorbeelden van conceptualisme, gecategoriseerd in invalshoeken, kunnen daarom worden gebruikt om het gesprek met de leerlingen te voeren over de betekenis van kunst voor hem of haar en in onze cultuur. Aan de hand van het conceptualisme kan de leerling worden gevraagd om – net als de kunst zelf doet – uit te zoomen en zich bewust te worden van het kader, de cultureel bepaalde normen en de traditie, waarmee hij/zij naar de wereld kijkt. Dit is wat in *Cultuur in de Spiegel* wordt genoemd het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling: het vermogen te reflecteren. Daarbij vormt de leerling het uitgangspunt want, zo stelt van Heusden: '(...)het gaat altijd, direct of indirect, over jezelf.'<sup>215</sup> Het gaat erom de leerling inzicht te geven in de manier waarop hij/zij onze cultuur interpreteert, en in welke culturele constructen daaraan ten grondslag liggen. Wanneer de leerling als uitgangspunt wordt genomen om vandaaruit naar de invalshoeken te kijken kunnen voorbeelden uit zijn/haar belevingswereld helpend zijn.<sup>216</sup> Vergelijk het werk van Claire Fontaine bijvoorbeeld met voor leerlingen bekende multinationals als Apple en Nike, of het werk van Matocela met 'challenges' zoals die op het internet circuleren. Maar ga vooral ook het gesprek aan vanuit de belevingswereld van de leerlingen over de kunstwerken zelf. Wat gebeurt er bijvoorbeeld met leerlingen wanneer kunstenaars als Deacon herkenbare beelden uit de massacultuur gebruiken? Hoe verschilt hun associatie met Mickey Mouse van die van de kunstenaar? En waarom werkt het werk van bijvoorbeeld Zhang voor een Nederlander heel anders dan voor een Chinees? En wanneer bijvoorbeeld Schippers en Wurm het concept voor *De Pindakaasvloer* of een *One Minute Sculpture* bedenken en het anderen laten uitvoeren, wie is dan de kunstenaar volgens de leerling? Door leerlingen niet alleen te vertellen over de werken, maar hen bijvoorbeeld ook *De Pindakaasvloer* of een *One Minute Sculpture* te laten vervaardigen, worden zij onderdeel van de werken en het vraagstuk urgenter. Zo komt, als betoogd in het voorgaande hoofdstuk, de nadruk op het maak- en receptieproces van de kunst te liggen.<sup>217</sup> Op deze manier wordt, vanuit de kunst zelf – het conceptualisme –, via de belevingswereld van de leerling, het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling vergroot. En wordt onderwijs over conceptuele – én conceptualistische – kunst een manier om op onszelf, onze cultuur en ons begrip van kunst te reflecteren.<sup>218</sup>

---

<sup>215</sup> Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 5.

<sup>216</sup> Klatser, 'Flip&Flap en de altermoderniteit (...)' 82 – 83 & Heijnen, 64 – 65.

<sup>217</sup> Ibidem, 83 en Ibidem, 65.

<sup>218</sup> Cakiroglu en Ince,, 2817 – 2818.

# Conclusie

Dit onderzoek is vertrokken vanuit de vraag waaraan onderwijs over conceptuele kunst dient te voldoen om zowel betekenisvol te zijn voor de leerling, als recht te doen aan de complexiteit van de kustvorm én de verwevenheid met de hedendaagse kunst. Want, een theoretische basis voor het ontwikkelen van onderwijs over conceptuele kunst is immers van belang. En niet alleen omdat conceptuele kunst – hoewel het niet gemakkelijk aanspreekt – onderdeel uitmaakt van zowel de onderwijs- als de museumpraktijk, maar vooral omdat conceptuele kunst het vermogen heeft de toeschouwer te verleiden tot (zelf)reflectie. De kunstvorm stelt relevante vragen over zichzelf – kunst als cultureel construct – en de wereld om zich heen en is daarmee een manier om leerlingen op zichzelf, onze samenleving en ons begrip van kunst te laten reflecteren.<sup>219</sup>

In het eerste hoofdstuk is onderscheid gemaakt tussen enerzijds conceptuele kunst en anderzijds conceptualisme (waarvan conceptuele kunst onderdeel uitmaakt): één van de kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk. Daarmee worden de consequenties van conceptuele kunst voor de hedendaagse kunst aangetoond. Maar hoewel die consequenties wel gelden voor het maakproces van de hedendaagse kunstenaar en het academisch discours, zijn deze onvoldoende doorgedrongen tot het onderwijs. Hedendaagse kunstenaars spelen in toenemende mate met artistieke subjectiviteit, bestaande massa-geproduceerde objecten en tijdelijke ‘situaties’, maar worden tegelijkertijd beoordeeld aan de hand van formalistische principes als ambachtelijkheid, originaliteit en visuele aantrekkelijkheid. Ik beargumenteer daarom dat de spreekwoordelijke ‘bril’ om naar conceptualistische kunst te kijken in het onderwijs bijgesteld dient te worden om de kritische en reflectieve laag te zien onder het esthetische oppervlak.

Hoe die ‘bril’ bijgesteld kan worden is uiteengezet in het tweede hoofdstuk. Ik beargumenteer dat kunstonderwijs wint aan betekenis wanneer kunst én onderwijs dynamisch worden opgevat: als processen van betekenisgeving die constant plaatsvinden en niet vanzelfsprekend verbonden zijn aan een eindproduct of resultaat. In betekenisvol kunstonderwijs wordt de waarde van kunst niet buiten, maar binnen zichzelf gezocht. Door vervolgens bij het vormgeven van lesmateriaal – naast de kunst – de leerling als uitgangspunt te nemen en de inhoud af te leiden van de hedendaagse professionele kunstpraktijk – het hedendaags conceptualisme – neemt de betekenis van het onderwijs toe. De leerling dient uitgedaagd te worden om met een ‘autonome bril’ naar kunst te kijken en zo – net als de kunst zelf – cultureel (zelf)bewustzijn te ontwikkelen.

Tenslotte zijn in het derde hoofdstuk de bevindingen over de conceptuele kunst, hedendaags conceptualisme en betekenisvol kunstonderwijs samengebracht. Hierdoor is nieuwe kennis over

---

<sup>219</sup> Cakiroglu en Ince, 2818.

onderwijs gericht op conceptuele kunst ontstaan en een antwoord gegeven op de vraag welke ontwerpsuggesties van waarde zijn bij het ontwikkelen hiervan. Geconcludeerd wordt dat onderwijs over conceptuele kunst aan betekenis wint wanneer spannende verbindingen – dat wil zeggen tot nadenken prikkelende – worden gelegd tussen de conceptuele kunst van de zestig en zeventiger jaren en hedendaags conceptualisme. En daarbij, in meer algemene zin, dat het kunstonderwijs wint aan betekenis door bewust conceptualistische werken in te zetten. Hiervoor is een aantal suggesties gedaan, gecategoriseerd in drie zogenaamde invalshoeken, die docenten en museumeducatoren handvatten kunnen bieden bij het ontwikkelen van onderwijs over conceptuele kunst. Het cultureel (zelf)bewustzijn van de leerling wordt vergroot door naar deze invalshoeken te kijken vanuit de belevingswereld van de leerling.

Uit dit onderzoek is dus gebleken dat het recht doen aan de complexiteit van conceptuele kunst en de verwevenheid ervan met de hedendaagse kunstpraktijk de betekenis voor de leerling niet in de weg staat, maar juist kan versterken. Juist de complexiteit van de conceptuele kunst, maakt een kritische reflectieve houding noodzakelijk. Anders dan bij kunst waar de visuele verschijningsvorm een grotere rol speelt kan conceptuele kunst uitdagen tot de vraag ‘wat is kunst?’. Want, zoals de Duve stelt, is dat, sinds Duchamp, de vraag waar het om draait.<sup>220</sup> Juist omdat de leerling conceptuele kunst niet waardeert omdat het ‘mooi’ of ‘moeilijk’ is, dient hij/zij de ‘autonome bril’ op te zetten en – net als de kunst zelf – zich bewust te worden van het kader, de cultureel bepaalde normen en de traditie, waarmee hij/zij naar de wereld kijkt.<sup>221</sup> De leerling dient zich tot de kunst te verhouden, redeneert vanuit zichzelf en vergroot door vragen te stellen zijn/haar cultureel (zelf)bewustzijn.<sup>222</sup>

En als we leerlingen dan uitdagen met conceptuele kunst, dan het liefst met actuele conceptualistische voorbeelden. Want de verwevenheid van conceptuele kunst met de hedendaagse kunstpraktijk maakt onderwijs over conceptuele kunst niet lastiger, maar juist spannender, actueler en dus van meer betekenis. Ik pleit voor het leggen van verbindingen tussen conceptuele kunst uit de jaren zestig en zeventig en het veelstemmige werk van hedendaagse conceptualisten. Bespreek met leerlingen de ondergeschiktheid van de visuele verschijningsvorm aan concept en proces. Of juist de kritische kant ervan die zich bij de conceptuele kunst vooral naar binnen richt en bij de conceptualisten vaker sociaal en/of politiek geëngageerd van aard is. Maar ook het verschil in culturele context tussen de conceptuele kunst – verbonden aan de westerse traditie – en het mondiale conceptualisme. Deze verbindingen vragen de leerling uit te zoomen en kritisch te reflecteren, zo wordt zijn of haar cultureel (zelf)bewustzijn vergroot.

---

<sup>220</sup> De Duve, 285.

<sup>221</sup> Van Eeckhaut, 83.

<sup>222</sup> Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*.

### Aandacht voor het concept

Dit onderzoek kan worden gezien als een pleidooi voor het aan de slag gaan met conceptuele kunst in de onderwijs- en museumpraktijk. Als een pleidooi voor het betekenisvol vormgeven van onderwijs over conceptuele kunst door leerlingen uit te dagen kritisch te reflecteren op cultureel bepaalde constructen, zoals bijvoorbeeld 'kunst'. Maar ik ga graag nog een stapje verder: de gesuggereerde aanpak is wellicht niet alleen relevant voor onderwijs over conceptuele kunst, maar tevens voor meer soorten van (hedendaagse) kunst. Om dit te bewerkstelligen dient meer aandacht te worden besteed aan het concept en het proces – ik bedoel hiermee zowel het maak- als het receptieproces – achter de kunstwerken. Dit kan bijvoorbeeld door te kijken naar – heel praktisch – de inrichting van het huidige middelbaar theoriekunstonderwijs: een leerling kan examen doen in 'Kunst Beeldende vorming', 'Kunst Muziek', 'Kunst Dans' of 'Kunst Drama'.<sup>223</sup> Hoewel het daaraan gekoppelde theorievak 'Kunst Algemeen' discipline-overstijgend is, ligt de nadruk op visuele (of in het geval van muziek auditieve) vormgeving. Een vijfde examenvak onder de titel 'Kunst Concept' zou helemaal niet zo gek zijn. Het zou uitermate goed aansluiten bij de huidige professionele kunstpraktijk waarin kunstenaars niet meer vanuit een discipline, maar vanuit een idee starten, waar de visuele verschijningsvorm ondergeschikt is aan de concepten en processen. Wat heeft een leerling aan kennis over stijl, hanteringswijze en kleurgebruik als de hedendaagse praktijk bewijst dat dit steeds minder relevant wordt voor kunstenaars? Vanzelfsprekend wil ik hiermee niet zeggen dat in het kunsttheorieonderwijs geen aandacht meer moet worden besteed aan kunstbeschouwing, gericht op de visuele waarneming. Het is in de huidige beeldcultuur namelijk ook van groot belang om leerlingen kunst analytische vaardigheden aan te leren. Mijn punt is echter dat meer aandacht voor concept en proces zorgt voor een betere aansluiting bij de hedendaagse professionele kunstpraktijk. Iets dat leerlingen niet alleen kan helpen bij het interpreteren van hedendaagse kunst, maar hen ook beter voorbereidt op een mogelijke vervolgopleiding in de culturele sector. Daarbij, door het onderwijs niet meer enkel te richten op gecanoniseerde werken, formele beelddaspecten en traditionele materialen en technieken, kan de leerling kunst ervaren als iets wat relevant is voor hem/haar zelf, in zijn/haar dagelijks leven.<sup>224</sup>

### Vragen en vervolgonderzoek

Voor deze beweringen is echter vervolgonderzoek nodig, een suggestie als 'Kunst Concept' is een gedachtenspinsel. In dit onderzoek heb ik een theoretische basis gegeven voor het ontwikkelen van onderwijs over conceptuele kunst. Een tweede stap zou kunnen zijn om te onderzoeken hoe dit praktisch handen en voeten kan krijgen, hoe die aandacht voor concept en proces in de onderwijs- en

---

<sup>223</sup> Website LKCA "Kunstvakken bovenbouw".

<sup>224</sup> Heijnen, 118.



museumpraktijk kan worden vergroot. Dit onderzoek legt een theoretische basis en doet ontwerpsuggesties, maar het vormgeven in de praktijk roept vanzelfsprekend nieuwe uitdagingen op. Om de reikwijdte en voeding van dit onderzoek een bredere basis te geven, zou vervolgonderzoek kunnen worden gedaan vanuit praktisch en/of didactisch perspectief. De ontwerpsuggesties kunnen bijvoorbeeld worden geoperationaliseerd en in de praktijk worden getest. Hierbij kan gekeken worden naar de uitvoerbaarheid, maar ook bijvoorbeeld naar de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen. Het is te verwachten dat dit onderwerp – dat vraagt om hogere orde denkvaardigheden – bij de verschillende niveaus op een andere manier moet worden benaderd.

Bovendien roept ook mijn pleidooi voor de kritisch reflectieve houding van de leerling nieuwe vragen op. Voor kritisch denken is namelijk kennis nodig, want zonder kennis is alles een mening.<sup>225</sup> Begrijp mij dus niet verkeerd: er dient een gedegen vakkennisbasis te worden gelegd bij leerlingen om zich kritische reflecterend tot de kunst te kunnen verhouden. Hierin voorziet dit onderzoek niet. Om in de ‘autonome’ fase van de kunstreceptie te belanden is kennis nodig van de normen en kaders waarbinnen de (westerse) kunsttraditie bestaat. Vandaaruit is het mogelijk om de rekbaarheid van die normen en kaders te onderzoeken. Bijvoorbeeld aan de hand van conceptualisme. Dit onderzoek zou aan relevantie winnen wanneer vervolgonderzoek wordt gedaan naar de vraag hoe die kennisbasis eruit dient te zien en op welke manier deze gelegd kan worden in de onderwijs- en of museumpraktijk.

Tenslotte dient een kritische noot te worden geplaatst bij dit onderzoek dat ervoor pleit aan te sluiten bij de hedendaagse kunstpraktijk. Dit is namelijk zeer complex: de hedendaagse kunstpraktijk is dynamisch, veelstemmig en aan constante verandering onderhevig. Hoe beter we ons onderwijs willen verbinden met de actualiteit, hoe meer onderzoek er moet worden verricht naar die actualiteit én de vertaling daarvan naar het onderwijs. Hieraan draagt dit onderzoek slechts een klein steentje bij. De gegeven ontwerpsuggesties zijn niet alleen arbitraire voorbeelden en vervangbaar door anderen – ik doe de eerste aanzet voor een nog incomplete lijst –, maar gaan ook in op slechts enkele kenmerken van de hedendaagse kunst. Vervolgonderzoek naar andere kenmerken van de hedendaagse kunstpraktijk kan dit onderzoek meer ruchtbaarheid geven.

---

<sup>225</sup> Aleid Truijens, ‘We stevenen af op een onderwijsrap, maar niemand ligt er wakker van’ *De Volkskrant*, 7 juni 2019.

# Bibliografie

## Literatuur

- Akcan, Esra, *Architecture in Translation, Germany, Turkey & the Modern House*. Durham en Londen: Duke University Press, 2012.
- Alberro, Alexander, "Reconciling Conceptual Art, 1966 – 1977." In: Alexander Alberro en Blake Stimson (red.), *Conceptual Art, A Critical Antology*. Cambridge: The MIT Press, 1999.
- Alberro, Alexander, *Conceptual art and the politics of publicity*. Cambridge en Londen: The MIT Press, 2003.
- Bailey, Robert, "Introduction, a theory of conceptualism." In: Terry Smith, *One and Five Ideas, on conceptual art and conceptualism*. Durham en Londen: Duke University Press, 2017.
- Biesta, Gert, *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press, 2017.
- Blotkamp, Carel, "1969." In: Suzanne Héman et al. (red.), *Conceptuele kunst in Nederland en België, 1965 – 1975*, Amsterdam: Stedelijk Museum Amsterdam, 2002. Tentoonstellingscatalogus.
- Bourriaud, Nicolas, "Altermodern manifesto." Tate Modern. <https://avk.sites.uu.nl/4000-schrijven/4800-noten-en-bronnenlijst/4850-overige-bronnen/> (geraadpleegd 10 april 2019).
- Bourriaud, Nicolas, "Interview Tate Triennial 2009: Altermodern - Nicolas Bourriaud." Tate Modern. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/exhibition/altermodern/altermodern-explain-altermodern/altermodern-video> (geraadpleegd 10 april 2019).
- Buchloh, Benjamin, "Conceptual Art 1962-1969: From the Aesthetic of Administration to the Critique of Institutions" *October*, editie 55, 1990.
- Cakiroglu, Elif en Ince, Bekir, "Visual Art Teacher Candidates, Views on Conceptual Art (Case of Pamukkale University)", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 191, 2 juni 2015.
- Copini, Emile, "Tussen willen en weten", Groningen: Universiteit Groningen, 2019.
- Duve, Thierry de, *Kant after Duchamp*. Londen: MIT Press, 1996.
- Eeckhaut, Marijke van, *Kunst en erfgoededucatie, theorie en praktijk*. Leuven en Den Haag: Acco, 2013.
- Est, Jonieke van et al. (red.), *Collectieboek Museum Boijmans Van Beuningen*. Eindhoven: Lectoris, Museum Boijmans Van Beuningen, 2012.
- Flynt, Henry, "Concept art.", 1961. In: Jackson MacLow en La Monte Young (red.), *An Anthology of Chance Operations*. New York, 1963.

- Foster, Hal, Kraus, Rosalind, Bois, Yve-Alain, Buchloh, Benjamin en Joselit, David, *Art since 1900, modernism, antimodernism, postmodernism*. 3e druk. Londen: Thames & Hudson, 2016.
- Frieling, Rudolf, *The Art of Participation, 1950 to now*. San Francisco Museum of Modern Art, Thames & Hudson 2008. Tentoonstellingscatalogus.
- Fuchs, Rudi, "voorwoord." In: Suzanne Héman et al. (red.), *Conceptuele kunst in Nederland en België, 1965 – 1975*, Amsterdam: Stedelijk Museum Amsterdam, 2002. Tentoonstellingscatalogus.
- Gao Minglu, "'Particular Time, Specific Space, My Truth': Total Modernity in Chinese Contemporary Art." In: Terry Smith et al., *Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity, Contemporaneity*. Durham en Londen: Duke University Press, 2008.
- Groenendijk, Talita, Hoekstra, Marike en Klatser, Robert, "Altermoderne kunsteducatie: theorie en praktijk", Amsterdam: AHK, 2012.
- Haanstra, Folkert, "Authentieke kunsteducatie, een stand van zaken." In: *Cultuur+Educatie*, 2011.
- Haanstra, Folkert, *De Hollandse schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunst-educatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2001.
- Harisson, Charles, "Conceptual art and critical judgement", 1990. In: Alexander Alberro en Blake Stimson (red.), *Conceptual art: a critical anthology*. Cambridge: Massachusetts/London, 1999.
- Hartog Jager, Hans den, *Zeng Fanzhi | Van Gogh*. Amsterdam: Van Gogh Museum, 2019.
- Heijnen, Emiel, *Remixing the art curriculum*, Amsterdam: AHK, 2016.
- Héman, Suzanna, introductie op 'Sentences on Conceptual Art'. In: Suzanne Héman et al. (red.), *Conceptuele kunst in Nederland en België, 1965 – 1975*, Amsterdam: Stedelijk Museum Amsterdam, 2002. Tentoonstellingscatalogus.
- Heusden, Barend van, "Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel." In: *Cultuur+Educatie*, editie 50, 2018.
- Heusden, Barend van, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Groningen: Rijksuniversiteit Groningen en SLO, 2010.
- Iversen, Margeret, (red.) *Change, Documents of Contemporary Art*. Londen en Cambridge: Whitechapel Gallery/The MIT Press, 2010.
- Kamp, Marie Thérèse van de, "Hybride kunsteducatie." In: *Cultuur+Educatie*, editie 45, 2017.
- Klatser, Robert, "De altermoderne docent is een..., een reflectie", Amsterdam: AHK, 2010.
- Klatser, Robert, "Flip&Flap en de altermoderniteit, Kunsteducatie in een altermoderne wereld." Amsterdam: A.H.K., 2010.

- Kosuth, Joseph en Siegelau, Seth, "Joseph Kosuth and Seth Siegelau Reply to Benjamin Buchloh on Conceptual Art." In: *October*, editie 57, 1991.
- Kosuth, Joseph, "Art after Philosophy, I and II." *Studio International*, 1969. In: Gregory Battcock (red.), *Idea Art, a critical anthology*. New York: E.P. Dutton & Co., inc., 1973.
- LeWitt, Sol, 'Sentences on Conceptual Art', *Art-Language*, nr1, Londen, 1969.
- Lippard, Lucy en Chandler, John, "The dematerialization of art." In: Alexander Alberro en Blake Stimson, *Conceptual art: a critical anthology*. Cambridge: Massachusetts/Londen, 1999.
- Lippard, Lucy, *Six Years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972 (...)*. Londen: Studio Vista, 1973.
- Newman, Michael en Bird, Jon (red.), *Rewriting Conceptual Art*. Londen: Reaction Books, 1999.
- *On Kawara, date paintings in 89 cities*. Rotterdam: Museum Boijmans Van Beuningen, 1992. Tentoonstellingscatalogus.
- Osborne, Peter, *Conceptual art*. Londen: Phaidon Press Limited, 2002.
- Rass, Astrid en Heusden, Barend van, *Cultuur2, Basis voor cultuuronderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum, 2016.
- Ruhé, Harry, *Het beste van W. T. Schippers*. Utrecht: Centraal Museum, 1997.
- Shaked, Nizan, *The Synthetic Proposition : Conceptualism and the Political Referent in Contemporary Art*. Manchester: Manchester University Press, 2017.
- Smith, Roberta, "ART/ARCHITECTURE; Conceptual Art: Over, And Yet Everywhere." In: *New York Times*, 25 april 1999.
- Smith, Terry "One and Three ideas: Conceptualism Before, During and After Conceptual Art." In: Terry Smith, *One and Five Ideas, on conceptual art and conceptualism*. Durham en Londen: Duke University Press, 2017.
- Topchi, Anna, "Biting the Hand that Fed Him: Hans Haacke's Method of Institutional Critique." 3 september 2016. [https://annatoptchi.wordpress.com/2016/09/03/biting-the-hand-that-fed-him-hans-haackes-method-of-institutional-critique/#\\_ftn11](https://annatoptchi.wordpress.com/2016/09/03/biting-the-hand-that-fed-him-hans-haackes-method-of-institutional-critique/#_ftn11) (geraadpleegd 18 mei 2019).
- Torrence, Eve. "AFTERMATH: Start with Art." In: *Math Horizons*, editie 23, 2015.
- Truijens, Aleid, "We stevenen af op een onderwijsrap, maar niemand ligt er wakker van." In: *De Volkskrant*, 7 juni 2019. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/we-stevenen-af-op-een-onderwijsrap-maar-niemand-ligt-er-wakker-van~b08a114c/?> (geraadpleegd 22 juni 2019).

- Vos, Marcel, "Conceptuele kunst een herinnering." *Metropolis M*, editie 6, 2018.
- Winkel, Camiel van, "Het dwangbeeld van een puur idee." In: Suzanne Héman et al. (red.), *Conceptuele kunst in Nederland en België, 1965 – 1975*, Amsterdam: Stedelijk Museum Amsterdam, 2002. Tentoonstellingscatalogus.
- Winkel, Camiel van, *During the exhibition the gallery will be closed: contemporary art and the paradoxes of conceptualism*. Amsterdam: Valiz Uitgeverij, 2012.
- Winkel, Camiel van, Gielen, Pascal en Zwaan, Koos, *De hybride kunstenaar, de organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*. Avans Hogeschool, 2012.
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia en Vincent-Lancrin, Stéphan, *Art for Art's sake?* OECD, 2013.
- Wu Hung, *Contemporary Chinese Art*. Londen: Thames en Hudson, 2014.
- Zonnenberg, Nathalie, *Conceptual Art in a Curatorial Perspective, between dematerialization and documentation*. Amsterdam: Valiz, 2019.

### Overige bronnen

- College voor Toetsen en Examens, *Syllabus centraal examen 2020*.
- Fox, James in de BBC documentaire 'Who's afraid of conceptual art?!', BBC four, 2016.
- Inspectie van het onderwijs, ministerie van OCW, *Onderwijsverslag: De staat van het onderwijs*. Den Haag: 2017.
- SLO, "Advies Examenprogramma CKV Havo/vwo." 2014.
- Website Auckland Art Gallery, Auckland. "Foreigners Everywhere". <https://www.aucklandartgallery.com/explore-art-and-ideas/artwork/19841/foreigners-everywhere> (geraadpleegd 21 mei 2019).
- Website Guggenheim. "On Kawara: Date Paintings." 6 februari 2015. <https://www.guggenheim.org/arts-curriculum/topic/paintings-today-seriesdate-paintings> (geraadpleegd 30 mei 2019).
- Website KADIS, Parijs. "Claire Fontaine". <https://kadist.org/work/foreigners-everywhere-italian/> (geraadpleegd 21 mei 2019).
- Website LKCA "Kunstvakken bovenbouw" <https://www.lkca.nl/voortgezet-onderwijs/havo-vwo/kunstvakken-havo-en-vwo-bovenbouw> (geraadpleegd 23 juni 2019).
- Website Museum Of Contemporary Art Australia, "Destiny Deacon" <https://www.mca.com.au/artists-works/artists/destiny-deacon/> (geraadpleegd 1 juni 2019).

- Website Museum Of Contemporary Art Australia, “Where’s Mickey?”  
<https://www.mca.com.au/artists-works/artists/destiny-deacon/> ( geraadpleegd 1 juni 2019).
- Website Stedelijk Museum Schiedam. “Manzoni in Holland.”  
(<https://www.stedelijkmuseumschiedam.nl/tentoonstelling/manzoni-in-holland/> ( geraadpleegd 22 mei 2019).

# Afbeeldingenbijlage



Afb. 1 - Daniel Buren *Kaléidoscope, un travail in situ*, 1976/1980 idee, 1983 uitvoering, acrylverf op perspex. (Foto: Stedelijk Museum Amsterdam <https://www.stedelijk.nl/nl/collectie/12799-daniel-buren-kaleidoscope-un-travail-in-situ>, geraadpleegd op 18 juni 2019)



Afb. 2 - Joseph Kosuth *One and Three Chairs*, 1965, Foto van stoel, Houten klapstoel en foto van uitvergrote regel uit woordenboekdefinitie van 'stoel', (91.5 x 61.1 cm), (82 x 37.8 x 53 cm) en (61 x 76.2 cm) (Foto: MoMa <https://www.moma.org/collection/works/81435>, geraadpleegd op 18 juni 2019)





Afb. 3 en 4 - Erwin Wurm, *Ship of Fools*, 2017, diverse materialen, San Francisco Museum of Modern Art, San Francisco (foto: Eva Würdinger, <http://www.erwinwurm.at/artworks/one-minute-sculptures.html>, geraadpleegd 18 juni 2019).



Afb. 5 - Marcel Duchamp *Bicycle Wheel*, replica 1916 na verdwijnen van origineel uit 1913, metalen wiel gemonteerd op een geschilderde houten stoel, (129.5 x 63.5 x 41.9 cm) (Foto: [https://www.toutfait.com/unmaking\\_the\\_museum/Bicycle%20Wheel.html](https://www.toutfait.com/unmaking_the_museum/Bicycle%20Wheel.html), geraadpleegd op 18 juni 2019)



Afb. 6 – Marcel Duchamp, replica 1964 na verdwijnen van origineel uit 1917, Porselein (36 x 48 x 61 cm) (Foto: Tate Modern <https://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>, geraadpleegd op 18 juni 2019)



Afb. 7 - Sol LeWitt, *Wall-Floor Piece (Three Squares)*, 1966, witgeschilder staal in drie stukken (74.9 x 74.9 x 4.1 cm) (Foto: <https://www.artslant.com/ny/works/show/156517?tab=ARTWORK>, geraadpleegd op 19 juni 2019)



Afb. 8 - Robert Morris, *Mirrored Cubes*, Replica 1971 op basis van origineel 1965, spiegelglas en hout, (91.4 x 91.4 x 91.4 cm) (Foto: Tate Modern <https://www.tate.org.uk/art/artworks/morris-untitled-t01532>, geraadpleegd 19 juni 2019).

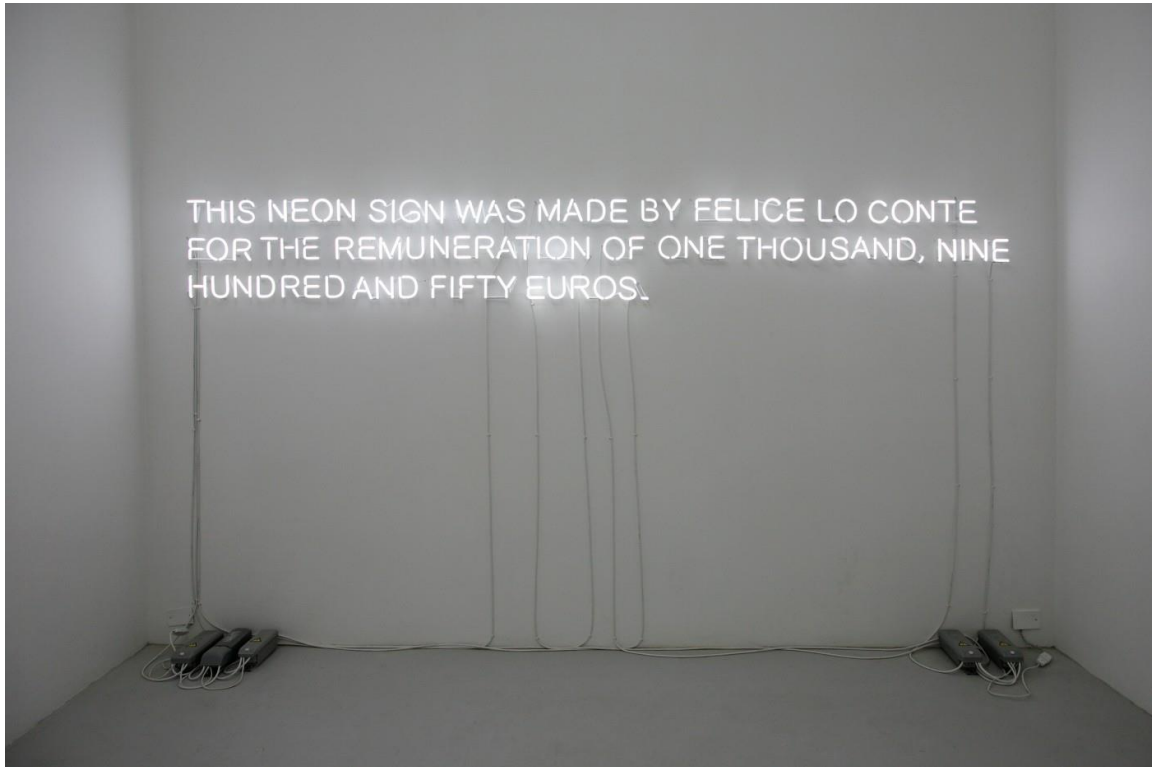


Afb. 9 - Claire Fontaine, *Evil/Good*, 2017, optisch zilver op muur met ledverlichting (110 × 100 × 22 cm) (Foto: t293 <http://www.t293.it/artists/claire-fontaine/#>, geraadpleegd 19 juni 2019)



Afb. 10 - Wim T. Schippers, *Pindakaasvloer*, 1962, (concept voor) installatie, afmeting variabel (Bron: Museum Boijmans Van Beuningen, <https://www.boijmans.nl/tentoonstellingen/de-pindakaasvloer-van-wim-t-schippers>, geraadpleegd 19 juni 2019)





Afb. 11 - Claire Fontaine, *THIS NEON SIGN WAS MADE BY FELICE LO CONTE FOR THE REMUNERATION OF ONE THOUSAND, NINE HUNDRED AND FIFTY EUROS*, 2009, Neon, transvormers en kabels (5 x 342 x 42 cm) (Foto: t293 <http://www.t293.it/artists/claire-fontaine/#works-40>, geraadpleegd 19 juni 2019)



Afb. 12 - Hans Haacke, *Gallery-Goers' Birthplace and Residence Profile*, 1969 (Foto: <http://photography-now.com/exhibition/106320>, geraadpleegd 19 juni 2019)



Afb. 13 - Claire Fontaine, *Foreigners Everywhere* (Tel Aviv), 2010, Neon, transformers en kabels (foto: <https://artmap.com/t293rome/exhibition/foreigners-everywhere-2010>, geraadpleegd 19 juni 2019)



Afb. 14 - José Antonio Vega Macotela, *Time Divisa*, 2006-2010, interactie met gedetineerde gevangenis Mexico City (Foto: <https://nuewelle.nl/?p=307>, geraadpleegd 19 juni 2019)



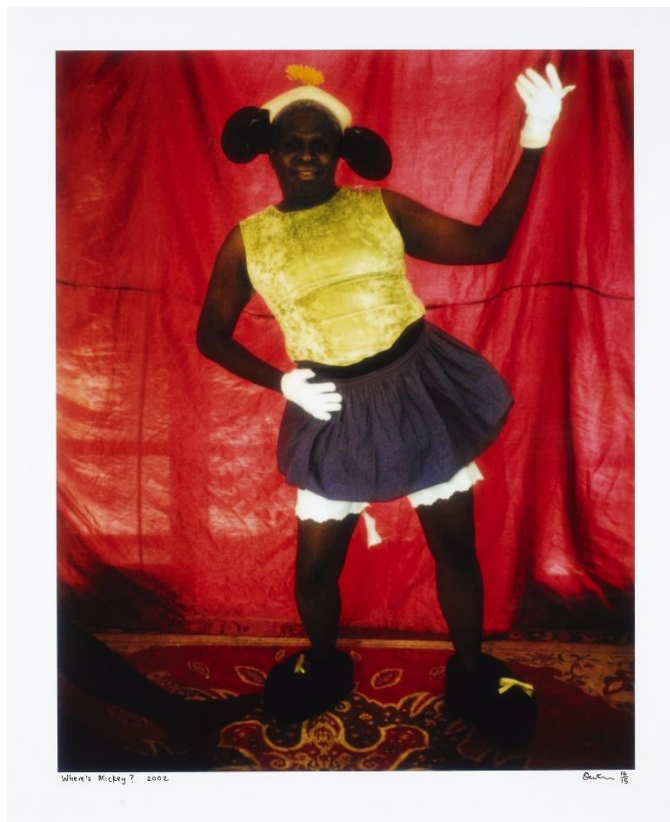
Afb. 15 - On Kawara, *17.DEZ.1976*, 1976, acrylverf op doek, krant en karton, 20,5 x 33 cm (Foto: Museum Boijmans Van Beuningen intern fotoarchief)



Afb. 16 – Piero Manzoni, *Base Magica*, 1961, Hout en vilt (79.4 × 79.4 × 59.7 cm) (Foto: <https://www.artsy.net/artwork/piero-manzoni-base-magica-scultura-vivente>, geraadpleegd 20 juni 2019)



Afb. 17 - Zhang Peili, (filmstill uit) *Water: A Standard Edition of the Ocean of Words Dictionary*, 1992, kleurenvideo met geluid, 2,35 min. (Bron: Guggenheim Abu Dhabi <https://www.guggenheim.org/audio/track/water-standard-version-from-the-cihai-dictionary-by-zhang-peili>, geraadpleegd 20 juni 2019)



Afb. 18 - Destiny Deacon, *Where's Mickey*, 2002, Chromogene print van Polaroid (ingelijst) (124 x 104 x 4.5 cm) (Foto: Museum of Contemporary Art Australia, <https://www.mca.com.au/artists-works/works/2005.6/>, geraadpleegd 20 juni 2019).