

Performance kunst in museale setting voor CKV



Naam: Nicolien Lamme

Studentnummer: 5880564

Inleverdatum: 12 februari 2021

Eerste lezer: Eva-Maria Troelenberg

Tweede lezer: Niels Nannes

AFBEELDINGEN OP HET VOORBLAD:

AFBEELDING 1. MARINA ABRAMOVIC, *THE ARTIST IS PRESENT*, 2010, PERFORMANCE, MUSEUM OF MODERN ART, NEW YORK (FOTO: [HTTPS://WWW.ND.NL/CULTUUR/CULTUUR/633009/KUNSTKIJKEN-MARINA-ABRAMOVIC-THE-ARTIST-IS-PRESENT/](https://www.nd.nl/cultuur/cultuur/633009/kunstkijken-marina-abramovic-the-artist-is-present/)).

AFBEELDING 2. PORTRETTE VAN BEZOEKERS TIJDENS MARINA ABRAMOVIC, *THE ARTIST IS PRESENT*, 2010, PERFORMANCE, MUSEUM OF MODERN ART, NEW YORK (FOTO: [HTTPS://IMAGES.HUFFINGTONPOST.COM/2013-08-20-01.JPG](https://images.huffingtonpost.com/2013-08-20-01.jpg)).

VOORWOORD

Uit eigen ervaring als CKV-docent weet ik dat leerlingen én docenten performance kunst soms onbegrijpelijk, raar of obscuur vinden. Tijdens mijn stage op een middelbare school werd performance kunst nauwelijks behandeld in de lessen van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV). De docent vond het te ingewikkeld om uit te leggen, en de leerlingen begrepen het niet. Maar juist kunst die niet strookt met de opvattingen van wat kunst zou moeten zijn, zou behandeld moeten worden in de CKV-klas. Want kunst helpt ons de wereld een beetje meer te begrijpen, maar legt ook juist vragen bloot die we niet kunnen beantwoorden. Iets leerzamer dan dat kan ik me niet voorstellen, dus zou het onderwijs het stellen van die vragen moeten faciliteren.

Tijdens deze stage heb ik aan mijn CKV-klas eens een filmpje laten zien van Marina Abramovic die tijdens de tentoonstelling *The Artist is Present* in 2010 in het MoMA drie maanden lang tijdens de openingstijden van het museum in stilte op een stoel in het atrium van het museum zat. Bezoekers konden op een stoel tegenover haar plaatsnemen en haar in de ogen kijken, zo lang als ze zelf wilden. Mensen stonden urenlang in de rij om even in de aanwezigheid van de kunstenaar te zijn. Bij het nabespreken van het filmpje riep dit kunstwerk uiteenlopende reacties op. Er ontstonden twee interessante discussies tussen de leerlingen. De eerste ging over (performance) kunst: 'Is de aanwezigheid van een kunstenaar genoeg om iets een kunstwerk te noemen?' en 'Wie bepaalt wat een kunstwerk is en wat niet?' Er werden argumenten gegeven als: 'Abramovic doet iets wat iedereen zou kunnen doen, het is niet knap.' Die weerlegd werden met: 'Kan iedereen dan drie maanden lang, dag in dag uit, geconcentreerd op een stoel zitten en mensen écht zien?' De tweede discussie die hierin uitmondde omvatte meer dan alleen kunst. Een leerling merkte op: 'Eigenlijk kijk ik nooit iemand echt in de ogen aan'. Waarna het gesprek verder ging over het belang en manieren van contact leggen in de huidige tijd, en de verschillende opvattingen van de leerlingen hierop.

Kunstwerken die dit soort reacties oproepen zouden zo veel mogelijk bij CKV gebruikt moeten worden. Het is mijn inziens niet een vak waarbij we leerlingen moeten leren wat het verschil is tussen een Dorische en Ionische zuil, of dat Jan van Eyck dankzij olieverf in de vijftiende eeuw heel gedetailleerd kon werken. Kunst toont ons andere werelden, en leert ons daardoor over onszelf. Het onderwijs zou leerlingen moeten klaarstomen voor de wereld door ze zichzelf te laten ontdekken, niet door ze vol te stoppen met feitenkennis. Een kunstwerk dat iedereen het mooi en knap gemaakt vindt, roept vaak geen sterke reacties op. Juist een kunstwerk waarover gediscussieerd kan worden in de klas, zorgt ervoor dat er nieuwe meningen gevormd worden. Niet alleen over kunst en wat kunst zou moeten zijn, maar groter en meer dan dat.

DANKWOORD

Op deze plek wil ik graag mijn dank uitspreken aan mijn begeleider Eva-Maria Troelenberg, voor het vertrouwen en de begeleiding tijdens dit traject. Daarnaast heb ik tijdens dit onderzoek veel steun gehad aan het 'thesis-lab' met Niels Nannes en Fooky Stellingwerf. Ik wil hun bedanken voor de feedback, de mogelijkheid om te sparren en om soms gewoon even samen te kunnen klagen. Voor de morele steun, de fijne schrijfplek en de oneindige koffie-service wil ik mijn ouders, Marjam en Martijn, bedanken. Tot slot wil ik mijn vriend Nick in het bijzonder bedanken. Zijn motiverende woorden, kritische blik op mijn stukken en wijze raad hebben mij geholpen om deze scriptie tot een goed einde te brengen.

SAMENVATTING

In deze masterthesis *Performance kunst in museale setting voor CKV* wordt antwoord gegeven op de vraag 'Aan welke voorwaarden moet een succesvol educatief programma over performance kunst in museale setting voor CKV voldoen?'. Dit wordt gedaan door middel van een literatuurstudie en het ontwikkelen van het *Performance kunst in CKV-model*. Allereerst wordt in kaart wordt gebracht hoe musea performance kunstwerken tentoonstellen aan de hand van overgebleven documentatiemateriaal. Dit kan door middel van (audio)visuele documenten, objecten en re-enactments. Daarna wordt duidelijk dat performance kunst ingebed moet worden in het CKV-curriculum omdat het voor verbreding en verdieping zorgt. Een educatief programma voor CKV wordt opgebouwd met behulp van de vier domeinen uit het examenprogramma. Het omvat drie programmaonderdelen: een voorbereidende les, een museumbezoek en een verwerkingsopdracht. In deze programmaonderdelen leren leerlingen *over* en *door* performance kunst door cognitieve, affectieve, sensomotorische, creatieve, metacognitieve en sociale vaardigheden op te doen. Gebaseerd op de exameneisen CKV en de educatietheorieën van Gert Biesta, Benjamin Bloom en Marie-Thérèse van de Kamp is in dit onderzoek het *Performance kunst in CKV-model* ontwikkeld. Hierin worden per programmaonderdeel de leerdoelen, vaardigheden en leeractiviteiten omschreven die leerlingen opdoen bij het leren over performance kunst. Tot slot wordt geconcludeerd dat de voorwaarden voor een succesvol educatief programma over performance kunst voor CKV één belangrijke inhoudelijke voorwaarde heeft en zeven ontwerpvoorwaarden.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	2
Dankwoord.....	3
Samenvatting	4
Inleiding.....	7
Theoretisch kader	9
Performance kunst.....	9
CKV	11
Educatietheorieën.....	11
Gert Biesta.....	11
Taxonomie van Benjamin Bloom	13
Hybride Kunsteducatie van M.T.A. van de Kamp.....	14
Hoofdstuk 1. Performance kunst in een museale setting.....	16
1.1 Historiografie	16
1.2 Documentatie van performance kunst	17
1.3 Verschillende manieren van performance kunst tentoonstellen	19
1.3.1 (Audiovisuele) Documenten.....	19
1.3.2 Objecten: Relieken/artefacten.....	23
1.3.3 Re-enactments	24
Hoofdstuk 2. Performance kunst ingebed in CKV	27
2.1 Het belang van performance kunst binnen CKV	27
2.2 Het vernieuwde CKV: Kunst actief meemaken	28
2.3 Hybride Kunsteducatie.....	29
Hoofdstuk 3. Performance kunst in CKV model.....	31
3.1 Leren over performance kunst in de domeinen.....	31
3.1.1 Domein A. Verkennen	31
3.1.2 Domein B. Verbreden.....	32
3.1.3 Domein C. Verdiepen	33
3.1.4 Domein D. Verbinden.....	33
3.2 Performance kunst in CKV model	34
3.2.1 Voorbereidende les.....	36
3.2.2 Museumbezoek.....	37
3.3.3 Verwerkingsopdracht.....	38
3.4 Het model in de praktijk: advies	39
Conclusie	40
Reflectie	42

Aanbevelingen	42
Bronnenlijst	44
Afbeeldingenglijst	47
Figurenlijst.....	47
Bijlage 1. Eindtermen examenprogramma CKV	48
Bijlage 2. Kunst uit het vuistje: Lijf is Live	49
Bijlage 3. Bespreking: Lijf is Live, Kunst uit het Vuistje	52

INLEIDING

Een man met bladgoud en honing op zijn gezicht legt in een afgesloten kunstgalerie aan een dode haas uit wat er te zien is op de schilderijen die aan de muur hangen. Een man en vrouw staren elkaar in de ogen terwijl ze urenlang stilzwijgend tegenover elkaar aan tafel zitten. Een vrouw gaat voor een publiek zitten en vraagt hen stukjes van haar kleding af te knippen met een schaar.

Deze omschrijvingen zijn handelingen van Joseph Beuys, Ulay (pseudoniem van Frank Uwe Laysiepen) en Marina Abramovic en Yoko Ono. Wanneer de context van deze acties je niet bekend is, zou je misschien niet zeggen dat dit bekende en betekenisvolle kunstwerken zijn. Maar deze handelingen zijn performance kunstwerken die grote invloed hebben gehad op de opvattingen over 'wat kunst is', hoe kunst zich verhoudt tot het publiek en hoe kunst bewaard zou moeten worden. Sinds de jaren 1970 wordt performance kunst serieus genomen als discipline met grote invloed in de kunstgeschiedenis. Het is daarom opvallend dat deze discipline in het schoolvak CKV nog amper wordt behandeld, en als het wel gebeurt, vaak niet op de juiste manier. Terwijl het vak, met zijn insteek om kunst in levensechte, professionele contexten (bijvoorbeeld in musea) te ervaren om de visie op kunst van leerlingen te verbreden, juist zo geschikt is.

Performance kunst neemt door haar vele verschijningsvormen een unieke plek in tussen de verschillende kunstdisciplines. Leerlingen en docenten kunnen deze kunstvorm daardoor lastig, onbegrijpelijk of zelfs 'niet als kunst' zien. Maar juist complexe kunst, wat in eerste instantie 'te ingewikkeld' lijkt, kan zorgen voor nieuwe inzichten en verwondering, zoals omschreven in het voorwoord. Het doel van CKV is 'actief kunst meemaken', maar hoe zorg je dat CKV-leerlingen performance kunst actief meemaken? Omdat performance kunst een vluchtige kunstvorm is, die live wordt uitgevoerd, is het als CKV-klas niet altijd mogelijk om live bij een performance aanwezig te zijn. Gelukkig is er van performances in het verleden wel documentatiemateriaal bewaard gebleven, wat onder andere getoond wordt in musea.

In deze thesis wordt antwoord gegeven op de volgende vraag: **Aan welke voorwaarden moet een succesvol educatief programma over performance kunst in museale setting voor CKV voldoen?** Het onderzoek is kwalitatief van aard, de primaire bronnen die gebruikt worden zijn omschreven in het theoretisch kader. Het onderzoek is een literatuurstudie waarbij verschillende praktijkvoorbeelden worden aangehaald, zoals tentoonstellingen uit het verleden waarbij performance kunst een rol heeft gespeeld. Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschappelijke discussie binnen het kunstonderwijs om lesmateriaal op wetenschappelijke literatuur en theorieën te funderen. Het resultaat van het onderzoek biedt hulp aan vakdidactici bij het maken van lesmateriaal (zoals rondleidingen en opdrachten/teksten in lesmethodes) over performance kunst binnen CKV. Kunstdocenten kunnen de resultaten van het onderzoek gebruiken als houvast bij bijvoorbeeld het vormgeven van lessen over performance kunst.

Allereerst wordt in het eerste hoofdstuk de deelvraag beantwoordt: *Op welke manier kan een museum een tentoonstelling inrichten waarbij performance kunst een rol speelt?* Er wordt in kaart gebracht hoe er historiografisch over het conserveren van performance kunst werd gedacht, welke keuzes musea maken bij het tentoonstellen van performance kunst en wat voor effect die verschillende vormen van tentoonstellen hebben

op bezoekers van een tentoonstelling. Dit wordt onder andere gedaan omdat performance kunst een unieke en vluchtige kunstvorm is, wat effect heeft op de manier waarop CKV-leerlingen er over kunnen leren. In het tweede hoofdstuk wordt onderzocht hoe performance kunst succesvol kan worden ingebed in het CKV-curriculum door de volgende deelvraag te beantwoorden: *Hoe kan performance kunst succesvol worden ingebed in het CKV-curriculum?* Dit wordt gedaan door allereerst het vak inhoudelijk uiteen te zetten, alvorens het belang van performance kunst in CKV toe te lichten. Hierbij worden de (educatie)theorieën van Gert Biesta, Benjamin Bloom en Marie-Thérèse van de Kamp toegepast. Biesta wordt gebruikt omdat zijn opvattingen aansluiten bij de kern van CKV, hij betoogt dat kunsteducatie vooral moet draaien om *tonen* en *uitleggen* van kunst en dat kunst een belangrijke rol kan spelen bij de persoonsvorming en ontwikkeling van een leerling. Om leren (over kunst) inzichtelijk te maken worden vaak leerdoelen geformuleerd. Cognitieve leerdoelen zijn nodig omdat de leerling (begrippen)kennis nodig heeft om bijvoorbeeld de context van een kunstwerk te begrijpen. Voor het formuleren van cognitieve leerdoelen wordt de herziene taxonomie van Bloom gebruikt, een veelgebruikte methode in het onderwijs. In principe wijst Biesta leerstofgericht onderwijs af, omdat hij vindt dat onderwijs wereldgericht moet zijn. De focus moet niet liggen op het opdoen van cognitieve kennis en vaardigheden maar op het bestaan van de leerling *in* en *met* de wereld. Er zijn namelijk meerdere manieren om te leren dan alleen het opdoen van cognitieve kennis. Daarom wordt het model Hybride Kunsteducatie van Van de Kamp gebruikt. Zij voegt aan de cognitieve vaardigheden die een leerling op doet bij het leren over kunst affectieve, sensomotorische, creatieve, metacognitieve en sociale vaardigheden toe. Op deze manier wordt duidelijk hoe leerlingen kunnen leren *over* en *door* performance kunst in CKV. In het derde hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvraag: *Hoe kan een educatief programma over performance kunst succesvol worden ontworpen?* In het hoofdstuk wordt beschreven hoe er over performance kunst geleerd kan worden volgens het examenprogramma van CKV, dat is opgedeeld in vier domeinen (verkennen, verbreden, verdiepen en verbinden). Het geheel komt samen in het handzame model dat voor deze thesis is ontworpen: het *Performance kunst in CKV-model*. Het model bestaat uit drie onderdelen: een voorbereidende les, een museumbezoek en een verwerkingsopdracht. Door dit model te gebruiken kan een succesvol educatief programma over performance kunst worden ontworpen. In de conclusie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag door de voorwaarden te noemen waaraan een succesvol educatief programma over performance kunst moet voldoen.

THEORETISCH KADER

In dit theoretisch kader worden de belangrijkste begrippen en theorieën die worden gebruikt in dit onderzoek toegelicht. Allereerst wordt een definitie gegeven van performance kunst en wordt de complexiteit van de kunstvorm toegelicht. Vervolgens wordt uitgelegd wat het schoolvak CKV is en hoe het is opgebouwd aan de hand van het examenprogramma. Daarna worden de belangrijkste (kunst)educatietheorieën uiteengezet die worden gebruikt in deze scriptie: de opvattingen over kunsteducatie van Gert Biesta, de (herziene) taxonomie van Benjamin Bloom en Hybride Kunsteducatie van Marie-Thérèse van de Kamp.

PERFORMANCE KUNST

De termen 'performance' en 'performance kunst' worden pas sinds de jaren 1970 gebruikt, hoewel het ontstaan van deze kunstuiting terug te voeren is tot de opvoeringen van de kunstenaarscollectieven Futuristen en Dada van in de jaren 1910.¹ De optredens waren bijvoorbeeld experimentele voordrachten waar poëzie, dans en muziek in gebruikt werd. Het diende als anti-kunst en wilde het publiek provoceren en verwarren.² Vanaf halverwege de twintigste eeuw begon de performance kunst zoals we die nu kennen.³ Kunstenaars uit de Fluxus-beweging maakten in de jaren 1960 en 1970 experimentele levende kunst op hun eigen festivals en concerten. Ze wilden hiermee vooral breken met de traditionele manieren van kunst maken. Deze vergankelijke live kunstuitingen boden een alternatief voor de statische schilder- en beeldhouwkunst.⁴ Performances zijn er in vele verschillende verschijningsvormen, waardoor het complex is om een sluitende definitie te geven van het begrip. De definitie van performance kunst is integraal aan de vele theoretische discussies rondom het begrip, over bijvoorbeeld de mogelijkheden om performances uit het verleden tentoon te stellen. Het is zeer brede vorm van kunst: het kan vanuit improvisatie of vanuit een vooropgesteld script gespeeld worden en met of zonder publieksparticipatie. Een performance is niet gebonden aan een bepaalde plek zoals een theater, maar kan bijvoorbeeld ook plaatsvinden op straat of in een museum. Het kan in elke situatie maar bevat altijd deze vier elementen: tijd, een plaats, een (of meerdere) performer(s) en een relatie tussen de performer en toeschouwer.⁵ Voor de leesbaarheid van deze thesis wordt de volgende algemene omschrijving gehanteerd: *Performance kunst is een uitvoering door één of meerdere personen, opgevoerd voor publiek, waarin verschillende kunstdisciplines gecombineerd worden.* De verschillende opvattingen rondom de definitie van performance kunst door verschillende theoretici worden duidelijk in de komende tekst. Een performance is altijd live en 'echt', en geen twee performances zijn hetzelfde. Performancekunstenaars willen het publiek uitdagen om op nieuwe en onconventionele manieren te denken, ze breken met de opvattingen van de traditionele kunsten en de opvatting van 'wat kunst is'.

¹ 'Performance Art', Website Tate, geraadpleegd op 19 januari 2021, <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/p/performance-art>.

² Hans Richter, *Dada: Art and anti-art* (New York en Londen: Thames & Hudson, 2004), 16.

³ Marvin Carlson, *Performance: A critical introduction* (New York en Londen: Routledge, 2004), 206.

⁴ 'Performance Art'. Website Tate.

⁵ Sommige performances worden (bewust) zonder publiek opgevoerd, maar wel bewustgemaakt vóór een publiek. Het publiek kan dus ook later van de performance op de hoogte gesteld worden door bijvoorbeeld documentatie.

Hoewel performance dus een opvoering is, is het niet te verwarren met theater. Theaterwetenschapper Marvin Carlson vergelijkt theater en performance met elkaar om de verschillen duidelijk te maken. De uitvoerders van een performance kunstwerk baseren hun werk niet op karakters die door anderen zijn bedacht, in tegenstelling tot in het theater. De performance is gebaseerd op hun eigen lichamen, autobiografieën, hun eigen specifieke ervaringen in een cultuur of in de wereld, op een uitvoerende manier door de bewustheid ervan en door het proces van het tonen aan het publiek.⁶ Het individuele lichaam is het middelpunt van de performance, een performance kunstenaar gebruikt weinig van zijn omgeving, laat staan het traditionele podium.⁷ Marina Abramovic, de (zelfbenoemde) grootmoeder van de performance kunst, vindt het verschil tussen theater en performance groot: theater is nep, performance is echt.⁸ Het mes, het bloed en de emoties zijn niet nep of gespeeld in een performance. 'It's about true reality', zegt ze.⁹ Carlson omschrijft performance kunst als een complex en constant veranderend veld op zichzelf.¹⁰ Het is niet te duiden als kunstdiscipline, zelfs niet als interdisciplinair veld, volgens Carlson, maar een antidiscipline. Hij concludeert dat de basis van performance ligt bij het verzet tegen conclusies, definities, grenzen en limieten. En zo is het ook ontstaan, toen kunstenaarsbewegingen zoals Dada en Fluxus zich gingen afzetten tegen het traditionele theater. Het idee van performance kunst was een kortstondige en authentieke ervaring van kunstenaars en publiek in een evenement dat niet kon worden herhaald, vastgelegd of gekocht.¹¹

Een veelgebruikte definitie van performance kunst is die van kunsthistoricus RoseLee Goldberg in *Performance Art: From Futurism to the Present: 'live art by artists'*.¹² Hoewel deze omschrijving beknopt is, wijst Goldberg op de complexiteit van het begrip performance kunst. Een definitie die meer sluitend is zou de mogelijkheden van performance kunst inperken. Goldberg noemt als belangrijke overeenkomst tussen performances dat de performers altijd de keuze maken om hun werk uit te voeren in de aanwezigheid van een publiek.¹³ Een performance wordt opgevoerd op een plek waarbij interactie kan ontstaan met publiek, en niet in een afgesloten atelier waar niemand het ziet. Kunsthistoricus Amelia Jones schrijft dat de termen bodyart, performance art en live art op verschillende manieren worden gebruikt maar altijd gaan over werk dat 'activate a body or bodies temporally', dat kan het publiek zijn dat om het moment van opvoeren aanwezig is of publiek dat later met het werk geconfronteerd wordt door bijvoorbeeld een video-opname.¹⁴ Een performance dwingt de toeschouwer

⁶ Carlson, *Performance*, 5.

⁷ Carlson, *Performance*, 6.

⁸ Chris Wilkinson, 'Noises off: What's the difference between performance art and theatre?'. The Guardian, geraadpleegd 10 januari 2021, <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2010/jul/20/noises-off-performance-art-theatre>.

⁹ Wilkinson, 'Noises off'. Website The Guardian.

¹⁰ Carlson, *Performance*, 6.

¹¹ Adrian Parr, *The Deleuze Dictionary* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005), 25.

¹² RoseLee Goldberg, *Performance Art: From futurism to the present* (Londen: Thames & Hudson, 1995), 9.

¹³ RoseLee Goldberg, "Performance: A Hidden History," in *The Art of Performance: A Critical Anthology*, red. Gregory Battcock en Robert Nickas (New York: E.P. Dutton, 1984), 25.

¹⁴ Amelia Jones, "The Now and the Has Been: Paradoxes of Live Art in History," in *Perform, Repeat, Record: Live Art in History*, red. Amelia Jones en Adrian Heatfield (Bristol/Chicago: Intellect, 2012), 11.

tot sterke reacties, soms door de toeschouwer te laten participeren.¹⁵ Carlson schrijft hierover: 'Performance implies not just doing or even re-doing, but a self-consciousness about doing and re-doing on the part of both performers and spectators, an implication of great interest to our highly self-conscious society.'¹⁶ Sinds eind jaren 1990 is de manier waarop performance kunst de toeschouwer wil activeren zelfs nog meer aanwezig, aldus Jones.¹⁷ Dit doen performance kunstenaars door handelingen van (en confrontaties met) het publiek een belangrijk onderdeel te laten zijn van de performance.

CKV

Vanaf augustus 2017 volgen alle bovenbouwleerlingen op HAVO en VWO het vernieuwde examenprogramma Culturele Kunstzinnige Vorming (CKV). Het programma is opgesteld door de *Vernieuwingscommissie CKV* nadat toenmalig Staatssecretaris Sander Dekker in 2013 concludeerde dat het vak een 'kwaliteitsimpuls' nodig had.¹⁸ De commissie stelde in 2015 het 'Advies Examenprogramma CKV havo/vwo' op, wat hetzelfde jaar integraal door de kamer is overgenomen, en in schooljaar 2017-2018 is gestart. Hierin staan de doelen van het vak, de opzet van het examenprogramma en de inhoud omschreven. Het doel van het nieuwe CKV is 'leren kunst actief mee te maken'. Het examenprogramma bestaat uit vier domeinen: Domein A: Verkennen, Domein B: Verbreden, Domein C: Verdiepen en Domein D: Verbinden. Binnen de domeinen zijn elf eindtermen geformuleerd. De volledige lijst met eindtermen is opgenomen in bijlage 1. Het programma is opgezet als een onderzoeksmatig proces dat gedeeltelijk of in zijn geheel herhaald kan worden.¹⁹ In de nieuwe opzet ligt de nadruk op verbreding en verdieping. Verbreding wordt bereikt door aandacht te schenken aan de manier waarop kunstzinnige activiteiten in een professionele context, in de huidige tijd gepresenteerd en ervaren wordt, en door aandacht te geven aan kunst buiten de 'comfortzone' van leerlingen.²⁰ Er wordt verdieping aangebracht door leerlingen kennis en vaardigheden te laten verwerven die nodig zijn om kunstuitingen in hun context te onderzoeken.²¹

EDUCATIETHEORIEËN

GERT BIESTA

Gert Biesta is onderwijspedagoog en onder andere hoogleraar 'Public Education' aan het *Centre for Public Education and Pedagogy* van de Maynooth University in Ierland. Biesta is in het huidige debat over het onderwijs

¹⁵ R. Burgman, *Performance theater: definiëring van een segment in de huidige Nederlandse theaterpraktijk* (Doctoraalscriptie onder begeleiding van drs. Bart Dieho, Universiteit Utrecht: Theater-, Film- en Televisiewetenschappen, 1996), 8.

¹⁶ Carlson, *Performance*, ix.

¹⁷ 'Since the late 190s, however, its role – in activating the viewer, in bringing history to "life," in securing (or refusing) the possibility of knowing one's experience in the present (or past) and projecting future hopes for cultural change – had become newly vibrant, surfaced, put *in* the body, in the live act, in the histories and meanings of performance and the performative' Jones, "The Now and the Has Been," 13.

¹⁸ S. Dekker, *Kamerbrief over wetsvoorstel bovenbouw havo-vwo* (Den Haag: Ministerie van OCW, 2013), 2.

¹⁹ 'Het examenprogramma', SLO, geraadpleegd 2 januari 2021, <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-ckv-hv/>.

²⁰ 'Handreiking SE CKV', SLO, geraadpleegd 2 januari 2021, <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-ckv-hv/examenprogramma/>.

²¹ 'Het examenprogramma'. Website SLO.

veelal aanwezig vanwege zijn beroemde drieslag: kwalificatie, socialisatie en subjectivering.²² Deze drieslag wordt veel gebruikt op lerarenopleidingen en speelt een belangrijke rol bij de huidige herziening van het landelijk curriculum van het onderwijs.²³ Daarom vormt Biesta een belangrijke theoretische basis voor deze thesis, vooral vanwege zijn visie op kunstonderwijs. Onderwijs zou niet alleen leerstofgericht zou moeten zijn, schrijft Biesta, maar het moet gaan om het ontwikkelen van een leerling als persoon. Het onderwijs is ook een socialiseringsproces waarbij kinderen leren over het doen en laten in de samenleving op het gebied van verschillende culturen, politieke situaties en religieuze tradities.²⁴ Natuurlijk zijn exacte vakken belangrijk, stelt Biesta, een land met mensen die fantastisch zijn in rekenen en taal is heel mooi maar 'als je echt niet zorgt dat ze ook om zaken als democratie, milieu of kunst geven, heb je de basis veronachtzaamd'.²⁵ Biesta schrijft dat hij bang is dat de *kunst* verdwijnt uit kunsteducatie. Binnen het onderwijs speelt kunst een rol vanwege de vermeende nuttigheid ervan. Wanneer onderzoeken hebben aangetoond dat bijvoorbeeld theater goed is voor een kind omdat dit empathie oproept, en muziek zorgt voor verbeterde cognitieve prestaties: dan heeft het zijn plek verdiend. Het lijkt dus alsof het onderwijs interesse heeft in kunst, maar de focus van de interesse ligt verkeerd. Het draait niet om de kunst zelf, maar om wat de kunst bereikt bij een leerling, en dat is verkeerd. Bovendien is het probleem met kunst in het onderwijs dat het gerechtvaardigd moet worden aan de hand van een soort curriculaire hiërarchie: als onderzoek uitwijst dat een kind door muziekles goed wordt in wiskunde, is het nut van de muziekles gerechtvaardigd. Maar de vraag of wiskunde de leerling een betere muzikant maakt is niet aan de orde.

Maar zou kunst dan een plek moeten verdienen in het onderwijs terwijl je er niks van leert? Kunst omwille van kunst? Nee, kunst in het onderwijs heeft wel zeker nut. Hij zegt hierover: 'De echte educatieve taak is niet alleen kinderen de mogelijkheid te geven zich uit te drukken maar ze ook te laten ervaren dat dat altijd consequenties heeft voor de wereld waarin ze zich uitdrukken.'²⁶ De (buiten)wereld is niet grenzeloos, en kinderen zouden juist zicht moeten krijgen op deze grenzen en ze respecteren, vindt Biesta: 'Kunst is een fantastisch oefengebied voor deze dynamiek.'²⁷ Hij is zich er bewust van dat deze aanpak niet populair in het hedendaagse discours van kunsteducatietheorieën, omdat die de neiging hebben om educatie te meten aan voorop vastgestelde leerdoelen. Maar als educatie de existentiële vraagstukken van het leven serieus zou nemen, zou het de wereld centraal moeten stellen.²⁸ Biesta noemt dit wereldgericht onderwijs, en wijst onderwijs dat kind- of

²² Gert Biesta, "What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism," *European Journal of Education*. 50(2015)1, 76.

²³ Omdat de landelijk vastgestelde onderwijsinhoud niet meer actueel is wordt het curriculum op dit moment herzien. Leraren en schoolleiders, ondersteund door andere experts, hebben in negen ontwikkelteams voorstellen opgeleverd voor de herziening van het curriculum in het basisonderwijs en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Deze adviezen worden gepresenteerd op de website curriculum.nu. 'Wat is Curriculum.nu?', curriculum.nu, geraadpleegd op 2 januari 2021, <https://www.curriculum.nu/waarom>.

²⁴ Biesta, "What is education for?," 77.

²⁵ F. van der Wiel, "De wereld is geen speeltuin," *Cultuurkrant* (2019)2: 4-5.

²⁶ Wiel, van der, "De wereld," 5.

²⁷ Wiel, van der, "De wereld," 5.

²⁸ Gert Biesta, "Trying to be at home in the world: New parameters for art education," *Artlink* 39(2019)3. <https://www.artlink.com.au/articles/4781/trying-to-be-at-home-in-the-world-new-parameters-f/> (geraadpleegd 20 september 2020).

leerstofgericht is af. Educatie gaat om het *in dialoog brengen* van kind en wereld.²⁹ Het bestaan in en met de wereld is waar onderwijs om zou moeten draaien.³⁰ Uit Biesta's opvattingen zijn twee belangrijke manieren te destilleren hoe kunst een plek in het onderwijs zou moeten hebben:

1. Kunst brengt existentiële vragen aan het licht, en zonder die meteen te hoeven beantwoorden kan het bij leerlingen zorgen voor een beter begrip van de wereld en hun eigen plaats in de wereld. Het gaat hierbij niet om het begrijpen, maar om het te willen begrijpen. Hierdoor kan kunst helpen om een leerling zich thuis te laten voelen in de wereld.
2. Kunst kan ervoor zorgen dat verlangens van de leerling bloot komen te liggen, en de leerling kan in het onderwijs als het ware oefenen hoe daarop gereageerd wordt in de wereld.

In zijn boek *Door kunst onderwezen willen worden* omschrijft Biesta zijn nieuwe benadering van hedendaagse kunsteducatie. Kunsteducatie is het proces van *tonen en uitleggen*, waarbij de docent aan leerlingen laat zien wat er in de wereld goed, belangrijk of betekenisvol kan zijn. De docent laat aan de leerlingen zien wat de moeite waard is om aandacht aan te besteden. Hierbij trekt Biesta de vergelijking met de performance *Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt* (1965) van Joseph Beuys, waarbij Beuys aan een dode haas uitlegt wat er te zien is op de schilderijen aan de wand van een kunstgalerie.

TAXONOMIE VAN BENJAMIN BLOOM

Om leren inzichtelijk te maken is het belangrijk om leerdoelen met bijpassende leeractiviteiten te formuleren. Educatief psycholoog Benjamin Bloom stelde in 1956 een indeling op van zes cognitieve niveaus. Het was destijds revolutionair, en er wordt vandaag de dag nog steeds veel mee gewerkt.³¹ De meest gebruikte methode is nu de 'Herziene taxonomie van Bloom' door Bloom's leerling David Krathwohl.³² De taxonomie is ontworpen om educatieve leerdoelen in te delen op niveaus van complexiteit en specificiteit. Bloom maakt een onderscheid tussen lagere-orde denkvaardigheden en hogere-orde denkvaardigheden (zie figuur 1). Een les kan worden opgebouwd van lage vaardigheden naar hoge vaardigheden, maar het is geen verplichting.³³ De taxonomie wordt vaak weergegeven in de vorm van een piramide, waarbij het zesde niveau (creëren) het hoogst haalbare zou zijn. Maar de becijfering van de niveaus gaat niet om de volgorde, maar om het onderscheid in complexiteit van kennisniveaus. Er is geen strikte hiërarchie in de categorieën, en er kan sprake zijn van overlap. Bijvoorbeeld bij de denkvaardigheid 'begrijpen' staat het werkwoord 'uitleggen': terwijl dat een complexere cognitieve taak is dan bijvoorbeeld 'uitvoeren': een van de werkwoorden bij de denkvaardigheid 'toepassen'. Maar als je een centraal punt zou zoeken in de zes denkvaardigheden van complexiteit, is 'begrijpen' minder complex dan toepassen.³⁴ De taxonomie kan een hulpmiddel zijn bij het formuleren van lesdoelen en het bedenken van leeractiviteiten. Als het bijvoorbeeld de bedoeling is om leerlingen te laten 'begrijpen' (denkvaardigheid) wat

²⁹ Gert Biesta, *Door Kunst Onderwezen Willen Worden* (Arnhem: ArtEZ Press, 2017), 37.

³⁰ Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Den Haag: Boom/Lemma, 2012), 20.

³¹ Walter Geerts en René van Kralingen, *Handboek voor leraren* (Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2016), 193.

³² David R. Krathwohl, "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview," *Theory into Practice* 41(2002)4, 215.

³³ Krathwohl, "A Revision of Bloom's Taxonomy", 214.

³⁴ Krathwohl, "A Revision of Bloom's Taxonomy", 215.

performance kunst is, kunnen ze dat doet door ‘samen te vatten’ (leeractiviteit) wat ze hebben gelezen in een boek. Dit is een lagere orde denkvaardigheid, en is dus laag in complexiteit. Dat deze taak niet complex is moet worden meegenomen in de keuze van het formuleren van dit leerdoel. Als een leerling dit al kan dan kan er een complexer leerdoel geformuleerd worden (waar een hogere denkvaardigheid wordt aangesproken).

Lagere orde denkvaardigheden	1. Onthouden	Kennis ophalen uit het geheugen	Herkennen; herinneren
	2. Begrijpen	Betekenis kunnen construeren via verbale, geschreven en grafische communicatie van instructie-inhouden, zoals dat tijdens lessen, in boeken en via computers en monitors gepresenteerd is. Verbanden leggen tussen voorkennis en nieuwe kennis	Interpreteren; toelichten/ verklaren; classificeren; samenvatten; afleiden; vergelijken; uitleggen
	3. Toepassen	Manieren van uitvoeren van oefeningen of van problemen oplossen	Uitvoeren; implementeren
Hogere orde denkvaardigheden	4. Analyseren	Materiaal in onderdelen op kunnen splitsen en kunnen bestuderen hoe onderdelen aan elkaar en aan het geheel gerelateerd zijn	Differentiëren/ onderscheiden; organiseren; toeschrijven
	5. Evalueren	Een oordeel kunnen geven gebaseerd op criteria en standaarden	Controleren; bekritisieren
	6. Creëren	Elementen samenvoegen tot een nieuw, samenhangend geheel of creëren van een nieuw origineel product	Ontwikkelen; ontwerpen; produceren

FIGUUR 1. HERZIENE TAXONOMIE VAN BENJAMIN BLOOM, VRIJ NAAR DAVID R. KRATWOHL, "A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY: AN OVERVIEW," *THEORY INTO PRACTICE* 41(2002)4, 215.

HYBRIDE KUNSTEDUCATIE VAN M.T.A. VAN DE KAMP

De herziene taxonomie van Bloom is een hulpmiddel bij het formuleren van cognitieve leerdoelen en leeractiviteiten. Maar zoals hierboven te lezen is, zou (kunst)onderwijs niet enkel leerstofgericht moeten zijn. Bij het leren over kunst doen leerlingen meer vaardigheden op dan enkel cognitieve. Marie-Thérèse van de Kamp, Projectleider Expertisecentrum kunsttheorie en Vakdidacticus kunsttheorie aan de Universiteit van Amsterdam voegt in haar theorie Hybride Kunsteducatie modernistische en postmodernistische visies op kunst, leren en kunsteducatie samen. Ze voegt aan de (meta-)cognitieve doelen van Bloom nog toe dat leren over kunst ook zintuiglijk (sensomotorisch), affectief, creatief en sociaal van karakter is.³⁵ Het model Hybride Kunsteducatie (zie figuur 2) toont de leerlijn waarbij kunstvaardigheden en kunstkennis als uitgangspunt genomen zijn. De leerlijn is gericht op de opbouw van leerdoelen en het leerproces van leeractiviteiten vanuit de lagere orde naar de hogere orde van denkvaardigheden.³⁶ Van de Kamp onderscheidt in haar theorie leerdoelen *over* kunst en

³⁵ Marie Thérèse van de Kamp en Anne Marie van de Vlies, *CKV versie 2.0: Hoe kunnen we leerlingen nog beter leren kunst te waarderen?*, 17.

³⁶ Marie Thérèse van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn Hybride Kunsteducatie* (publicatie van het Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie/Interfacultaire lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam, i.s.m. Theresialyceum Tilburg, 2013), 14.

leerdoelen *door* kunst. Leren *over* kunst kenmerkt zich door kunsttheoretisch inzicht. De leerling leert een verdiepend inzicht te ontwikkelen in de betekenis van kunst (in verschillende kunstdisciplines) door kunst te ervaren, begrijpen, analyseren en beschrijven in de context van verschillende perspectieven, functies, locaties en tijden. Dit vereist de ontwikkeling van: cognitieve, affectieve, sensomotorische, creatieve, metacognitieve en sociale vaardigheden. Leren *door* kunst gebeurt door eigen artistieke creatieve processen van leerlingen.

KUNSTVAARDIGHEDEN	AFFECTIEF	SENSOMOTORISCH	COGNITIEF	CREATIEF	METACOGNITIEF	SOCIAAL
Eenvoudig	Selectieve aandacht	Herkennen Reproduceren	Onthouden Begrijpen	Associëren	Proces beschrijven	Samenwerken
KUNSTKENNIS DOMEINEN Complex	Geïnternaliseerd waardensysteem	Flexibele expertise Creëren	Concepten creëren	Transformeren	Zelfbewustzijn Eigenaarschap	Co-creëren
Kunst(vocabulaire) kennis	Waarde en betekenis(sen) begrijpen van kunstbegrippen	Begrippenkennis (verschillende kunsten) Observeren Ervaren	Begrippen & connotaties Kunsthistorisch redeneren	Vrij associëren Combineren Experimenteren Ontwikkelen	Leren Vormgeven Proces begrijpen	Intrapersoonlijke Interpersoonlijke kennis in relatie tot kunst (processen)
Conceptuele kennis (en kernconcepten)	Inleven Open staan voor.. Kunst waarderen	Differentiëren Attribueren Verbeelden Vormgeven	Conceptualiseren Contextualiseren Kunst interpreteren Abstraheren	Creëren Ambiguiteit Innoveren Transformeren	Doorzetten Onderzoeken Reflecteren	Inleven Helpen Respecteren Inspireren
Procedurele kennis (en attitudes)	Initiëren (ervaringen met kunst) Concentreren Betrokken zijn Expressie	Kunst analyseren Verbeelden Ontwerpen, vormgeven Produceren Durven experimenteren	Differentiëren Kritisch en creatief denken Onderzoekende houding aannemen	Divergent denken <i>Problem finding</i> <i>Problem solving</i> Kritisch selecteren	Evalueren van proces en product Open en flexibele houding aannemen	Communiceren Presenteren Feedback geven en ontvangen Evalueren
Metacognitieve kennis	(Jezelf) Motiveren Inspiratiebronnen kennen/opzoeken Empathie Persoonlijke visie ontwikkelen	Reguleren van kunst analyse vaardigheden Reguleren van eigen vormgevingsvaardigheden Persoonlijke stijl ontwikkelen	Kunstzinnig inzicht Reflecteren op/over eigen werk, kunstwerken en de (kunst)wereld	Initiëren van een creatief proces Reguleren van het eigen creatieve proces Authentiek/innovatief durven zijn	Zelfkennis Kennis van taken Strategie kennis Reguleren van het eigen leerproces Reflecteren op proces en product	Verantwoordelijkheid nemen Betrokken zijn Synergie Co-creëren

FIGUUR 2. MATRIX HYBRIDE KUNSTEDUCATIE - TAXONOMIE VAN KUNSTZINNIGE LEERDOELEN: KUNSTVAARDIGHEDEN EN KUNSTKENNISDOMEINEN. © M.T.A. VAN DE KAMP, 2013.

Hybride kunsteducatie kenmerkt zich door een interactief leerproces voor docent en leerlingen. De docent heeft de taak om leerlingen te *informer*, *activer* en *motiver*.³⁷ Leerlingen nemen in dit leerproces steeds meer verantwoordelijkheid voor het eigen leren en samen leren met andere leerlingen. De docent neemt daarbij steeds meer de rol aan van coach of mentor. Leerlingen zijn hierbij in toenemende mate vaardig om een eigen creatief leerproces (zowel cognitief, affectief als sensomotorisch) zelfstandig op te zetten en bij te sturen.³⁸

³⁷ De docent werkt volgens een procesgerichte instructie, waarbij deze aanvankelijk de taak heeft om leerlingen te informeren (aanreiken van kennis over kunst en de context ervan in heden en verleden; aanreiken van (metacognitieve) kennis en de context van leren door en over kunst), te activeren (gericht op leren ervaren door kunst, leren beeldend onderzoek doen; leren samenwerkend leren in authentieke en complexe contexten) en te motiveren (door goed in te spelen op leervragen en leerwensen van leerlingen) van de leerling. Van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn*, 8.

³⁸ Van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn*, 8.

HOOFDSTUK 1. PERFORMANCE KUNST IN EEN MUSEALE SETTING

Deelvraag: Op welke manier kan een museum een tentoonstelling inrichten waarbij performance kunst een rol speelt?

Om antwoord te kunnen geven op de vraag hoe een museum een tentoonstelling in kan richten waarbij performance kunst een rol speelt, wordt er in dit hoofdstuk in de eerste paragraaf gekeken naar de geschiedenis en historiografie van performance kunst. Hier komt de probleemstelling voor het voetlicht: op welke manieren kan performance kunst gedocumenteerd worden? In de tweede paragraaf wordt de documentatie van performance kunst en de uiteenlopende visies hierop besproken. In de derde paragraaf worden drie vormen van performance kunst tentoonstellen besproken: (audiovisuele) documenten, objecten en re-enactments. Deze vormen worden toegelicht aan de hand van een exemplarische tentoonstelling die de desbetreffende vorm inzet.

1.1 HISTORIOGRAFIE

De geschiedschrijving over performance kunst is ontstaan in de jaren 1970.³⁹ De verslaglegging van de nieuwe manieren van kunst maken gebeurde aanvankelijk voornamelijk in kunsttijdschriften. In 1976 wordt bijvoorbeeld het wetenschappelijke tijdschrift *Performing Arts Journal* (nu: *PAJ: A Journal on Performance and Art*) opgericht dat essays, interviews, artikelen van kunstenaars, recensies van tentoonstellingen, boeken, performances en meer publiceert. Het richt zich op hedendaagse kunstzinnige opvoeringen en schrijft over video, theater, dans, installaties, media en muziek: allerlei soorten live kunst. In 1979 brengt dezelfde uitgever (PAJ Publications) een tijdschrift uit genaamd *Performance Art Magazine*, dat na de derde uitgave de nieuwe titel *LIVE* kreeg.⁴⁰ In datzelfde jaar brengt RoseLee Goldberg een studie naar performance kunst uit, het boek *Performance Art: From Futurism to the Present*. Ze scheidt hierbij een overzicht van de performance kunst, omdat dat volgens haar nog niet gedaan was. Ze zegt hierover: 'I felt the entire history of live performance had been left out of the history of art. I felt strongly that it was important to understand the role of performance in art history and that it was necessary to connect the dots from decade to decade.'⁴¹

In de jaren 1990 werd performance kunst voor het eerst gehistoriseerd in musea.⁴² Dit gebeurde door grootschalige tentoonstellingen die de geschiedenis ervan in kaart brachten aan de hand van objecten die gebruikt waren in performances en fragmenten van de performance te tonen. Deze tentoonstellingen vertrouwden hierbij op recent kunsthistorisch onderzoek en de kleine solopresentaties die in Europese en Amerikaanse musea in de jaren 1970 en 1980 gehouden waren.⁴³ Om de verhalen van de performances in de jaren 1960 tot 1980 naar boven te brengen werd onder andere gebruik gemaakt van verslagen van ooggetuigen

³⁹ Britta B, Wheeler, "The Institutionalization of an American Avant-Garde: Performance Art as Democratic Culture, 1970–2000," *Sociological Perspectives* 46(2003)4., no. 4 (December 2003), 491.

⁴⁰ 'Performance Art Magazine', MIT Press, geraadpleegd op 19 januari 2021, <https://www.mitpressjournals.org/loi/pam>.

⁴¹ Shonagh Marshall, "Meeting RoseLee Goldberg, the Mother of Performance Art," *AnOther Mag*, <https://www.anothermag.com/art-photography/12053/rosalee-goldberg-performance-art-performa-19-historian-author-critic-interview> (geraadpleegd 3 november 2020).

⁴² Sophie Berrebi en Hendrik Folkerts, "Editorial: The Place of Performance," *Stedelijk Studies* 3(2015): 1.

⁴³ Berrebi en Folkerts, "Editorial," 2.

die aanwezig waren bij de performances. Deze tentoonstellingen in de *white cube* musea verenigden de uiteenlopende 'optredens' als een stroming in de kunstgeschiedenis (koppelend aan Fluxus, feminisme, conceptuele kunst, etc). Dit was het moment dat de variëteit aan verschillende termen (*action, happening, instruction and confrontation*) samen werd gebracht onder de verzamelnaam *performance*.⁴⁴ Beïnvloed door het formatieve denken en het schrijven van academici en critici zoals Philip Auslander, Judith Butler, RoseLee Goldberg, Amelia Jones en Peggy Phelan werd performance kunst een discours in de kunstgeschiedenis.⁴⁵

Vanaf de jaren 2000 is er een verschuiving gaande van het historiseren van performance kunst naar het musealiseren of institutionaliseren ervan.⁴⁶ Dat brengt een aantal veranderingen met zich mee in de museumwereld. Er worden grote overzichtstentoonstellingen van historische figuren georganiseerd (Marina Abramovic in het Museum of Modern Art in New York bijvoorbeeld), en in verschillende prominente musea worden curators voor performance kunst aangesteld. Ook richten sommige musea specifieke zalen voor performances in, of ze wijden grote multifunctionele zalen aan de programmering van performances.⁴⁷ Deze ontwikkelingen, en het aankopen en conserveren van performance kunst brengt vragen met zich mee, bijvoorbeeld rondom het op de juiste manier verzamelen en presenteren van performance kunstwerken.⁴⁸

Alle verschillende verschijningsvormen van performance kunst hebben een gemene deler: het is live en daardoor vluchtig. Een performance bestaat grotendeels uit het gebaar van de kunstenaar en bestaat alleen op het moment dat de handeling uitgevoerd wordt.⁴⁹ Hoe kan een museum een kunstwerk tentoonstellen wat er in principe niet meer is? Mensen die geen toeschouwer van de performance waren zullen een beroep moeten doen op tastbare herinneringen van de actie. Dit kunnen bijvoorbeeld objecten zijn die gebruikt zijn, foto's of filmopnames van de performance, verhalen van mensen die de performance hebben bijgewoond en het verslag van de kunstenaar zelf.⁵⁰ Lange tijd werd gedacht dat het niet-achterlaten van sporen ("*tracelessness*") het belangrijkste kenmerk van performance kunst was.⁵¹ Maar de laatste jaren groeit de interesse in het willen herleven en opnieuw zien van performances uit de jaren 1960 en 1970: op welke documenten, verslagen, sporen en media-artefacten kan de geschiedenis van de performance kunst dan vertrouwen?

1.2 DOCUMENTATIE VAN PERFORMANCE KUNST

De tijdelijkheid van performance kunstwerken heeft gezorgd voor theoretische discussies en historische analyses. De kortstondigheid van een performance wordt grotendeels opgevat als een intrinsieke waarde van de

⁴⁴ Berribi en Folkerts, 2.

⁴⁵ Berribi en Folkerts, 2.

⁴⁶ Berribi en Folkerts, 2.

⁴⁷ Wheeler, "The Institutionalization," 491.

⁴⁸ Berribi en Folkerts, 2.

⁴⁹ Pauline van Gemert, *De Vluchtige Performance Versus het Statische Archief* (Masterthesis Moderne en Hedendaagse Kunst onder begeleiding van Dr. Sandra Kisters, Universiteit Utrecht, 2012), 7

⁵⁰ Gemert, *De Vluchtige Performance*, 7.

⁵¹ Barbara Büscher, "Traces and Documents as Medial Transformations, or: How to Access Performance Art History," *Stedelijk Studies* 3(2015), <https://stedelijkstudies.com/journal/traces-and-documents/> (geraadpleegd 20 januari), 1.

performance als medium.⁵² Het bestaat uit een onvermijdelijke verdwijning. Toch blijft de vraag of de performance zich in het live-moment bevindt, of ook in overgebleven documenten. Peggy Phelan, oprichter van Performance Studies International, zegt hierover: 'Performance cannot be saved, recorded, documented or otherwise participate in the circulation of representations of representations: once it does so, it becomes something other than performance'.⁵³ Zij vindt dat je door het afspelen van een video van een performance uit het verleden een nieuw werk creëert. In principe wordt er dan een nieuw medium gebruikt en verandert de auteur.

Philip Auslander heeft een tegenovergestelde visie op de relatie tussen performance kunst en documentatie. Hij vindt dat documentatie een bemiddeling is tussen de handelingen van de kunstenaar en het performance kunstwerk. Het zorgt ervoor dat een handeling een performance wordt. In 2006 schreef hij hierover: 'Documentation does not simply generate image/statements that describe an autonomous performance and state that it occurred: it produces an event as a performance'.⁵⁴ Hij onderscheidt twee categorieën voor documentatie van performance: *documentary* en *theatrical*. Het belangrijke verschil tussen deze twee is ideologisch, bij de *documentary* manier van performance documentatie draait het erom dat de opvoering van de performance in de eerste plaats voor het aanwezige publiek is, en dat de documentatie op een tweede plaats staat.⁵⁵ Bij *theatrical* is dit andersom.

Ook Goldberg benadrukt het belang van documenteren van performances, zij ziet de documentatie van performances als de geschiedenis van performances.⁵⁶ En de geschiedenis van performances moeten we serieus nemen, omdat het integraal is aan de geschiedenis van kunst.⁵⁷ Het heeft volgens haar grote invloed gehad op de ontwikkeling van kunststromingen en de manier waarop we over kunst denken.⁵⁸ Daarbij geeft zij antwoord op de vraag waarom performance geconserveerd zou moeten worden.

Assistent Professor Kunstgeschiedenis Jonah Westerman doet onderzoek naar de geschiedenis van performance kunst uit halverwege de twintigste eeuw. Hij vindt dat er een wederzijdse relatie tussen de documentatie van performance kunst en de definitie van performance kunst is. Hij beargumenteert dat de documentatie niet alleen zou moeten dienen als een manier om terug te kijken op een performance, maar ook het begrip performance kunst zelf beïnvloedt. Volgens hem is performance geen vaststaand medium. Het begrip wordt nu gebruikt als verzamelnaam voor de verschillende kunstuitingen in de jaren 1960, maar werd in de jaren 1960 zelf gebruikt als

⁵² Jonah Westerman, "The Dimensions of Performance," *Performance at Tate: Into the Space of Art*, Tate Research Publication, 2016, <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/dimensions-of-performance> (geraadpleegd 20 januari 2021).

⁵³ Peggy Phelan, *Unmarked: The Politics of Performance* (Londen: Routledge, 1993), 146

⁵⁴ Philip Auslander, "The Performativity of Performance Documentation," *PAJ: A Journal of Performance and Art* 84(2006)3: 5.

⁵⁵ Auslander, "The Performativity," 6.

⁵⁶ Nick Stillman, 'The Business of Art: A Conversation with RoseLee Goldberg,' *New York Foundation for the Arts*, interview met RoseLee Goldberg, 2 november 2005, <https://www.nyfa.org/conversations-roselee-goldberg-73251798506> (geraadpleegd 20 januari 2021).

⁵⁷ Stillman, 'The Business of Art.'

⁵⁸ Stillman, 'The Business of Art.'

het aangeven van het moment van de opvoering.⁵⁹ Pas toen er in de jaren 1970 een discussie rondom het begrip 'genre' ontstond werd het woord gebruikt zoals we het nu kennen.⁶⁰ Nu is iets een performance, het is niet een performance van iets. Vragen als: 'Wat is de relatie tussen een performance en de documenten die daarbij horen?' En: 'Welke documenten horen in het archief, en welke in een museumzaal of galerie?' worden vaak gesteld, maar antwoorden op deze vragen zijn onderhevig aan de tijdsgeest, vindt Westerman.⁶¹ De gebruikelijke manier waarop dit soort vragen gesteld worden gaat ervan uit dat musea en performance kunst beiden een statistische entiteit en antithetisch zijn.⁶² Maar, zegt Westerman, kunst en instituten zijn beiden constant aan veranderingen onderhevig, al helemaal als ze op elkaar inwerken.⁶³ Performance is geen object of medium maar een 'entire network of provocations and fundamental questions about what art is for and how it relates to its audiences'.⁶⁴ Daarom veranderen performances ook de manier waarop we naar musea en andere kunst-instituten kijken. Westerman brengt in zijn boek *Histories of Performance Documentation* verschillende praktijkvoorbeelden in kaart rondom performance kunst waarbij de kwestie van de ontvangst en ervaring centraal staat. Hoe kunst vragen, gevoelens, interpretaties, gedachten et cetera oproept bij degenen die het zien is gebaseerd op de keuzes die gemaakt zijn bij het tentoonstellen. Waarom laat je een werk zien, en op welke manier? De combinatie met andere werken, de keuze voor een zaaltekst, en zelfs belichting speelt een rol.⁶⁵ Het heeft volgens Westerman geen zin om ons af te vragen of een foto, video, tekst of zelfs een volledige *re-enactment* 'hetzelfde' werk is als de oorspronkelijke performance, maar juist wat de vertoning nu met het publiek doet, hoe het publiek het nu ervaart.⁶⁶ Westerman pleit dus voor een nieuwe manier van het hedendaags benaderen van performances.

1.3 VERSCHILLENDE MANIEREN VAN PERFORMANCE KUNST TENTOONSTELLEN

Hieronder is een driedeling gemaakt in de manieren waarop een museum doorgaans performance kunstwerken uit het verleden tentoonstelt. Dit kunnen (audio)visuele documenten zijn, objecten of re-enactments. In de praktijk komen er uiteraard combinaties van de manieren van tentoonstellen voor.

1.3.1 (AUDIOVISUELE) DOCUMENTEN

RoseLee Goldberg maakt in haar verschillende boeken over performance kunst gebruik van foto's om het verhaal van performance kunst te vertellen. Ze is zich bewust van de mogelijke tegenstelling tussen een (statisch) boek

⁵⁹ Jonah, Westerman, "Performance Art and the Problem of Medium-Definitions and Documentation in Practice," (Lezing in The Institute of Fine Arts, New York, 8 september 2019) <https://vimeo.com/386261634> (geraadpleegd 4 december 2020): min. 10:00

⁶⁰ Westerman, "Performance Art and the Problem," min. 10:40.

⁶¹ Jonah Westerman, "Project overview," *Performance at Tate: Into the Space of Art*, Tate Research Publication, 2016, <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/project-overview> (geraadpleegd 20 januari 2021), 5.

⁶² Westerman, "Project overview," 3.

⁶³ Westerman, "Project overview," 3.

⁶⁴ Jonah Westerman, "How we do things with performance," in *Histories of performance documentation: museum, artistic, and scholarly practices*, redactie G. Giannachi en J. Westerman (Londen en New York: Routledge, 2018), 12.

⁶⁵ Westerman, "How we do things," 10.

⁶⁶ Westerman, "How we do things," 10.

met foto's over een medium dat zich richt op de aanwezigheid van publiek.⁶⁷ Ze schrijft dat sommige kunstenaars in het verleden documentatie alleen gebruikten als bewijs dat er een handeling was verricht, maar dat ze het niet bewust inzetten. Toch beargumenteert Goldberg dat de (gedrukte) overblijfselen van live-events veel waarde bevatten. Het zijn 'aesthetic sensibilities' van het tijdperk waarin ze gemaakt zijn.⁶⁸ De zwartwit foto's van het conceptualisme in de jaren 1970 bijvoorbeeld, of de meer geënceneerde kleurenfoto's uit de media-bewuste jaren 1980. Een foto zegt ook iets over de tijdsgeest waarin de performance opgevoerd werd. Een foto bevat meer lading rondom een bepaalde periode, die verder gaat dan de foto zelf, zoals de opvatting rondom naaktheid, rituelen, culturele identiteit of gender.⁶⁹

Ook zijn er performance kunstenaars die het vastleggen van hun performance heel bewust doen. Kunstenaars zoals Yves Klein en Joseph Beuys dachten erg goed na over de documentatie van hun handelingen. Yves Klein sprong voor zijn beroemde werk *Leap into the Void* (1960) (afbeelding 3) meermaals, zonder publiek. Voor de uiteindelijke beroemde foto werd hij opgevangen door zijn vrouw en vrienden, en in de donkere kamer zijn de twee foto's samengevoegd, een met Klein en een zonder. De documentatie van de performance is dus geënceneerd.⁷⁰ Philip Auslander noemt deze vorm van performance documentatie *theatrical*: de performance is in scène gezet met als doel om de foto te maken.⁷¹ Een ander voorbeeld is de Tjechische kunstenaar Tomas Ruller, hij voerde zijn performances in het geheim op, zonder publiek, omdat hij door zijn radicale ideeën en connecties met kunstenaars over de grens door de staat in de gaten gehouden werd. Daarom legde hij zijn performances zelf vast op foto of film.⁷² Deze documentatie is dus niet alleen een verslag van het live-event, maar zegt ook iets over de toestand waarin het gemaakt is.

⁶⁷ RoseLee Goldberg en Laurie Anderson, *Performance: live art since the 60's* (Londen: Thames & Hudson, 1998), 32.

⁶⁸ Goldberg en Anderson, *Performance*, 32.

⁶⁹ Goldberg en Anderson, *Performance*, 32.

⁷⁰ Stillman, 'The Business of Art.'

⁷¹ Auslander, "The Performativity," 6.

⁷² Goldberg en Anderson, *Performance*, 56.



AFBEELDING 3. YVES KLEIN, *LEAP INTO THE VOID*, 1960. © HARRY SHUNK EN JANOS KENDER J. PAUL GETTY TRUST. THE GETTY RESEARCH INSTITUTE, LOS ANGELES.

Goldberg vindt dat we moeten vertrouwen op de beelden van performances. Natuurlijk zou je met sommige performances willen dat ze niet gedocumenteerd worden, zegt ze, zodat de toeschouwer de ervaring kan meemaken zonder dat er camera's in de weg staan.⁷³ Maar deze 'after-images' vertellen een krachtig verhaal, vind ze.⁷⁴ De beelden van een performance bieden een andere beleving dan er daadwerkelijk bij aanwezig zijn, maar heel weinig mensen hebben die kans gehad. Dat doet niks af aan de iconische significantie van de documentatie, of de impact van de ideeën erachter, aldus Goldberg.⁷⁵ Ze zegt hierover: 'History is essentially about *not* being there and the argument that you have to be there for performance is an excuse, and an ignorant one.' Ze voegt daaraan toe dat de meeste kunstliefhebbers de kunstgeschiedenis kennen door het kijken naar reproducties, waarvan ze maar een fractie in het echt zullen zien.⁷⁶ Dat is hetzelfde geval als met de gebeurtenissen die de geschiedenis van de performance kunst schrijven.

Voorbeeld tentoonstelling: 100 Years

In 2009 cureerde Goldberg samen met Klaus Biesenbach de tentoonstelling *100 Years* in het Museum of Modern Art in New York. De tentoonstelling was een chronologisch overzicht van invloedrijke momenten van de afgelopen eeuw van de performance kunst geschiedenis. Er waren meer dan 200 films, foto's, audiofragmenten en andere documenten te zien.⁷⁷ In de tentoonstelling waren bijvoorbeeld televisies te zien die loops afspelde van video's van verschillende performances, waar koptelefoons bij gebruikt konden worden om te luisteren. Ook was er zaal gewijd aan *Electronic Arts Intermix*, het pioniersplatform voor video- en mediakunst dat begon met het verzamelen en bewaren van videobeelden van kunstenaars in 1971. Een selectie van hun archief was te zien

⁷³ Stillman, 'The Business of Art.'

⁷⁴ Stillman, 'The Business of Art.'

⁷⁵ Stillman, 'The Business of Art.'

⁷⁶ Stillman, 'The Business of Art.'

⁷⁷ '100 Years', MoMA, geraadpleegd 29 januari 2021, <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/4932>.

in de zaal “45 Years of Performance Video from EAI” (afbeelding 4).⁷⁸ Kunstcriticus Harry Weil schreef over de tentoonstelling: “modestly installed; the worth of the exhibition is in the included objects, not on the value curators have given them.”⁷⁹ *100 Years* toonde, volgens het MoMA zelf, een schat aan hiervoor nog onbekende informatie en is bedoeld als een archief voor studenten, academici, en liefhebbers van performance kunst.⁸⁰ Omdat de tentoonstelling chronologisch was opgebouwd, was de enige overeenkomst tussen de werken in de zalen de tijd waarin het opgevoerd werd. Weil betreurt dat er verder weinig andere historische en conceptuele context werd geboden in de vorm van andere werken dan performance: ‘The curators failed to relate how these early avant-garde groups were integral to the development of modern art in challenging how audiences engaged with painting and sculpture while simultaneously experimenting in performance practices’.⁸¹ Wel werd er dans, theater en muziek getoond om bij te dragen aan het gesprek over performance kunst, zoals werk van John Cage, Martha Graham, Merce Cunningham en Meredith Monk.⁸²



AFBEELDING 4. OVERZICHT VAN TENTOONSTELLING *100 YEARS*, MUSEUM OF MODERN ART, 2009-2010. FOTO: SUMMER KEMICK. FOTO OPGEHAALD VAN: BÉNICHOU, A. “EXHIBITING PERFORMANCE ART: A HISTORIOGRAPHICAL LABORATORY? HYPERMEDIA, HETEROTOPIA, REPERTORY, AND PARALLAX.” (2015).

⁷⁸ RoseLee Goldberg, ‘100 Years: A History of Performance Art’, MoMA, https://www.moma.org/explore/inside_out/2010/04/05/100-years-a-history-of-performance-art/ (geraadpleegd 20 januari 2021).

⁷⁹ Harry Weil, “Exhibiting Performance Art History,” *PAJ: A Journal of Performance Art* 33(2011)2: 66.

⁸⁰ *100 Years*, website MoMA.

⁸¹ Weil, “Exhibiting Performance Art History,” 66.

⁸² Weil, “Exhibiting Performance Art History,” 66.

1.3.2 OBJECTEN: RELIEKEN/ARTEFACTEN

Opgevoerde performances laten niet alleen (audio)visuele bronnen achter, zoals foto's en film, maar ook tastbare objecten. Deze artefacten worden soms tot kunstwerken zelf verheven, omdat ze blijvende bewijzen zijn van vergankelijke ervaringen.⁸³ Dit kan variëren van kleine rekvisieten die gebruikt zijn tijdens de performance tot grote decorstukken. Christina Manzella en Alex Watkins benadrukken in het tijdschrift *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America* dat het belangrijk is om deze objecten te catalogiseren en om ze te koppelen aan de performance waar ze bij hoorden.⁸⁴ Soms vervangen deze objecten namelijk de performance als het belangrijkste kunstwerk, wanneer ze getoond worden.⁸⁵ Deze materiële overblijfselen van performances kunnen toeschouwers helpen een beeld te krijgen van een performance waar ze nooit bij zijn geweest, schrijven ze, en ze bieden een belangrijke fysieke verbinding naar het vervlogen moment. Ze maken zelfs de vergelijking met een relik voor een heilige.⁸⁶

Voorbeeld tentoonstelling: Reliqvarivm

In 2012 was in Singapore in Chan Hampe Galleries een tentoonstelling te zien waarbij performance kunst 'reliken' werden getoond. De tentoonstelling *Reliqvarivm: A Selection of Performance Art Relics* bestaat uit een selectie van 13 tastbare objecten van performances die werden opgevoerd in Singapore tussen 1987 en 2012. Bij de tentoonstelling verscheen een publicatie waarin curator Daniela Beltrani elk voorwerp dat te zien was in de tentoonstelling behandelt, en de eigenaar van het voorwerp (de verzamelaar, in de woorden van Beltrani) interviewt. De vragen die ze stelt aan de verzamelaars zijn: Waarom heb je het bewaard? Wat herinner je je van de performance?⁸⁷ In de publicatie is een essay opgenomen waarin Beltrani het doel van de tentoonstelling omschrijft. Dat is niet de reconstructie van de meeste objectieve documentatie van een performance, maar de discussie openen over de relatie tussen performer, verzamelaar en het object zelf.⁸⁸ Om de focus op de voorwerpen te benadrukken zegt ze: 'Judging by some past exhibitions on performance art involving documentation, both in Singapore and abroad, it seems as if these objects are regarded only as subservient to the main artistic experience, being the performance. It is almost as if the context of the exhibition - and therefore the performance presented - gives them their raison d'être.'⁸⁹ Ze vindt dat andere musea deze 'reliken' niet als ontologische, zelfstandige kunstwerken zien, terwijl de verzamelaars van wie zij ze heeft geleend dat wel doen.⁹⁰

Hoewel een tentoonstelling waarin enkel artefacten van performances wordt getoond uniek is, is het de vraag of het de bezoekers iets vertelt over de performances zelf. De tentoonstelling focust niet op de performance uit het verleden, maar over de relatie tussen voorwerp, performance en verzamelaar en leunt daarbij sterk op de

⁸³ Christina Manzella en Alex Watkins, "Performance Anxiety: Performance Art in Twenty-First Century Catalogs and Archives," *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America* 30(2011)1: 29.

⁸⁴ Manzella en Watkins, "Performance Anxiety," 29.

⁸⁵ Manzella en Watkins, "Performance Anxiety," 29.

⁸⁶ Manzella en Watkins, "Performance Anxiety," 29.

⁸⁷ Daniela Beltrani, *Reliqvarivm: a selection of performance art relics from Singapore* (Singapore: Chan Hampe Galleries, 2012).

⁸⁸ Beltrani, *Reliqvarivm*, 29.

⁸⁹ Beltrani, *Reliqvarivm*, 33.

⁹⁰ Beltrani, *Reliqvarivm*, 34.

publicatie om het verhaal hierover te vertellen aan het publiek. Want hoe is het voor bezoekers om enkel (gebruiks)voorwerpen te zien, zonder de waarde te weten? Adrian Heathfield zegt over het tonen van voorwerpen van een performance in een gesprek met kunstenaar Janine Antoni: '(...)objects that are marked by actions or processes, the spectator may feel disappointed, as the object appears incomplete.'⁹¹

1.3.3 RE-ENACTMENTS

Hoewel Peggy Phelan elke manier van het documenteren van performance kunst afwijst, schrijven Manzella en Watkins: 'what seems more accurate in keeping to the integrity of the original and therefore more relevant to the archive is this idea of repeat and re-performances.'⁹² Een re-enactment is het 'redoing, restaging or re-performing of an artistic performance—meaning a live act or action by a visual artist—'.⁹³ Amelia Jones schrijft dat de heropleving van interesse in performance kunst sinds halverwege de jaren 1990 gepaard gaat met een nieuwe ontwikkeling rondom het format van re-enactments.⁹⁴ Heropvoeringen kunnen op verschillende manieren, en met verschillende doeleinden. Jones noemt het letterlijk heropvoeren van een performance werk, door dezelfde of andere auteur, en het re-ensceneren van politieke protesten of evenementen.⁹⁵ Bij het nadenken over de betekenis van deze re-enactments rijst een cruciale vraag: 'how do the current re-enactments relate to previous arts movements appropriating and reworking images, themes, or materials from previous art and/or from the mass media?'⁹⁶ Want hoewel een re-enactment natuurlijk wel gelinkt is aan de 'oorspronkelijke' handeling, is de betekenis misschien anders in een andere omgeving. Jones benadrukt dat door re-enactments het duidelijk is dat alle waarnemingen alleen kunnen bestaan door subjectieve perceptie. We nemen in onze waarneming altijd onze herinneringen mee, en kunnen daardoor nooit helemaal objectief kijken naar een performance.⁹⁷ In februari 2010 verzamelden meer dan honderd kunstenaars, academici en curatoren zich in het Museum of Modern Art in New York om te praten over performance kunst, en hoe het geconserveerd en tentoongesteld kan worden. Performancekunstenaar Marina Abramovic was ook aanwezig, wiens retrospectief *The Artist is Present* later die week geopend werd in het MoMA. Abramovic was ooit tegen het idee om haar werk te herhalen, maar was inmiddels een groot voorstander van reperformances.⁹⁸ 'Reperformance is the new concept, the new idea!', verkondigde ze tijdens een van de workshops die avond, 'Otherwise it will be dead as an art form.'⁹⁹ Abramovic is zich bewust van haar nalatenschap, en kiest

⁹¹ Janine Antoni en Adrian Heathfield, "Touching Remains," in *Perform, Repeat, Record: Live Art in History*, red. Amelia Jones en Adrian Heatfield (Bristol/Chicago: Intellect, 2012), 516.

⁹² Manzella en Watkins, "Performance Anxiety," 31.

⁹³ Amy Bryzgel, "Special Issue: Artistic Reenactments in East European Performance Art, 1960–present," *ArtMargins* (2018) <https://artmargins.com/artistic-reenactments-in-east-europe-introduction/> (geraadpleegd 29 januari 2021).

⁹⁴ Jones, "The Now," 16-17.

⁹⁵ Jones, "The Now," 17.

⁹⁶ Jones, "The Now," 17.

⁹⁷ Jones, "The Now," 18.

⁹⁸ Carol Kino, "A Rebel Form Gains Favor. Fights Emerge," *The New York Times*, 14 maart 2010.

⁹⁹ Kine, "A Rebel."

voornamelijk reperformances als model om haar werk te behouden.¹⁰⁰ Dit heeft, vanwege haar grote invloed, veel impact op het hele veld van performance kunst.¹⁰¹

Voorbeeld tentoonstelling: *Seven Easy Pieces*

In 2005 werd in het Guggenheim Museum in New York de tentoonstelling *Seven Easy Pieces* georganiseerd. Abramovic voerde tijdens deze tentoonstelling zeven baanbrekende performances van andere kunstenaars (en twee van zichzelf) opnieuw op, waardoor ze een discussie startte over het vluchtige en vergankelijke karakter van de performance kunst.¹⁰² Voor Abramovic was *Seven Easy Pieces* een manier om deze iconische werken te conserveren op een juiste manier. Ze wil hiermee ingaan tegen de manier waarop performances door anderen worden gebruikt.¹⁰³ Dit gebeurt vaak zonder de namen van de makers te vermelden, zonder te betalen voor de rechten en soms zelf voor commerciële doeleinden. "There's nobody to keep the history straight," zegt ze hierover, "I felt almost, like, obliged. I felt like I have this function to do it."¹⁰⁴

Voorbeeld tentoonstelling: *The Artist is Present*

In 2010 organiseerde het MoMA *The Artist is Present*, de grootste performance tentoonstelling die het New Yorkse museum ooit gehad heeft.¹⁰⁵ De tentoonstelling draaide om het leven en de performances van Marina Abramovic. Er waren uiteenlopende documentaties van performances van de kunstenaar te zien, er werden objecten die overgebleven waren van performances getoond, acteurs en performers deden reperformances van vijf eerdere performances en Abramovic zelf voerde de performance *The Artist is Present* op. Abramovic' motief voor de tentoonstelling was om nieuwe mensen met haar werk bekend te maken, en om nieuwe documentatie en nieuwe herinneringen te creëren, om haar bestaan voort te zetten.¹⁰⁶ Ze is niet alleen bezig met het voortzetten van haar eigen werk, maar ook met dat van anderen.¹⁰⁷

Abigail Levine, een van de 39 performers in het MoMA, vraagt zich af: 'Do these performances, regardless of their historical referents, achieve relevance within their current context? Or, put another way, do these reinterpretations work?'.¹⁰⁸ De manier waarop de tentoonstelling in het MoMA gecureerd was, maakte de reperformances een vorm van documentatiemateriaal, volgens Levine: 'Reperformance must, essentially, become performance, an exchange in the present. If the reperformances become effective only in relation to the

¹⁰⁰ Abigail Levine, "Marina Abramović's Time: The Artist is Present at the Museum of Modern Art," *e-misférica*, *e-misférica*, 7.2(2010), <http://archive.hemisphericinstitute.org/hemi/en/e-misferica-72/levine> (geraadpleegd 10 januari 2021).

¹⁰¹ Levine, "Marina Abramovic."

¹⁰² Lior Avizoor en Ran Brown, "Thoughts about Reenactment," *Maakaf* 11(2012).

<https://www.maakaf.co.il/en/previous-issues/reenactments/168-editors-note-2/720-reenactment-in-performance> (geraadpleegd 10 januari 2021).

¹⁰³ Randy Kennedy, "Self-Mutilation Is the Sincerest Form of Flattery," *The New York Times*, 6 november 2005.

¹⁰⁴ Kennedy, "Self-Mutilation."

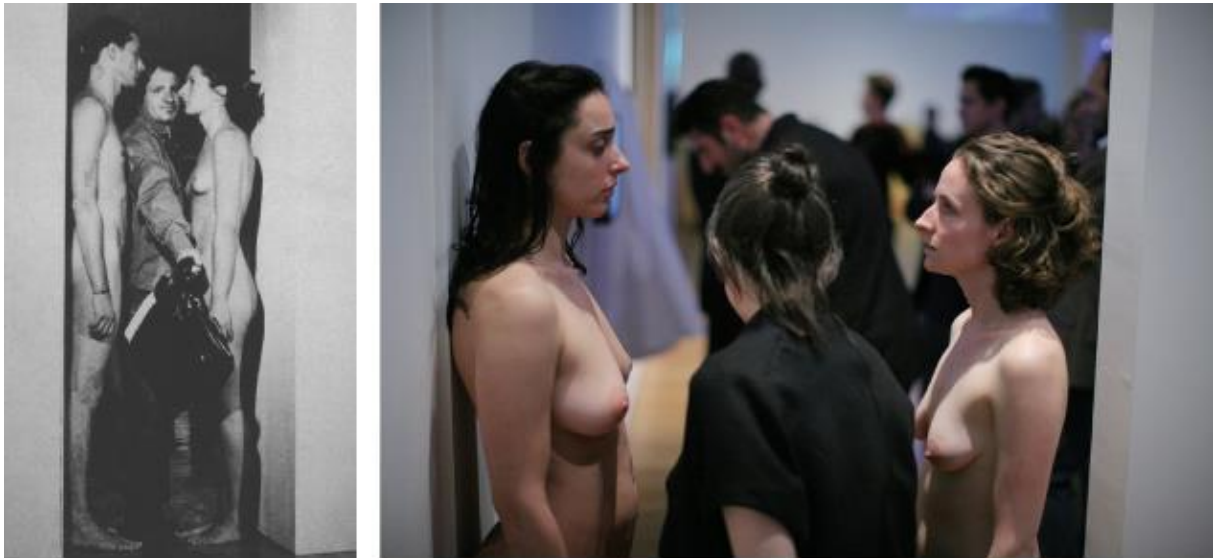
¹⁰⁵ Kine, "A Rebel."

¹⁰⁶ Manzella en Watkins, "Performance Anxiety," 30.

¹⁰⁷ Manzella en Watkins, "Performance Anxiety," 30.

¹⁰⁸ Levine, "Marina Abramovic."

“original” performance of the work, then they become a fragmentary form, another document.¹⁰⁹ Door de performances te tonen in combinatie met video-opnames van de originele opvoering van Abramovic en uitleg over de context van het werk zorgde het volgens Levine voor een minder krachtige ervaring voor de performers en het publiek.¹¹⁰ Als het publiek als het ware aan de hand wordt genomen over wat de beleving zou moeten betekenen en heeft betekend, verliest het werk juist zijn betekenis in de huidige tijd.



AFBEELDING 5 .LINKS: MARINA ABRAMOVIC EN ULAY, *IMPONDERABILIA*, 1977.

RECHTS: MARIA S.H.M. EN ABIGAIL LEVINE, *IMPONDERABILIA*, TIJDENS 'MARINA ABRAMOVIC: THE ARTIST IS PRESENT', 2010. FOTO: SCOTT RUDD.

In performance kunst vraagt het publiek zichzelf wat er gebeurt of gaat gebeuren tijdens de performance. Bij reperformances zijn deze vragen al beantwoord. Het publiek weet in principe al wat er gaat gebeuren, omdat het al eens gebeurd is. Bovendien wil een kunstinstelling dingen laten verlopen zoals gepland: daarom zullen er dus ook geen verrassingen zijn. Levine schrijft: “The “why” gets fractured when the performance is divorced from the artist's initial impulse and context and, additionally, when the creating artist and performer were once, but are no longer, the same person.”¹¹¹ Wat wel overblijft is het *hoe*, de manier waarop het werk gedurende de tijd ervaren wordt, de manier waarop de opbouw van het werk in gesprek gaat met de context en de manier waarop het opgevoerd wordt. De duur van het werk is hierbij belangrijk, vindt Levine, dat maakt de *hoe*, het moment-tot-moment ervaring van het werk, net zo krachtig als het *waarom* en *wat*. De duur van de reperformances die opgevoerd werden tijdens de tentoonstelling in het MoMA was de grootste verandering van de originele werken, vindt Levine.

¹⁰⁹ Levine, “Marina Abramovic.”

¹¹⁰ Levine, “Marina Abramovic.”

¹¹¹ Levine, “Marina Abramovic.”

HOOFDSTUK 2. PERFORMANCE KUNST INGEBED IN CKV

Hoe kan performance kunst succesvol worden ingebed in het CKV-curriculum?

Performance kunst is dus een vluchtige en live kunstvorm, waardoor het opnieuw beleven van al eerder opgevoerde performances dilemma's met zich meebrengt. Dit heeft invloed op de manier waarop leerlingen hierover kunnen leren. De kans dat een docent met de klas naar een live performance van bijvoorbeeld Marina Abramovic kan gaan kijken is klein, dus zijn de leerlingen aangewezen op de verschillende vormen van documentatiemateriaal. Want het zien van een live performance is niet de enige manier om te leren over performance kunst: musea hebben verschillende manier om performance kunst tentoon te stellen. Zoals in het eerste hoofdstuk is beschreven is dat op te delen in drie categorieën: (audio)visuele documenten, objecten en re-enactments.

Om vast te stellen hoe performance kunst succesvol kan worden ingebed in het CKV-curriculum wordt in dit hoofdstuk allereerst uitgelegd waarom deze kunstvorm binnen CKV past, aan de hand de opvattingen van Biesta. Vervolgens wordt in de tweede paragraaf uitgelegd hoe het vernieuwde CKV ook voor valkuilen kan zorgen, en dat performance kunst nog geen juiste plek kent in CKV. Dat performance kunst in CKV ingebed zou kunnen worden door de theorieën van Bloom en van Van de Kamp toe te passen wordt in de derde paragraaf uiteengezet.

2.1 HET BELANG VAN PERFORMANCE KUNST BINNEN CKV

De manier waarop performance kunst de wetten van de kunstwereld bevroegt is intrinsiek aan de kunstvorm, en daarom is het een heel interessante kunstvorm om over te leren. In CKV wordt een verscheidenheid aan kunstdisciplines behandeld. Er kan aandacht besteed worden aan kunstuitingen op het gebied van architectuur, beeldende kunst en vormgeving, dans, film, muziek, nieuwe media, theater en combinaties hiervan. Hoewel performance kunst dus niet expliciet vermeld staat, is er wel ruimte voor. Het is namelijk een interdisciplinaire kunstvorm die aspecten van onder andere fotografie, dans, theater, muziek en schilderkunst kan bevatten. Dat performance kunst een kunstuiting is die perfect in het CKV-curriculum past is met drie argumenten te onderbouwen.

Ten eerste wil het CKV-programma zorgen voor verbreding door aandacht voor de manier waarop kunst in de huidige tijd gepresenteerd en ervaren wordt.¹¹² Dat sluit aan bij performance kunst om twee redenen. Allereerst is performance kunst een van de nieuwste disciplines in de kunst.¹¹³ En daarnaast is, zoals te lezen in het eerste hoofdstuk, de manier waarop performance kunst gepresenteerd en ervaren wordt in musea een vraagstuk dat de kunsttheoretici bezighoudt. De kunstvorm heeft de manier waarop we naar musea en andere kunst-instituten kijken veranderd, omdat het vraagt om nieuwe manieren van tentoonstellen.

Ten tweede daagt de kunstenaar de perceptie van kunst van zijn publiek uit.¹¹⁴ En dat sluit aan bij wat het vak CKV wil bereiken: dat de leerling nadenkt over zijn opvattingen over kunst en zich openstelt voor uiteenlopende

¹¹² 'Het examenprogramma'. Website SLO.

¹¹³ Gemert, *De Vluchtige Performance*, 12.

¹¹⁴ Gemert, *De Vluchtige Performance*, 12.

kunstuitingen buiten zijn vertrouwde kunstwereld.¹¹⁵ Educatie draait volgens onderwijspedagoog Gert Biesta om het ‘in dialoog brengen van kind en wereld.’¹¹⁶ Hij schrijft dat kunsteducatie ervoor zorgt dat leerlingen een beter begrip van de wereld en hun plaats in de wereld hebben, en dat is nog niet alles. Het gaat niet alleen om het begrijpen hiervan, maar om dit te willen begrijpen. Niet om het stellen van vragen zoals: Hoe kan ik dat begrijpen? Maar: Wat probeert dit mij te leren? Het is niet de taak van het onderwijs om kinderen bepaalde verlangens of denkbeelden op te leggen, maar om ze deze vragen zichzelf te laten stellen.¹¹⁷ Wat betekent het om te bestaan in de wereld? En welke verlangens heb ik? Kunst is een voortdurende, letterlijk nooit tot een einde komende verkenning van de ontmoeting met het andere en de ander. Biesta noemt het een oneindige verkenning van wat het zou kunnen betekenen om in en met de wereld te (be)staan.¹¹⁸ En dit is precies waarom performance kunst een prominente rol verdient in het kunstonderwijs. Het bestaan in de wereld ligt aan de basis van performance kunst. Amelia Jones schrijft zelfs dat dat is waar performance kunst om draait: ‘Our being in the world unfolds in relation to temporality, embodiment and experience, phenomena at the intersection of live performance and the visual arts.’¹¹⁹

Ten derde wil het programma zorgen voor verbreding bij leerlingen door aandacht te schenken aan kunst buiten de ‘comfortzone’ van de leerlingen.¹²⁰ En buiten de comfortzone treden van het publiek kan de essentie zijn van een performance kunstwerk. Een van de weinigen overeenkomsten tussen de verschillende uitvoeringsvormen is dat kunstenaars bewust voor de aanwezigheid van publiek kiezen.¹²¹ Een performance kunstwerk kan de toeschouwers laten participeren in het werk, en dwingt de toeschouwer vaak tot sterke reacties.¹²² Performance kunst zet aan tot nadenken, en buiten de comfortzone treden van het publiek is eerder een regel dan een uitzondering.

2.2 HET VERNIEUWDE CKV: KUNST ACTIEF MEEMAKEN

CKV draait om ‘het actief ervaren van kunst door kunstuitingen in levensechte en professionele contexten mee te maken’.¹²³ De betekenis van kunst ligt nooit helemaal vast en daarom is het meemaken van kunst zowel een ervaring als een creatief proces, wat een actieve betrokkenheid van de leerling vraagt.¹²⁴ In CKV worden de noodzakelijke kennis en benodigde vaardigheden aangeleerd om een open, creatieve, onderzoekende en betrokken houding te ontwikkelen, die vereist is om kunst actief mee te maken. Het examenprogramma met vier domeinen (verkennen, verbreden, verdiepen en verbinden) is globaal geformuleerd, zodat scholen ruimte hebben om hun eigen invulling aan de CKV-lessen te geven.¹²⁵ Maar het interdisciplinaire karakter van CKV in combinatie met de vrijheid die een school krijgt bij de invulling van het programma, kan een valkuil zijn.

¹¹⁵ *Examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming havo vanaf examenjaar 2019*, 1.

¹¹⁶ Biesta, *Door Kunst Onderwezen Willen Worden*, 37.

¹¹⁷ Gert Biesta, *The Rediscovery of Teaching* (Londen en New York: Routledge, 2017).

¹¹⁸ Biesta, *Door Kunst Onderwezen Willen Worden*, 68.

¹¹⁹ Amelia Jones, “The Now,” 11.

¹²⁰ ‘Het examenprogramma’. Website SLO.

¹²¹ Goldberg, “Performance: A Hidden History,” 25.

¹²² Burgman, *Performance theater*, 8.

¹²³ *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*, 7.

¹²⁴ *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*, 7.

¹²⁵ *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*, 19.

Onderzoek wijst namelijk uit dat de kennis van de docent als expert in een bepaalde kunstdiscipline bepalend kan zijn voor het leerproces bij CKV.¹²⁶ CKV wordt vaak gegeven door docenten beeldende vorming, docenten muziek, docenten Nederlands en docenten moderne vreemde talen.¹²⁷ Dit kan ervoor zorgen dat een leerling niet van uiteenlopende kunstuitingen wat meekrijgt, maar vooral van wat de docent zelf interessant vindt. Mieke Ummels, projectleider van de (online)lesmethode *Kunst uit het Vuistje* voor CKV, beaamt dit. Juist omdat ze weet dat veel gebruikers van de methode beeldend opgeleid zijn, hebben ze hulp nodig bij andere disciplines. Daarom probeert ze bewust de aandacht op performance kunst te leggen in *Kunst uit het Vuistje*.¹²⁸¹²⁹

Maar de manier waarop performance kunst behandeld wordt in de lesmethode strookt niet met de definitie van performance kunst (het staat bijvoorbeeld onder de discipline beeldende kunst) en niet met het examenprogramma (de thema's die worden aangehaald zijn bijvoorbeeld geen dimensies in het programma). Bovendien is het (vakdidactisch) niet wenselijk dat de leerling zich verplicht moet uitdrukken in de vorm van performance.¹³⁰ De educatieve waarde van kunst ligt niet in de manier waarop een leerling zichzelf kan uitdrukken in de kunsten.¹³¹ Aan welke voorwaarden moet een educatief programma over performance kunst dan wel voldoen?

2.3 HYBRIDE KUNSTEDUCATIE

Biesta wijst leerstofgericht kunstonderwijs af; het gaat volgens hem om *tonen* en *uitleggen*.¹³² Maar om een leerervaring zo succesvol mogelijk te laten verlopen is het noodzakelijk om leerdoelen op te zetten, schrijven Geerts en Van Kralingen in *Handboek voor leraren*. Niet alleen voor leerlingen, maar ook voor docenten. Deze gaan beter lesgeven wanneer er duidelijke leerdoelen geformuleerd zijn.¹³³ En zo ziet het onderwijs in Nederland er ook uit: leerlingen werken op de middelbare school naar wettelijk vastgelegde eindtermen toe. Dus hoewel Biesta vindt dat (kunst)educatie niet gemeten kan worden aan vooropgestelde leerdoelen, is het toch raadzaam ze te gebruiken, ook bij kunstonderwijs. Biesta vindt dat een persoon die onderwijs heeft gevolgd niet een object of ding is waarbij een soort checklist gebruikt kan worden, maar een mens met een veranderende kijk die zich anders beweegt in de wereld. Maar juist die veranderende kijk is wat het huidige CKV wil bereiken door leerlingen kunst actief te laten meemaken. Die crisis die hij constateert in kunsteducatie valt dus misschien wel mee in CKV. Als de eindtermen (oftewel leerdoelen) in het examenprogramma CKV nader beschouwd worden, kan er geconcludeerd worden dat ze niet enkel gericht zijn op feitenkennis. Ze zijn dus niet alleen 'leerstofgericht'. De

¹²⁶ Martine Dekker, M. *CKV 2.0: kunst actief meemaken én onderzoeken?*. (Masterthesis Kunstgeschiedenis: Educatie en Communicatie onder begeleiding van Sjoukje van der Meulen, Universiteit Utrecht, 2017), 6.

¹²⁷ Dekker, *CKV 2.0*, 7.

¹²⁸ Mailwisseling met Mieke Ummels, *Kunst uit het Vuistje*, 7 december 2020.

¹²⁹ In *Contrast*, een andere veelgebruikte CKV methode, komt performance kunst niet als losstaande discipline aan bod. De disciplines waaruit het boek bestaat zijn architectuur, beeldende kunst, dans, design, film, fotografie & nieuwe media, muziek en theater. J. Groenendijk, *Contrast: Culturele Kunstzinnige Vorming (CKC)*, (Haren: Staal & Roeland, 2017).

¹³⁰ Voor een uitgebreide bespreking van de module over performance kunst *Lijf is Live* van *Kunst uit het Vuistje* zie bijlage 3.

¹³¹ Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden*, 121.

¹³² Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden*, 38 & 47.

¹³³ Geerts en van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 88.

eindtermen gaan wel over cognitieve vaardigheden, zoals kunsttheoretische kennis en onderzoek doen, maar óók over *beschouwen, waarderen, en betekenis geven*. Voor de cognitieve aspecten van het CKV-onderwijs kunnen leerdoelen en leeractiviteiten geformuleerd worden aan de hand van de herziene taxonomie van Bloom. Maar dit model is niet volledig toereikend voor het kunstonderwijs. Om dit gat te vullen heeft Marie-Thérèse van de Kamp het model Hybride Kunsteducatie ontwikkeld, dat zich focust op leren *over* kunst én op leren *door* kunst. Naast de (meta)cognitieve vaardigheden die je bij kunstonderwijs opdoet voegt ze ook sensomotorische, affectieve, creatieve en sociale vaardigheden toe. En dat is de reden waarom dit model goed aansluit bij performance kunst. Leerlingen moeten bij het leren over performance kunst niet alleen op een cognitieve manier leren wat de kunstvorm is en inhoudt (leren *over* kunst), maar ook over het betekenis geven aan performance kunstwerken (leren *door* kunst). Wat probeert dit werk mij te leren? Wat vind ik daar zelf van? Hoe reageren mijn klasgenoten op mijn reactie op dit werk? Dit soort vragen zijn perfect te stellen bij performance kunstwerken, en dit is wat Biesta het wereldgerichte onderwijs noemt. Performance kunstwerken kunnen door hun interactieve, interdisciplinaire en bevragende karakter allerlei ideeën, meningen en denkbeelden blootleggen bij leerlingen. Voor deze niet-cognitieve aspecten kan er gebruikt gemaakt worden van het model Hybride Kunsteducatie van Van de Kamp. Want Biesta noemt het *tonen* en *uitleggen* de belangrijkste uitgangspunten van kunsteducatie, en dat is verwant aan wat in de theorie van Van de Kamp te lezen is. Dat door het gebruik van haar model er sprake is van een interactief leerproces over en door kunst waarbij de docent de leerlingen *informeert, activeert, motiveert* en *aanreikt*.¹³⁴ Door beiden modellen (Bloom en Van de Kamp) te gebruiken bij het opstellen van leerdoelen voor een educatief programma over performance kunst kunnen leerlingen *over* en *door* kunst leren op een manier die zorgt voor verbreding en verdieping.

¹³⁴ Van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn*, 8.

HOOFDSTUK 3. PERFORMANCE KUNST IN CKV MODEL

Hoe kan een educatief programma over performance kunst succesvol worden ontworpen?

In het tweede hoofdstuk is vastgesteld dat performance kunst kan worden ingebed in het CKV-curriculum door gebruik te maken van de educatietheorieën van Biesta, Bloom en Van de Kamp. Op deze manier kunnen leerlingen leren *over* en *door* performance kunst. Leren *over* performance kunst kan voornamelijk door leerdoelen te formuleren die cognitieve vaardigheden beslaan. Leren *door* kunst kan door leerdoelen te formuleren die effectief, sensomotorisch, creatief en sociaal van aard zijn. In dit derde hoofdstuk wordt uiteengezet hoe een succesvol educatief programma over performance kunst ontworpen wordt. In de eerste paragraaf worden de vier domeinen van het CKV-examenprogramma besproken. In de tweede paragraaf is het leren over performance kunst binnen CKV inzichtelijk gemaakt door het *Performance kunst in CKV-model*.

3.1 LEREN OVER PERFORMANCE KUNST IN DE DOMEINEN

Zoals eerder aangehaald is het CKV-programma opgebouwd uit de vier domeinen Verkennen, Verbreden, Verdiepen, Verbinden. Hieronder wordt toegelicht op welke manier performance kunst binnen de domeinen past. Dit wordt gedaan volgens het gedachtengoed van Biesta, omdat zijn visie op kunsteducatie aansluit op het doel van CKV. Per domein wordt uitgelegd welke (kunst)vaardigheden van Bloom en Van de Kamp bij de eindtermen van het betreffende domein passen bij het leren over performance kunst. Er wordt gespecificeerd hoe de eindtermen toe te passen zijn in leren over performance kunst. Daarbij wordt beargumenteerd dat het leren over performance kunst in CKV binnen de domeinen in drie programmaonderdelen kan verlopen. Binnen domein A vindt een voorbereidende les plaats waarbij de nadruk ligt op het verkennen, in domein B leggen de leerlingen een museumbezoek af waarbij ze zich verbreden en in domein C vindt een verwerkingsopdracht plaats waarbij leerlingen zich verdiepen. Het verbinden (domein D) komt in alle drie de onderdelen terug door te reflecteren op de opgedane kennis en ervaringen.

3.1.1 DOMEIN A. VERKENNEN

In domein A legt een leerling gedocumenteerd vast aan de hand van een aantal vragenclusters wat zijn of haar ervaringen met kunst zijn (geweest) en wat hem of haar heeft gevormd. Specifiek eindterm twee waarin vermeld staat: 'hoe zijn ervaring, interesses, kennis en opvattingen zich verhouden tot die van anderen, onder wie zijn medeleerlingen', sluit aan wat bij Biesta belangrijk vindt aan kunsteducatie. Ten eerste is het een taak van onderwijs om verlangens bloot te leggen. Het onderwijs moet leerlingen hun eigen stem laten ontdekken, hun eigen mening laten vormen, creatief laten zijn, talenten laten ontdekken en helpen hun unieke identiteit bloot te leggen.¹³⁵ Ten tweede, en nog belangrijker, is de educatieve taak van een school niet alleen kinderen de mogelijkheid bieden om zich uit te drukken, maar om ze te laten ervaren dat dat altijd consequenties heeft voor de wereld waarin ze zich uitdrukken.¹³⁶ Omdat performance kunst sterke reacties op kan roepen, zoals omschreven staat in het theoretisch kader, is een uitgangspunt in lessen over performance kunst dat er ruimte gecreëerd moet worden voor eigen meningen van leerlingen, en vooral het praten daarover met medeleerlingen.

¹³⁵ Biesta, "Trying to be at home."

¹³⁶ Gert Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden*, 67.

Binnen het model Hybride Kunsteducatie valt dit leerdoel onder de sociale en affectieve kunstvaardigheden. Sociaal omdat het vaardigheden zijn die gericht zijn op het inleven in anderen. Dit gebeurt in dialoog met anderen en leerlingen kunnen hierdoor hun eigen mening, visie en gevoelens formuleren. Hierbij leren leerlingen begrip en inzicht ontwikkelen in de mening, visies en gevoelens van anderen bij het leren over kunst.¹³⁷ Affectief omdat leerlingen hierdoor bezig zijn met het ontwikkelen van hun persoonlijke visie. In dit domein doet de leerling kennis op van en inzicht in kunst, om de kunstwereld beter te kunnen begrijpen. Om te leren over performance kunst moet de leerling eerst begrijpen wat performance is en inhoudt. Dit zijn (meta)cognitieve en sensomotorische vaardigheden, omdat het gaat om kennis. Bovenstaande vaardigheden kunnen geoefend worden in een in een voorbereidende les over performance kunst.

3.1.2 DOMEIN B. VERBREDEN

De verkenning die in domein A wordt uitgevoerd is het startpunt voor de verbreding in domein B. In dit domein komt de leerling in contact met uiteenlopende kunstvormen, in levensechte en professionele contexten, dus buiten de klas. Hierboven staat beschreven dat een van de uitgangspunten van kunstonderwijs het *tonen* van kunst is. Maar zoals te lezen in het eerste hoofdstuk is een performance kunstwerk live en vluchtig, en moet men voor het herbeleven van een performance vertrouwen op (audiovisuele) documenten, objecten en re-enactments. Het bekijken van (audiovisuele) documenten in de vorm van opnames van een performance kan in de klas plaatsvinden, maar voor een zo uitgebreid mogelijk beeld van performance kunstwerken in een zo levensechte en professionele context is het raadzaam om een museumbezoek af te leggen met de klas. In dit domein leert de leerling kunstvormen vanuit verschillende dimensies te beschouwen en (eventueel) te waarderen. Binnen het domein 'Verbreden' zijn er in eindterm vier elf dimensies geformuleerd. Deze dimensies zijn thema's van waaruit kunst beschouwd, geanalyseerd en bediscussieerd kan worden (bijvoorbeeld 'feit en fictie' of 'schoonheid en lelijkheid'). De dimensies lichten verschillende aspecten van het artistieke proces uit. Ze zijn discipline-overstijgend en bieden mogelijkheden om kunst in een breed sociaal-cultureel kader te plaatsen.¹³⁸ Dit gaat dus vooral om kunst interpreteren en uitleggen aan de hand van thema's.¹³⁹ Voor het leren over en door performance kunst kunnen de dimensies bijvoorbeeld gebruikt worden bij het bepalen van een thema binnen performance kunst.

Bij het museumbezoek ligt de nadruk op affectieve, sensomotorische, sociale en cognitieve leerdoelen. Affectieve leerdoelen zijn gericht op het ervaren, beleven en waarderen en sociale leerdoelen op het communiceren met anderen door en over kunst.¹⁴⁰ Sensomotorische leerdoelen bij een museumbezoek kunnen

¹³⁷ Van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn*, 16.

¹³⁸ *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*, 8-9.

¹³⁹ Martine Dekker deed onderzoek naar de mate waarin kunstbeleving en cultuuronderwijs binnen museale instellingen kan worden aangepast aan het vernieuwde CKV-programma. Zij concludeerde dat CKV-docenten ervan uitgaan dat musea het nieuwe CKV-programma kennen en dat de rondleidingen hierop aangepast zijn. Ze vinden vooral van belang dat de rondleider de CKV-dimensies kent en deze kan verklaren in een rondleiding. Dekker, *CKV 2.0*, 31-32.

¹⁴⁰ Van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn*, 15.

voornamelijk gericht zijn op het analyseren van kunst door te observeren en ervaren. De cognitieve leerdoelen die behaald kunnen worden bij het museumbezoek gaan over het interpreteren van kunst.

3.1.3 DOMEIN C. VERDIEPEN

In Domein C doet de leerling (al dan niet samen met medeleerlingen) onderzoek naar een of meer aspecten van een creatief proces. Hierbij oefent de leerling onderzoeksvaardigheden en maakt hij gebruik van voor dit onderzoek of proces geschikte werkwijzen, in de vorm van praktische activiteiten en beschouwend onderzoek.¹⁴¹ De aard en het doel van het onderzoek zijn bepalend voor het presenteren van de uitkomst van het onderzoek. Dit kan een onderzoeksverslag zijn, een presentatie of een kunstzinnige uiting. Vanuit de eindtermen wordt veel vrijheid gegeven in welke vorm het onderzoek gepresenteerd wordt. Bij het leren over performance kunst doet een leerling een verwerkingsopdracht. Dit kan bijvoorbeeld een onderzoek zijn naar een bepaalde performance in de kunstgeschiedenis. Belangrijk is om de leerling niet te dwingen om de resultaten van het onderzoek te presenteren in de vorm van een performance kunstwerk, omdat dat ten eerste tegen de definitie van het performance kunst in gaat: performance is ‘echt’, draait vaak om confrontaties met het publiek en is vooral autobiografisch (en zou dus vanuit de leerling zelf moeten komen). En ten tweede, zoals hierboven al beschreven aan de hand van Biesta, omdat de leeropbrengst niet te meten is aan de mate waarin een leerling zich creatief kan uitdrukken. Een leerling kan dus wel leren *door* performance kunst te onderzoeken of te ervaren, maar het moet niet opgelegd worden om zich te uit te drukken in de vorm van een performance.¹⁴² Dit betekent dat bij het leren over performance kunst bij CKV-leerlingen het niet een eis moet zijn om een zelf een performance op te voeren (zoals bij *Kunst uit het Vuistje* wel gevraagd wordt). Bij een verwerkingsopdracht kan de leerling alle vaardigheden van het hybride kunsteducatie model opdoen (affectief, sensomotorisch, cognitief, creatief, metacognitief, sociaal).

3.1.4 DOMEIN D. VERBINDEN

Domein D staat in het teken van reflectie, en verbindt de domeinen met elkaar.¹⁴³ Het is niet een afsluitend domein, maar het is wenselijk dat de leerling in een doorlopend proces zijn ervaringen, beschouwingen en onderzoeken betekenis geeft en toelicht. De opbrengsten van het leerproces komen in dit domein bijeen.¹⁴⁴ Bij een educatief programma over performance kunst heeft dit domein geen apart programmaonderdeel. Tijdens of afsluitend aan de voorbereidende les, het museumbezoek of de verwerkingsopdracht zou er altijd ruimte moeten zijn voor reflectie, omdat deze alle opgedane kennis en vaardigheden uit de eerdere domeinen met

¹⁴¹ Examenprogramma, 9.

¹⁴² ‘In deze visie is er sprake van een continue wisselwerking tussen theorie (receptie en reflectie) en productie in het leerproces, waarbij de productie de kern van het leren over kunst is ondersteund door receptie en reflectie, maar deze productie wordt niet meer primair door een techniek of medium gestuurd wordt maar door concepten, emoties, ervaringen of betekenissen gerelateerd aan de ontwikkelingen in de professionele kunsten, waaruit een keuze voor het meest geëigende medium voortvloeit. Daarbij kan de voorkeur van leerlingen voor de productie in een bepaald medium of een bepaalde kunstdiscipline (muziek, beeldende vormgeving, dans of theater) wel ingegeven worden door een persoonlijke voorkeur voor een bepaald symboolsysteem (Visueel-ruimtelijk; lichaams-kinesthetisch of muzikaal).’ Van de Kamp, *Doorlopende Leerlijn Hybride Kunsteducatie*, 9.

¹⁴³ Examenprogramma, 9.

¹⁴⁴ Examenprogramma, 18.

elkaar verbindt. Dit gebeurt binnen het examenprogramma aan de hand van kritische vragen.¹⁴⁵ De richtvragen die genoemd worden in het Advies Examenprogramma CKV worden als leidraad gebruikt en worden gespecificeerd op de opgedane ervaring met betrekking tot performance kunst. Reflectie vindt volgens de theorie Hybride Kunsteducatie plaats in de metacognitieve leerdoelen, wat zich onder andere kenmerkt door zelfkennis. Ieder programmaonderdeel (voorbereidende les, museumbezoek, verwerkingsopdracht) bevat dus een metacognitief leerdoel wat ingaat op (zelf)reflectie.

3.2 PERFORMANCE KUNST IN CKV MODEL

Om een educatief programma over performance kunst succesvol te maken, moet er gebruik gemaakt worden van het *Performance Kunst in CKV-model* (zie paragraaf 3.2.1 t/m 3.2.3). Het model is opgedeeld in drie onderdelen: een voorbereidende les over performance kunst, een museumbezoek en een verwerkingsopdracht. Samen vormen deze onderdelen het ontwerp voor een volwaardig educatief programma over performance kunst in CKV. Dit model geeft de richtlijnen die essentieel zijn in het ontwerpen van een educatief programma over performance kunst. Het *Performance Kunst in CKV-model* maakt gebruik van de inzichten van Biesta en de taxonomie van Bloom en Van der Kamp, gespecificeerd op het unieke karakter van performance kunst. De opbouw van het model is gebaseerd op de vier domeinen van CKV en de daaraan gerelateerde eindtermen. Om verdere duiding te geven aan het model, wordt er hieronder ingegaan op de drie kernelementen: leerdoelen, vaardigheden en leeractiviteiten.

Leerdoelen

De leerdoelen zijn afgeleid van de eindtermen in de domeinen van het examenprogramma CKV. Ze zijn geformuleerd met behulp van de taxonomie van Bloom en de Hybride Kunsteducatie van Van de Kamp. Een leerdoel kan meerdere vaardigheden beslaan, en zijn opgebouwd van lagere orde denkvaardigheden naar hogere orde denkvaardigheden.

Vaardigheden

De leerdoelen zijn gecategoriseerd in de (kunst)vaardigheden van Bloom en Van de Kamp. Deze beide theorieën worden gebruikt omdat kunsteducatie niet alleen cognitief van aard is. Hoewel Van de Kamp ook 'cognitief' in haar model heeft staan worden beiden modellen gebruikt. Bloom maakt namelijk binnen de cognitieve vaardigheid onderscheid in complexiteit van denkvaardigheden: van lagere naar hogere cognitieve denkvaardigheden. Het programmaonderdeel hoeft niet van lage naar hoge complexiteit opgebouwd te worden, maar het kan een houvast zijn bij het kiezen van de leerdoelen. In het model van Hybride Kunsteducatie staat ook de kunstvaardigheid 'cognitief', maar er wordt bijvoorbeeld geen onderscheid of specificering gemaakt. Een leerdoel kan meerdere vaardigheden helpen ontwikkelen, als het leerdoel meerdere aspecten omvat.

Leeractiviteiten

Leeractiviteiten zijn bezigheden of handelingen die een leerling verricht om leerdoelen te realiseren. Daarom

¹⁴⁵ *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*, 18.

worden voor leeractiviteiten doorgaans handelingswerkwoorden gebruikt.¹⁴⁶ Deze werkwoorden zijn gekoppeld aan de vaardigheidsniveaus (bij de vaardigheid ‘onthouden’ in de taxonomie van Bloom hoort bijvoorbeeld het werkwoord ‘herinneren’). Een werkvorm in de les (bijvoorbeeld het maken van een woordweb) is de vormgeving van een bepaalde leeractiviteit. Het *Performance Kunst-model* voegt de leeractiviteiten van de theorieën van Van de Kamp en Bloom samen, en deze werkwoorden kunnen als inspiratie dienen voor docenten bij het bedenken of kiezen van werkvormen. De leeractiviteiten zijn de werkwoorden die de overhand hebben bij het bereiken van het leerdoel, maar sluiten andere leeractiviteiten niet uit.

¹⁴⁶ Marie-Thérèse van de Kamp, *Kunst, Leren en Emoties* (Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen/Expertisecentrum Kunsttheorie, 2014), 8.

3.2.1 VOORBEREIDENDE LES

Domein: A. Verkennen									
Onderdeel: Voorbereidende les		Kunstvaardigheid (Hybride Kunsteducatie)	Vaardigheid Cognitief niveau (Taxonomie Bloom)					Leeractiviteit	
			Onthouden	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren		Creëren
	Leerdoelen								
	1. Leerlingen kunnen hun eigen (eventueel voorgaande) ervaring met performance kunst beschrijven en daarop reflecteren samen met medeleerlingen	Sociaal, Affectief							Herkennen, herinneren, persoonlijke visie ontwikkelen, communiceren
	2. Leerlingen begrijpen wat performance kunst is en kunnen een definitie geven van performance kunst aan de hand van een (zelfgekozen) voorbeeld	Cognitief							Uitleggen, toelichten, beschrijven
	3. Leerlingen kunnen performance kunst duiden als discipline en daarbij verschillen en overeenkomsten opnoemen tussen andere kunstdisciplines (bijvoorbeeld theater of dans)	Sensomotorisch, cognitief							Toelichten, onderscheiden, classificeren
	4. Leerlingen kunnen zelf onderscheid maken tussen een theateropvoering en een performance kunstwerk, en dat uitleggen	Sensomotorisch							Onderscheiden, toeschrijven
	5. Leerlingen weten hoe performance kunst ontstaan en ontwikkeld is in de tijd, en kunnen een tijdlijn tekenen van belangrijke performances in de geschiedenis	Sensomotorisch, cognitief, meta-cognitief							Contextualiseren

3.2.2 MUSEUMBEZOEK

Domein: B. Verbreden								
Onderdeel: Museumbezoek		Kunstvaardigheid (Hybride Kunsteducatie)	Cognitief niveau (Vaardigheid Taxonomie Bloom)					Leeractiviteit
			Onthouden	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	
	Leerdoelen							
	1. Leerlingen zien meerdere performance kunstwerken in de context van een museum en staan hiervoor open en kunnen dit waarderen	Affectief						Betrokkenheid, empathisch vermogen, waarde begrijpen
	2. Leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld in een museum een performance kunstwerk beschrijven en interpreteren aan de hand van opgedane kennis over performance kunst in de voorbereidende les	Sensomotorisch, cognitief						Kunsthistorisch redeneren, uitleggen, kunst analyseren, implementeren
	3. Leerlingen kunnen de inhoud, vorm en betekenis van een performance kunstwerk beschouwen in een levensechte context vanuit de dimensies uit het examenprogramma: <ul style="list-style-type: none"> - Feit en fictie - Schoonheid en lelijkheid - Autonoom en toegepast - Ambachtelijk en industrieel - Amusement en engagement - Digitaal en analoog - Individueel en coöperatief - Traditie en innovatie - Herkenning en vervreemding - Monodisciplinair, multidisciplinair, interdisciplinair - Lokaal en globaal 	Sensomotorisch, Cognitief						Kunst interpreteren, uitleggen
	4. Leerlingen kunnen aangeven welke ervaringen en inzichten opgedaan worden tijdens het museumbezoek en deze reflectie toelichten in een gewenste vorm (gesprek, filmpje/vlog, verslag etc.)	Affectief, meta-cognitief						Persoonlijke visie ontwikkelen, reguleren van eigen leerproces, reflecteren

3.3.3 VERWERKINGSOPDRACHT

Domein: C. Verdiepen									
Onderdeel: Verwerkingsopdracht		Kunstvaardigheid (Hybride Kunsteducatie)	Cognitief niveau (Vaardigheid Taxonomie Bloom)					Leeractiviteit	
			Onthouden	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren		Creëren
	Leerdoelen								
	1. Leerlingen onderzoeken individueel of samen met medeleerlingen een performance kunstwerk, en beschrijven de totstandkoming, het werk zelf en de ontvangst van het werk	Sensomotorisch, cognitief						Onderzoeken, kunst analyseren, kunstcontexten begrijpen	
	2. Leerlingen interpreteren de betekenis van het onderzochte kunstwerk, geven hun mening over het onderzochte performance kunstwerk, onderbouwen deze en geven daarbij aan hoe hun opvattingen zich verhouden tot hun medeleerlingen	Affectief, meta-cognitief, creatief, sociaal						Kunst waarderen, communiceren, respecteren, kunst interpreteren	
	3. Leerlingen presenteren/documenteren al hun onderzoeksresultaten als samenhangend geheel in een daartoe geëigende vorm	Creatief						Ontwikkelen, vormgeven, presenteren	
	4. Leerlingen kunnen reflecteren op hun eigen leerproces door aan te geven welke ervaringen en inzichten ze hebben opgedaan tijdens de voorbereidende les, het museumbezoek en het onderzoek	Meta-cognitief, sociaal						Reflecteren, evalueren	
5. Leerlingen leren van elkaars onderzoeksresultaten door feedback aan elkaar te geven aan de hand van vastgestelde beoordelingscriteria	Sociaal						Betrokken zijn, evalueren, bekritisieren		

3.4 HET MODEL IN DE PRAKTIJK: ADVIES

Dit model biedt een theoretische fundatie voor het opzetten van een les, museumbezoek of opdracht. Het kan als leidraad gebruikt worden bij het ontwikkelen van lesmateriaal in lesmethodes, of door een docent zelf bij het maken van lessen. Het is daarbij raadzaam om aan drie voorwaarden te voldoen:

1. **Keuzes maken:** Het is aan de docent om de nadruk op bepaalde leerdoelen te leggen of een keuze te maken in bepaalde leerdoelen. Dit hangt af van de inschatting qua beginsituatie (wat weten de leerlingen al, wat kennen en kunnen ze al) en op welke (cognitieve) vaardigheden wil de docent de nadruk leggen.
2. **Differentiëren:** De manier waarop een leerdoel bereikt wordt is niet voor alle leerlingen hetzelfde, en door te differentiëren in instructie, leerstof, leertijd en leerstijlen kan er omgegaan worden met verschillen in een klas.¹⁴⁷
3. **Specificeren:** De leerdoelen moeten aangepast worden op basis van het onderwerp binnen de discipline performance kunst (de les kan bijvoorbeeld de nadruk leggen op één bepaalde kunstenaar). Hierbij kan een leerdoel ook specifiek(er) (minder groot) gemaakt worden.

¹⁴⁷ Geerts en Van Kralingen, *Handboek voor leraren*, 100.

CONCLUSIE

Aan welke voorwaarden moet een succesvol educatief programma over performance kunst in een museale setting voor CKV voldoen?

Performance kunst verdient door haar unieke karakter een plek in het CKV-curriculum. Een succesvol educatief programma over performance kunst in museale setting voor CKV moet aan zeven voorwaarden voldoen. Dit bestaat uit een belangrijke inhoudelijke voorwaarde bij het behandelen van performance kunst voor CKV en zeven ontwerpvoorwaarden, die te gebruiken zijn bij het ontwerpen van een educatief programma.

Performance kunst kan ons laten nadenken over 'wat kunst is' en over hoe kunst zich tot toeschouwers verhoudt. CKV heeft als credo 'Kunst Actief Meemaken', en wil leerlingen laten nadenken over hun opvattingen over kunst en zorgen dat ze zich openstellen voor uiteenlopende kunstuitingen buiten hun vertrouwde kunstwereld. Kunsteducatie draait om het tonen van andere werelden, en om leerlingen te leren wat het betekent om te bestaan in de wereld. Performance kunst past daar perfect bij, omdat het aanzet tot nadenken en het grenzen opzoekt op verschillende vlakken. De vergankelijkheid van performance kunst heeft effect op de manier waarop deze ervaren kan worden. Wanneer een museum performance kunst uit het verleden laat zien kan er een keuze (of combinatie aan keuzes) gemaakt worden uit verschillende manieren van tentoonstellen: (audiovisuele) documenten, objecten en re-enactments. Het is niet te zeggen wat de beste of juiste manier is van het conserveren of tonen van performance kunst, maar het is wel een gegeven dat de manier waarop een kunstwerk getoond wordt, invloed heeft op de manier waarop we het kunstwerk ervaren. De wijze waarop performance kunst de manier van denken over categoriseren, conserveren en tentoonstellen uitdaagt, is typerend voor de kunstvorm.

De inhoudelijke voorwaarde van een educatief programma over performance kunst voor CKV is dat er aandacht moet zijn voor het unieke karakter van de kunstvorm. Dit heeft twee consequenties. Ten eerste is de definitie van performance kunst een niet-sluitend begrip, maar juist aan verandering onderhevig. Daar moet aandacht voor zijn in een educatief programma, omdat het inherent is aan de kunstvorm. Ten tweede vindt het herbeleven van een performance kunstwerk altijd plaats door middel van documentatiemateriaal dat is achtergebleven na de opvoering. Bovendien is het documentatiemateriaal dat in de klas gebruikt kan worden beperkt (een re-enactment laten opvoeren in een klaslokaal zou mooi zijn, maar is niet altijd praktisch uitvoerbaar). Dus is de docent afhankelijk van de manier waarop een museum een tentoonstelling heeft ingericht.

In deze thesis is een universeel model ontwikkeld dat aangepast kan worden aan de specifieke eisen van de klas, de performancekunstenaars die behandeld worden of de tentoonstelling die bezocht gaat worden, het *Performance kunst in CKV-model*. Het model is ontwikkeld met de visie op kunsteducatie van Gert Biesta als onderliggende theorie. Hij vindt dat kunsteducatie draait om meer dan alleen cognitieve kennis en vaardigheden opdoen. Kunsteducatie draait volgens Biesta om het *in dialoog brengen* van kind en wereld. Dit kan met behulp van performance kunst, omdat het kan zorgen voor een beter begrip van de wereld en van wat het betekent om te bestaan in de wereld. CKV draait onder andere om meemaken, ervaren en onderzoeken. Dit sluit aan op Biesta,

die in zijn theorie beargumenteert dat kunsteducatie moet bestaan uit *tonen* en *uitleggen*. Hoe toon je performance kunst? Hoe leg je performance kunst uit? Door een educatief programma te maken waarbij leerdoelen en leeractiviteiten geformuleerd en gecategoriseerd worden waar leerlingen *over* en *door* performance kunst leren. Daarom worden leerdoelen en leeractiviteiten geformuleerd die cognitief (leerstofgericht) zijn, aan de hand van de Taxonomie van Bloom. De leerdoelen en leeractiviteiten die draaien om het aanleren van andere vaardigheden worden geformuleerd door middel van het model Hybride Kunsteducatie van Van de Kamp. De ontwerpvoorwaarden voor het samenstellen van een educatief programma rondom performance kunst zijn:

1. Het educatief programma moet ingebed zijn in het CKV-curriculum, dus aansluiten op de wettelijk vastgestelde eindtermen in het examenprogramma die zijn ingedeeld in vier domeinen, en op het doel van het vak.
2. Er moeten leerdoelen opgesteld worden zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt, en leraren vanuit leerdoelen hun lessen kunnen vormgeven. Het doel van het vak (kunst actief meemaken) en de opzet van het vak, waarbij er nadruk ligt op ervaren en onderzoeken, komt tot zijn recht door leerdoelen te formuleren die cognitief, affectief, sensomotorisch, creatief, metacognitief en sociaal van aard zijn.
3. De leerdoelen zijn afgeleid van de eindtermen en geformuleerd volgens de Taxonomie van Bloom en Hybride Kunsteducatie van Van de Kamp. Op deze manier kunnen leerlingen leren *over* en *door* performance kunst, zowel op cognitieve als op niet-cognitieve wijze. De volgorde van de leerdoelen is van lagere orde denkvaardigheden naar hogere orde denkvaardigheden en volgens de domeinen in het examenprogramma. De leerdoelen zijn ingedeeld in verschillende (kunst)vaardigheden. Hier zijn leeractiviteiten (in de vorm van werkwoorden) aan gekoppeld.
4. Het leren over performance kunst moet gebeuren met behulp van drie programmaonderdelen, die corresponderen met de domeinen waaruit het examenprogramma CKV is opgedeeld. Domein A (Verkennen) komt tot zijn recht in een voorbereidende les. Domein B (Verbreden) is een museumbezoek. Domein C (Verdiepen) is een verwerkingsopdracht. Domein D (Verbinden) is de verbindende factor tussen de domeinen en komt bij elk programmaonderdeel terug.
5. Om de leerdoelen te behalen in elk programmaonderdeel maakt de docent gebruik van de leeractiviteiten die passend zijn bij het leerdoel, en de opdrachten/werkvormen in de les zijn daarop vormgegeven.
6. Het gebruik van het model in de praktijk moet altijd afgestemd worden op de specifieke situatie. De docent maakt hierbij zelf keuzes in de leerdoelen die hij of zij wil behandelen, en kan de leerdoelen specificeren. Dit moet afgestemd zijn op de beginsituatie van de leerlingen. De docent zorgt hierbij voor differentiatie.
7. Performance kunst leent zich niet voor een verplichte vorm van presenteren. De leerling mag de onderzoeksresultaten presenteren in de vorm van een performance, maar het moet geen verplichting zijn. Dat strookt niet met de definitie van performance kunst (autobiografisch, echt) en is geen wereldgerichte kunsteducatie.

REFLECTIE

Dit onderzoek resulteert in een model dat gebruikt kan worden bij het ontwerpen van een educatief programma over performance kunst (mesoniveau). Het model brengt de landelijke CKV-eindtermen (macroniveau) naar het niveau van het ontwikkelen van een curriculum op een school. Een docent zou het *Performance kunst in CKV model* kunnen gebruiken bij het maken van een lesprogramma over performance kunst. Daarnaast zou het ook gebruikt kunnen worden door uitgevers van lesmateriaal. Echte is het geen kant-en-klaar lespakket met informatie of docentenhandleiding (op microniveau). Een docent zou alsnog zelf moeten uitzoeken wat performance kunst is en inhoudt, als hij of zij dat niet (goed) weet. In deze thesis is er bewust voor gekozen om geen lesplan op te nemen omdat dat buiten de afbakening van het onderzoek lag. De beginsituatie en het differentiëren in een les is in veel situaties zeer wisselend van aard, waardoor het weinig zin heeft om een 'voorbeeld-les' te maken, want die kan toch nooit kant-en-klaar overgenomen worden.

Het *Performance kunst in CKV-model* biedt een sterke theoretische basis voor het ontwerpen van een educatief programma, maar het vormgeven in de educatieve praktijk roept nieuwe vragen op. In de praktijk legt een CKV-klas namelijk een museumbezoek niet altijd af onder leiding van een CKV-docent, maar wordt er een rondleiding bij het museum geboekt. Deze rondleidingen zijn uitgewerkte educatieve programma's waarvoor museumdocenten zijn opgeleid. Hoewel er bijzondere wensen doorgegeven kunnen worden aan de museumdocent (bijvoorbeeld: kunnen we sowieso even langs een video-opname van een performance van Abramovic lopen?), worden er geen volledige rondleidingen op maat gemaakt voor individuele klassen. Om het hele model met de drie onderdelen in de praktijk te brengen zou er samengewerkt moeten worden door verschillende actoren: degenen die het lesmateriaal maken (vakdidactici die lesmethodes ontwikkelen), docenten die de lessen ontwerpen en uitvoeren én educatieve afdelingen (en museumdocenten) in musea.

AANBEVELINGEN

In deze thesis is antwoord gegeven op de vraag 'Aan welke voorwaarden moet een succesvol educatief programma over performance kunst in een museale setting voor CKV voldoen?' Nader onderzoek naar dit onderwerp zou praktisch van aard kunnen zijn. Er kan onderzocht worden hoe het *Performance kunst in CKV-model* in de praktijk gebracht kan worden bij een CKV klas.

Zoals hierboven beschreven is het onderzoek voornamelijk op metaniveau uitgevoerd, op een kunsttheoretische en vakdidactische manier. Relevant zou zijn om een vervolgonderzoek te doen naar performance kunst voor CKV op microniveau. Ten eerste op een vakdidactische manier: er kan bijvoorbeeld onderzocht worden hoe de leeractiviteiten uitgewerkt kunnen worden tot werkvormen. Ten tweede kan er op een pedagogische manier onderzocht worden hoe het model in de praktijk tot zijn recht komt. Bijvoorbeeld door te onderzoeken welke thema's binnen performance kunst aansluiten bij de belevingswereld van de huidige generatie jongeren. Hierbij kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van de dimensies in leerdoel drie uit het *Performance kunst in CKV-model* van het Museumbezoek: *3. Leerlingen kunnen de inhoud, vorm en betekenis van een performance kunstwerk beschouwen in een levensechte context vanuit de dimensies uit het examenprogramma:*

- *Feit en fictie*

- *Schoonheid en lelijkheid*
- *Autonoom en toegepast*
- *Ambachtelijk en industrieel*
- *Amusement en engagement*
- *Digitaal en analoog*
- *Individueel en coöperatief*
- *Traditie en innovatie*
- *Herkenning en vervreemding*
- *Monodisciplinair, multidisciplinair, interdisciplinair*
- *Lokaal en globaal*

Er kan onderzocht worden hoe deze dimensies in een CKV les in de praktijk worden gebracht. Welke performance kunstwerken of performance kunstenaars passen hierbij en op welke manier? Door het model in de praktijk in gebruik te nemen krijgt performance kunst in CKV de plek die ze verdient.

BRONNENLIJST

- '100 Years'. MoMA. Geraadpleegd 29 januari 2021. <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/4932>.
- Antoni, J. en A. Heathfield. "Touching Remains." In *Perform, Repeat, Record: Live Art in History*. Red. Amelia Jones en Adrian Heatfield, 511-528. Bristol/Chicago: Intellect, 2012.
- Auslander, P. "The Performativity of Performance Documentation." *PAJ: A Journal of Performance and Art* 84(2006)3.
- Avizoor, L. en R. Brown. "Thoughts about Reenactment." *Maakaf* 11(2012).
<https://www.maakaf.co.il/en/previous-issues/reenactments/168-editors-note-2/720-reenactment-in-performance> (geraadpleegd 10 januari 2021).
- Beltrani, D. *Reliquarivm: a selection of performance art relics from Singapore*. Singapore: Chan Hampe Galleries, 2012. Catalogus bij de tentoonstelling Reliquarivm in Singapore, 31 juli-5 augustus 2012.
- Berrebi, Sophie en Hendrik Folkerts. "Editorial: The Place of Performance." *Stedelijk Studies* 3(2015): 1-3.
- Biesta, G. "Trying to be at home in the world: New parameters for art education." *Artlink* 39(2019)3.
<https://www.artlink.com.au/articles/4781/trying-to-be-at-home-in-the-world-new-parameters-f/> (geraadpleegd 20 september 2020).
- Biesta, G. "What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism". *European Journal of Education*. 50(2015)1, 75–87.
- Biesta, G. *Door Kunst Onderwezen Willen Worden*. Arnhem: ArtEZ Press, 2017.
- Biesta, G. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma, 2012.
- Biesta, G. *The Rediscovery of Teaching*. Londen en New York: Routledge, 2017.
- Bryzgel, A. "Special Issue: Artistic Reenactments in East European Performance Art, 1960–present." *ArtMargins* (2018). <https://artmargins.com/artistic-reenactments-in-east-europe-introduction/> (geraadpleegd 29 januari 2021).
- Burgman, R. *Performance theater: definiëring van een segment in de huidige Nederlandse theaterpraktijk*. Doctoraalscriptie onder begeleiding van drs. Bart Dieho. Universiteit Utrecht: Theater-, Film- en Televisiewetenschappen, 1996.
- Büscher, B. "Traces and Documents as Medial Transformations, or: How to Access Performance Art History." *Stedelijk Studies* 3(2015). <https://stedelijkstudies.com/journal/traces-and-documents/> (geraadpleegd 20 januari).
- College voor Toetsen en Examens, *KUNST (BEELDENDE VORMGEVING/DANS/DRAMA/MUZIEK/ALGEMEEN): VWO*. Utrecht, 2018 (Syllabus centraal examen 2020, Versie 2).
- College voor Toetsen en Examens. *Examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming vwo vanaf examenjaar 2020*, Utrecht, 2020.
- Carlson, M. *Performance: A critical introduction*. New York en Londen: Routledge, 2004.
- Dekker, M. *CKV 2.0: kunst actief meemaken én onderzoeken?*. Masterthesis Kunstgeschiedenis: Educatie en Communicatie onder begeleiding van Sjoukje van der Meulen. Universiteit Utrecht, 2017.

- Dekker, S. *Kamerbrief over wetsvoorstel bovenbouw havo-vwo*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2013. <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/07/05/kamerbrief-over-het-wetsvoorstel-bovenbouw-havo-vwo/kamerbrief-over-het-wetsvoorstel-bovenbouw-havo-vwo.pdf> (geraadpleegd 10 januari 2021).
- Geerts, W., en Van Kralingen, R. *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. 2016.
- Gemert van, P. *De Vluchtige Performance Versus het Statische Archief*. Masterthesis Moderne en Hedendaagse Kunst onder begeleiding van Dr. Sandra Kisters. Universiteit Utrecht, 2012.
- Goldberg, R. '100 Years: A History of Performance Art', MoMA. https://www.moma.org/explore/inside_out/2010/04/05/100-years-a-history-of-performance-art/ (geraadpleegd 20 januari 2021).
- Goldberg, R. "Performance: A Hidden History." in *The Art of Performance: A Critical Anthology*, redactie Gregory Battcock en Robert Nickas. New York: E.P. Dutton, 1984.
- Goldberg, R. en L. Anderson. *Performance: live art since the 60's*. Londen: Thames & Hudson, 1998.
- Goldberg, R. *Performance Art: From futurism to the present* (Londen: Thames & Hudson, 1995),
- Groenendijk, J., red. *Contrast: Culturele Kunstzinnige Vorming (CKC)*. Haren: Staal & Roeland, 2017.
- 'Handreiking SE CKV'. SLO. Geraadpleegd 2 januari 2021. <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-ckv-hv/>.
- 'Het examenprogramma'. SLO. Geraadpleegd 2 januari 2021. <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-ckv-hv/examenprogramma/>.
- Jones, A. "The Now and the Has Been: Paradoxes of Live Art in History." in *Perform, Repeat, Record: Live Art in History*, redactie Amelia Jones en Adrian Heatfield, 9-25. Bristol/Chicago: Intellect, 2012.
- Kamp, van de, M.T.A. & van der Vlies, A. M. *CKV VERSIE 2.0: Hoe kunnen we leerlingen nog beter leren kunst te waarderen?*, Amsterdam, 2013.
- Kamp, van de, M.T.A. *Doorlopende Leerlijn Hybride Kunsteducatie*. Publicatie van het Expertisecentrum Vakdidactiek Kunsttheorie/Interfacultaire lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam, i.s.m. Theresialyceum Tilburg, 2013.
- Kamp, van der, M.T.A. *Kunst, Leren en Emoties*. Amsterdam: Interfacultaire Lerarenopleidingen/Expertisecentrum Kunsttheorie, 2014.
- Kennedy, R. "Self-Mutilation Is the Sincerest Form of Flattery." *The New York Times*, 6 november 2005.
- Kino, C. "A Rebel Form Gains Favor. Fights Erupt." *The New York Times*, 14 maart 2010.
- Klein, J. "Re Re Re: The Originality of Performance and Other (Post)Modernist Myths," *PAJ: A Journal of Performance and Art*, Vol. 35, No. 2 (MAY 2013), 108-116.
- Krathwohl, D. R. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview." *Theory into Practice* 41(2002)4: 212-218.
- Levine, A. "Marina Abramović's Time: The Artist is Present at the Museum of Modern Art." *e-misférica* 7.2(2010). <http://archive.hemisphericinstitute.org/hemi/en/e-misferica-72/levine> (geraadpleegd 10 januari 2021).
- Mailwisseling met Mieke Ummels. Redacteur bij *Kunst uit het Vuistje*, 7 december 2020.

Manzella, C. en A. Watkins. "Performance Anxiety: Performance Art in Twenty-First Century Catalogs and Archives." *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America* 30(2011)1: 28-31.

Marshall, S. "Meeting RoseLee Goldberg, the Mother of Performance Art." *AnOther Mag*. <https://www.anothermag.com/art-photography/12053/rosalee-goldberg-performance-art-performa-19-historian-author-critic-interview> (geraadpleegd 3 oktober 2020).

Parr, A. *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005.

'Performance Art Magazine'. MIT Press. Geraadpleegd op 19 januari 2021. <https://www.mitpressjournals.org/loi/pam>.

'Performance Art'. Website Tate. Geraadpleegd op 19 januari 2021. <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/p/performance-art>.

Phelan, P. *Unmarked: The Politics of Performance*. Londen: Routledge, 1993.

Richter, H. *Dada: Art and anti-art*. Londen en New York: Thames & Hudson, 2004.

Stillman, N. 'The Business of Art: A Conversation with RoseLee Goldberg.' *New York Foundation for the Arts*. Interview met RoseLee Goldberg, 2 november 2005. <https://www.nyfa.org/conversations-roselee-goldberg-73251798506> (geraadpleegd 20 januari 2021).

Vernieuwingscommissie CKV en SLO. *Advies examenprogramma CKV havo/vwo*. Enschede, 2014.

'Wat is Curriculum.nu?'. Curriculum.nu. Geraadpleegd op 2 januari 2021. <https://www.curriculum.nu/waarom>.

Weil, H. "Exhibiting Performance Art History." *PAJ: A Journal of Performance Art* 33(2011)2: 65-71.

Westerman, J. "How we do things with performance." In *Histories of performance documentation: museum, artistic, and scholarly practices*, redactie G. Giannachi en J. Westerman, 1-12. Londen en New York: Routledge, 2018.

Westerman, J. "Performance Art and the Problem of Medium-Definitions and Documentation in Practice." Lezing in The Institute of Fine Arts, New York, 8 september 2019. <https://vimeo.com/386261634> (geraadpleegd 4 december 2020).

Westerman, J. "Project overview." *Performance at Tate: Into the Space of Art*, Tate Research Publication, 2016. <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/project-overview> (geraadpleegd 20 januari 2021).

Westerman, J. "The Dimensions of Performance." *Performance at Tate: Into the Space of Art*, Tate Research Publication, 2016. <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/dimensions-of-performance> (geraadpleegd 20 januari 2021).

Wheeler, B. B. "The Institutionalization of an American Avant-Garde: Performance Art as Democratic Culture, 1970–2000." *Sociological Perspectives* 46(2003)4, 491–512.

Wiel, F. van der "De wereld is geen speeltuin." *Cultuurkrant* (2019)2: 4-5.

Wilkinson, C. 'Noises off: What's the difference between performance art and theatre?'. The Guardian. geraadpleegd 10 januari 2021. <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2010/jul/20/noises-off-performance-art-theatre>.

AFBEELDINGENLIJST

Afbeelding 1. Marina Abramovic, *The artist is present*, 2010, performance, Museum of Modern Art, New York (foto: <https://www.nd.nl/cultuur/cultuur/633009/kunstkijken-marina-abramovic-the-artist-is-present/>).

Afbeelding 2. Portretten van bezoekers tijdens Marina Abramovic, *The artist is present*, 2010, performance, Museum of Modern Art, New York (foto: <https://images.huffingtonpost.com/2013-08-20-01.jpg>).

Afbeelding 3. Yves Klein, *Leap into the Void*, 1960. © Harry Shunk en Janos Kender J. Paul Getty Trust. The Getty Research Institute, Los Angeles.

Afbeelding 4. Overzicht van tentoonstelling *100 Years*, Museum of Modern Art, 2009-2010. Foto: Summer Kemick. Foto opgehaald van: Bénichou, A. "Exhibiting Performance Art: a Historiographical Laboratory? Hypermedia, Heterotopia, Repertory, and Parallax." (2015).

Afbeelding 5 Links: Marina Abramovic en Ulay, *Imponderabilia*, 1977.

Rechts: Maria S.H.M. en Abigail Levine, *Imponderabilia*, tijdens 'Marina Abramovic: The artist is present', 2010. Foto: Scott Rudd.

FIGURENLIJST

Figuur 1. Herziene taxonomie van Benjamin Bloom, vrij naar David R. Kratwohl, "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview," *Theory into Practice* 41(2002)4.

Figuur 2. Matrix Hybride kunsteducatie - Taxonomie van kunstzinnige leerdoelen: kunstvaardigheden en kunstkennisdomeinen. © M.T.A. van de Kamp, 2013.

BIJLAGE 1. EINDTERMEN EXAMENPROGRAMMA CKV

Domein	Eindterm
A. Verkennen	1. De kandidaat kan de eigen ervaring met kunst, kunstzinnige interesses, kennis van en opvattingen over kunst beschrijven en daarop reflecteren, en het resultaat daarvan gedocumenteerd vastleggen.
	2. De kandidaat kan daarbij aangeven: <ul style="list-style-type: none"> - wat de eigen ervaring met kunst is geweest, welke kennis hij van kunst heeft en wat zijn kunstopvattingen zijn; - hoe zijn ervaring, interesses, kennis en opvattingen m.b.t. kunst zijn gevormd; - hoe zijn ervaring, interesses, kennis en opvattingen zich verhouden tot die van anderen, onder wie zijn medeleerlingen
B. Verbreden	3. De kandidaat kan ervaringen met nieuwe kunstzinnige activiteiten die worden aangeboden in een levensechte, professionele context, beschouwen en waarderen.
	4. De kandidaat kan inhoud, vorm en betekenis van uitingen in tenminste drie kunstdisciplines vanuit een of meerdere van de volgende dimensies beschouwen: <ul style="list-style-type: none"> - Feit en fictie - Schoonheid en lelijkheid - Autonoom en toegepast - Ambachtelijk en industrieel - Amusement en engagement - Digitaal en analoog - Individueel en coöperatief - Traditie en innovatie - Herkenning en vervreemding - Monodisciplinair, multidisciplinair, interdisciplinair - Lokaal en globaal
C. Verdiepen	5. De kandidaat kan, individueel en/of in een klein team van medeleerlingen, een artistiek creatief proces of een aspect daarvan onderzoeken.
	6. De kandidaat kan hierbij gebruik maken van: <ul style="list-style-type: none"> - voor dit onderzoek of proces geschikte werkwijzen, in de vorm van praktische activiteiten en beschouwend onderzoek; - de voor dit onderzoek vereiste creërende en analytische vaardigheden; - diverse bronnen in verschillende media - zijn culturele omgeving
	7. De kandidaat kan hierbij gebruik maken van de onder domein B opgedane kunsttheoretische en/of cultuurhistorische kennis.
	8. De kandidaat kan de verkregen inzichten documenteren en verantwoorden in een daartoe geëigende vorm, zoals een presentatie, tentoonstelling, verslag, debat, beeld, film, performance.
D. Verbinden	9. De kandidaat kan verbanden leggen tussen de in de domeinen A, B en C opgedane ervaringen en inzichten met betrekking tot kunstzinnige processen.
	10. De kandidaat kan aangeven wat daarvan de betekenis is voor zijn (verdere) kunstzinnige en culturele ontwikkeling.
	11. De kandidaat kan deze reflectie toelichten in een daartoe geëigende vorm; te denken valt aan een gesprek, een film, een presentatie, een (digitaal) dossier of een combinatie van deze vormen.

BIJLAGE 2. KUNST UIT HET VUISTJE: LIJF IS LIVE

KUNST UIT HET VUISTJE

Nicoletta Lamme (Universiteit Utrecht) Uitloggen Inloggen als docent
KLAS INLIJKEEMPLAAR HAVO VWO

PERFORMANCE ART DO IT YOURSELF


JE LIJF ALS KUNSTWERK

LIJF IS LIVE

Bij performance art gebruikt de performer (de uitvoerder) zijn lichaam als 'materiaal' in een kunstwerk. Performance kan een onderdeel uitmaken van een interdisciplinair kunstwerk. Naast het lichaam spelen elementen als tijd, ruimte en het publiek een belangrijke rol.


In de jaren 60 en 70 is performance art uitgegroeid tot een volwassen kunstdiscipline. Binnen de Fluxus kunststroming speelde performance art een belangrijke rol. Fluxus kunstenaars wilden kunst en het dagelijks leven dichter bij elkaar brengen: het menselijk lichaam is een 'alledaags object' dat iedereen ter beschikking staat.

Op de kunstbeurs van Miami trok kunstenaar David Datuna (1974) in 2019 veel aandacht met zijn *Hungry Artist*. Tijdens de performance at hij een ander geëxposeerd kunstwerk op. Dat was een op de muur geplakte banaan van collegakunstenaar Maurizio Cattelan.



Hungry Artist (2019) - David Datuna en Comedian (2020) - Maurizio Cattelan

Bekijk het filmpje van *Hungry Artist*.



Opname van Hungry Artist (2019) - David Datuna

- 1 Wat maakt deze performance spannend om naar te kijken?

LEER MEER

< Vorige

Deelplan

Volgende >

Ingeleid op 7-12-2020, 11:06 aangesaat op 10-12-2020, 10:47

NU JIJ

3 Kies hieronder een bestaande performance uit om mee aan de slag te gaan. (Na je keuze wordt een video van het werk getoond)

- Walking in an Exaggerated Manner - Bruce Nauman
- Lip Sink - Bruce Nauman
- AAA-AAA - Ulay en Marina Abramovic
- One Million Years - On Kawara



Walking in an Exaggerated Manner (1980) - Bruce Nauman

DE KUNST VAN HET NADOEN

Deze opdracht bestaat uit twee delen. Eerst kies je een bestaande performance uit en maakt daar een eigen variant van. Vervolgens ga je op de volgende pagina aan de slag met een stappenplan om een geheel eigen performance te maken.

Hieronder lees je welke aspecten belangrijk zijn voor de beoordeling van deze opdracht:

- In hoeverre ben je met je eerste foto's of films tot een goede en eigenzinnige interpretatie gekomen?
- In hoeverre heb je in de voorstelling de thema's weten te verbeelden.
- In hoeverre ben je in de vormgeving tot een goede performance gekomen.

4 Wat is er te zien?

5 Onderzoek wat de bedoeling is van het kunstwerk of wat de kunstenaar met het werk wil zeggen of oproepen. Schrijf je conclusie hieronder op.

Nu ga je een eigen interpretatie geven van het werk dat je zojuist onderzocht hebt. Dit betekent niet dat je de performance nadoet maar dat je een performance maakt met dezelfde bedoeling of boodschap (vraag 5). Hieronder kun je drie foto's of een video van je performance uploaden.

6 Upload hier de eerste foto van jouw versie van de performance.

[Bestand kiezen](#) Geen bestand gekozen

7 Upload hier de tweede foto van jouw versie van de performance.

[Bestand kiezen](#) Geen bestand gekozen

NU JIJ

WERK IN UITVOERING

In dit tweede deel van de opdracht maak je een eigen performance rondom de thema's eenzaamheid en opsluiting. De vragen in dit deel van de opdracht gebruik je als stappenplan voor het maken van je eigen performance.

- 10** Om de thema's eenzaamheid en opsluiting meer persoonlijke betekenis te geven, begin je met een brainstorm of woordweb rond deze begrippen. Waar denk jij allemaal aan bij de woorden eenzaamheid en opsluiting? Upload hier een foto van het resultaat.

Bestand kiezen Geen bestand geladen

- 11** Bekijk je woordweb. Welke dingen kun je met elkaar verbinden? Hoe zou je ze kunnen uitbeelden met behulp van je lichaam? Wil je jouw performance alleen of met een klasgenoot uitvoeren? Schrijf je ideeën op.



- 12** Maak een script voor je performance. Welke attributen heb je nodig? Welke locatie wil je gebruiken? Bedenk ook hoe je jouw performance op film of foto wilt vastleggen. Zet je script met attributen en locatie enz. hieronder.



 et op Nicolien Lamme (Universiteit Utrecht)

De foto of film die je gaat maken van je performance is puur ter registratie. Maak er geen foto- of videokunstwerk van door hier achteraf in te monteren of er effecten aan toe te voegen. De foto- of videoregistratie kun je hieronder uploaden.

- 13** Upload hier de eerste foto van je eigen performance.

BIJLAGE 3. BESPREKING: LIJF IS LIVE, KUNST UIT HET VUISTJE

De lesmethode *Kunst uit het Vuistje* heeft een module genaamd 'Lijf is Live!' over performance art. In de module maken de leerlingen kennis met performance art: 'Door ernaar te kijken, het te leren begrijpen en door er zelf mee aan de slag te gaan.' Binnen de module kiest de leerling een performance kunstwerk uit, beantwoordt er enkele vragen over en maakt er vervolgens een eigen interpretatie van, in de vorm van een performance kunstwerk. Als eindopdracht van de module is het de bedoeling dat de leerling nogmaals een performance kunstwerk maakt, rondom de thema's eenzaamheid en opsluiting. Ten eerste bevindt de module 'Lijf is Live' zich onder het kopje 'Beeldende Kunst en Vormgeving', wat niet de juiste plek is. Historiografisch gezien wordt performance kunst als op zichzelf staande discipline gezien vanaf de jaren 80 en 90. Ten tweede laat de uitwerking ook wat te wensen over. Dat het de leerling opgedragen wordt een performance kunstwerk te maken, strookt niet met het examenprogramma van CKV. Hoewel de leerling in domein C. 'Verdiepen' onderzoek doet naar aspecten van een artistiek creatief proces (bijvoorbeeld de productie van een kunstwerk), zou het toch geen verplichting moeten zijn de resultaten te presenteren in een bepaalde kunstzinnige uiting. In het examenprogramma staat dit vermeld als: 'De kandidaat kan de verkregen inzichten documenteren en verantwoorden in een daartoe geëigende vorm, zoals een presentatie, tentoonstelling, verslag, debat, beeld, film, performance.'¹⁴⁸ Vaak eindigt een CKV-opdracht met een eindproduct, bijvoorbeeld in de vorm van een schilderij dat aan bepaalde eisen moet voldoen. Maar wanneer je leerlingen een 'creatieve vorm' van presenteren en presteren oplegt sla je plank mis. Biesta noemt dit probleem de 'expressivistische' benadering van kunsteducatie: 'het idee dat de educatieve waarde van de kunsten in de mogelijkheden ligt die de kunsten bieden aan kinderen en jongeren om zichzelf creatief uit te drukken.'¹⁴⁹ Bovendien zijn de thema's eenzaamheid en opsluiting niet één van de dimensies in domein B. 'Verbreden', wat een gemiste kans is.

¹⁴⁸ Examenprogramma, 12.

¹⁴⁹ Biesta, *Door kunst onderwezen willen worden*, 121.