

School voorbeelden

Over kunstinterventies
in scholen

VLAAMS BOUWMEESTER



Introductie

In de reeks *Cahiers* over kunst en openbare ruimte belicht de kunstcel van de Vlaamse Bouwmeester een aantal specifieke thema's, die haar 'reguliere' projectwerking overstijgen. Naast het begeleiden, ondersteunen en adviseren van publieke bouwheren of opdrachtgevers bij het initiëren en afwickelen van kunstopdrachten, acht zij het immers onontbeerlijk om op geregelde tijdstippen ook meer proactief op te treden, als rechtstreekse initiator en opdrachtgever van artistieke projecten, die niet noodzakelijk samenhangen met een externe opdracht of een bouwproject. Dit gebeurt dan naar aanleiding van actuele maatschappelijke discussies en/of van vragen en problemen die in het kader van de dagelijkse werking van de kunstcel (of van het team van de Vlaamse Bouwmeester als geheel) aan de orde komen. De grotere vrijheid en openheid die dit soort initiatieven kenmerkt, biedt de mogelijkheid om de problematiek van het publiek opdrachtgeverschap in een breder kader te plaatsen, voeling te houden met de actuele kunstproductie in haar totaliteit en, beleidsvoorbereidend, nieuwe wegen en mogelijkheden te verkennen voor kunst in opdracht en kunst in de openbare ruimte.

Zo vormt *Cahier #1*¹ de neerslag van een theoretisch en artistiek onderzoek naar een actueel verschijnsel, dat zowel bij de publieke opinie als op beleidsniveau heel wat vragen oproept, met name de systematische vervanging van de klassieke kruispunten door verkeersrotondes langs het Vlaamse wegennet, en de wijze waarop deze 'ronde punten' plegen te worden ingericht en verfraaid. De kern van *Cahier #1* bestaat in acht voorstellen van hedendaagse

1. *Cahier #1 Rond punt. Over verkeersrotondes als context voor kunst*, Brussel, Mercatorfonds/Vlaams Bouwmeester, 2007

kunstenaars uit binnen- en buitenland, aan wie door de kunstcel werd gevraagd te reflecteren over de betekenis van deze generische, overal in de openbare ruimte inzetbare 'module', en over de vraag of die rotondes een interessante context kunnen bieden voor kunst. De acht voorstellen hadden in eerste instantie de gedaante van kunstenaarsbijdragen aan een publicatie. Sommige waren duidelijk opgevat in functie van een concrete realisatie achteraf, andere eerder als een statement. *Cahier #2* is het (voorlopige) resultaat van een soortgelijk project, zij het dan met een aantal markante verschillen.

In 2006 is de Vlaamse regering een belangrijk engagement aangegaan voor een ambitieuze inhaaloperatie in de scholenbouw. De ondersteuning van die inhaaloperatie geldt als een prioriteit binnen het beleid van de Vlaamse Bouwmeester, en werd binnen zijn team toevertrouwd aan een gespecialiseerde cel.² In zijn inleidend essay in dit cahier schetst Vlaams Bouwmeester Marcel Smets wat bij het ontwerpen van een schoolgebouw zoal de inzet vormt, en waarom scholenbouw in het algemeen, en de huidige inhaalbeweging in het bijzonder, een zware maar boeiende uitdaging betekenen.

Met een hele reeks nieuwbouw- en verbouwingsprojecten voor scholen in het vooruitzicht, is bij de kunstcel van de Vlaamse Bouwmeester meteen ook de vraag gerezen naar de mogelijkheid, de zin en onzin van artistieke interventies in deze gebouwen. De school is voor de meesten onder ons het eerste openbare gebouw dat we op zeer regelmatige basis bezoeken, en onderwijs misschien wel de meest vertrouwde vorm van openbare dienstverlening. Door het grote aantal 'gebruikers' en de complexiteit van de sociale relaties die er spelen, lijkt een school trouwens een vruchtbaarder en vanzelfsprekender werkterrein voor kunstenaars dan pakweg een administratief centrum. De ervaring leert nochtans dat het decreet van 1986 over de integratie van kunst in gebouwen van openbare diensten, hoewel doorgaans van toepassing, in het onderwijs tot heden toe grotendeels dode letter is gebleven. Waarom dit zo is, en hoe dit probleem samenhangt met bepaalde, organisch gegroeide kenmerken van het Vlaamse onderwijslandschap, wordt uitvoerig toegelicht door Katrien Laenen, artistiek coördinator van de kunstcel. Het beeldessay dat fotografe Charlotte Lybeer in opdracht

2. Voor meer informatie hierover verwijzen we naar de website <http://www.scholenbouwen.be>.

maakte, geeft anderzijds aan dat het integreren van kunstwerken in Vlaamse schoolgebouwen wel een zekere traditie kent. Kunsthistorica Pieternel Vermoortel schetst dan weer, ter vergelijking, een beeld van de werkwijzen en realisaties met betrekking tot kunst in opdracht in schoolgebouwen in twee van onze buurlanden: Nederland en Groot-Brittannië.

Uit deze bijdragen blijkt meteen ook waarom het voor de kunstcel zinvol leek, om zelf in de hoedanigheid van opdrachtgever een aantal hedendaagse beeldende kunstenaars, met uiteenlopende artistieke praktijken en demarches, uit te nodigen een school (of 'de' school) als actieterrein te verkennen. Niet alleen kan een dergelijk project meteen denkstof leveren en tot verrassende inzichten leiden omtrent onderwijs en schoolarchitectuur. Op die manier kunnen potentiële opdrachtgevers zich ook een duidelijker beeld vormen van de mogelijkheden en kansen die kunst in opdracht in een schoolse context kan genereren. Rolf Quaghebeur, de huidige artistiek adviseur van de kunstcel, reikt wat dit betreft in zijn tekst een reeks aandachtspunten aan, en presenteert de kunstenaars die door de kunstcel werden uitgenodigd.

De kunstenaars die op onze uitnodiging zijn ingegaan, Jumana Emil Abboud, Sarah & Charles, Peter Downsborough, Marie-Ange Guillemot, Bren Heymans, Aimé Ntakiyica en Benjamin Verdonck, hebben hun voorstel ontwikkeld voor en in dialoog met een welbepaalde school. Hierin schuilt een belangrijk verschil met de artistieke voorstellen in het vorige cahier. Een school is immers geen format of module, en alleen al door de leeftijd van de leerlingen en het soort onderwijs dat wordt verstrekt, zijn de verschillen tussen onderwijsinstellingen enorm. De kunstcel heeft er dan ook voor geopteerd om, in samenspraak met de collega's van de Open Oproep en de cel scholenbouw, een twintigtal scholen te selecteren die momenteel in een bouwproces betrokken zijn, en in dit kader al blijk gaven van ambitie, nieuwsgierigheid, openheid... De kunstenaars werd vervolgens gevraagd om, op basis van een aantal feitelijke gegevens, van plaatsbezoeken, gesprekken met de architecten enzovoort, een van deze scholen als 'werkterrein' uit te kiezen. Vervolgens hebben zij een concept uitgewerkt, in eerste instantie in alle vrijheid en zonder zich teveel te laten leiden door 'wetten en praktische bezwaren'. Bij de hele opzet is diversiteit overigens een van de voornaamste bekommernissen van de kunstcel geweest: diversiteit wat betreft enerzijds idiomen en praktijken van de kunstenaars, en anderzijds wat betreft schoolnetten, onderwijstypes, de

leeftijd van de leerlingen, de geografische ligging van de school, stedelijke of meer perifere omgeving enzovoort.

De zeven artistieke voorstellen die aldus werden ontwikkeld, vormen het hart van dit cahier. De schetsen en ontwerpen zijn vergezeld van een korte toelichting door de kunstenaar zelf of door de redacteurs. Ze worden telkens voorafgegaan door beknopte informatie over de school en het schoolbouwproject, in functie waarvan zij werden geconcipeerd. Daarbij dient de lezer voor ogen te houden dat al deze projecten nog in ontwikkeling zijn: de meeste van deze schoolgebouwen bestaan nog niet, en vaak is er zelfs nog geen definitief ontwerp. Alleen al om die reden dienen ook de voorstellen van de kunstenaars te worden beschouwd als basisconcepten, waar in functie van allerlei parameters nog heel wat aan kan en zal worden gesleuteld. Hieruit blijkt eens te meer het intrinsiek procesmatige karakter van kunst in opdracht. De uiteindelijke interventie is altijd het resultaat van een samenspel, een dialoog en/of confrontatie tussen context, kunstenaar en opdrachtgever.

In discussies met bouwheren en beleidsverantwoordelijken over de mogelijkheden van kunst in opdracht in de onderwijssector, en concreter over de toepassing van het decreet van 1986 in het kader van de scholenbouw, is wel eens de vraag gerezen of een school eigenlijk wel een openbaar gebouw is. Nog geheel los van het feit dat dit er, met betrekking tot de toepassing van het decreet, eigenlijk niet toe doet – het decreet handelt niet over ‘openbare gebouwen’, maar over gebouwen die (deels) met publieke middelen worden gefinancierd – wordt hier wel de vinger gelegd op een brandend actueel probleem: het spanningsveld tussen privaat en publiek in de context van de school en, algemener, van het onderwijs. Leertrajecten worden, in functie van de noden op de arbeidsmarkt, steeds meer geïndividualiseerd en ‘geprivatiseerd’; scholen ontwikkelen, als gevolg van de zeer vrije schoolkeuze in Vlaanderen, vaak een duidelijk sociaal-economisch profiel, terwijl ook de zeer actuele problematiek van veiligheid op school (drugs, geweld...) het publieke karakter van de school onder druk zet. Dat verscheidene van de door ons aangesproken kunstenaars (Jumana Emil Abboud, Franciska Lambrechts...) precies op deze spanning tussen het private en het publieke hebben ingespeeld, mag dus geen toeval heten. De ‘erosie van het publieke’ vormt tevens een van de uitgangspunten van het essay dat Jan Masschelein en Maarten Simons, beiden onderzoekers aan het Centrum voor wijsgerige pedagogiek van de K.U.Leuven, hebben gewijd aan de publieke betekenis van de school, en aan de rol van schoolarchitectuur in deze.

Ook in de twee videofilms ten slotte, die als 'bijlage' in dit cahier zijn opgenomen, is de bevraging omtrent het publieke karakter van de school aan de orde. *De perfecte school*, een film van Wim Cuyvers en Jan Masschelein, die tot stand kwam met de steun van de kunstcel, is op een boeiende manier verknoopt met het bovenvermelde essay. De film *Ideaaahhl* van Franciska Lambrechts kwam tot stand in opdracht van de kunstcel, op een moment dat de hoger besproken 'inhaaloperatie' amper in de startblokken stond. Aansluitend bij de film verzorgde Lambrechts tevens een bijdrage aan het cahier.

De kunstcel wil graag haar oprechte dank betuigen aan al diegenen die de totstandkoming van deze publicatie mee hebben mogelijk gemaakt: de auteurs en kunstenaars die een bijdrage hebben geleverd, de architecten, maar vooral ook alle schooldirecties die, ondanks hun drukke agenda, tijd hebben uitgetrokken om naar ons te luisteren, de kunstenaars te ontmoeten en hun werk te faciliteren. Wij hopen dat zij in dit cahier een bron van inspiratie mogen vinden.

Katrien Laenen
Rolf Quaghebeur
Catherine Robberechts



De school als plek van onderricht, geborgenheid en sociaal bestaan

De school als leermachine

De school die wij vandaag kennen, gaat terug op de industriële periode. Ze werd in het leven geroepen om relevant geachte kennis efficiënt, systematisch en klassikaal over te dragen. De school diende om op te voeden. Om de normen en waarden van de burgerlijke maatschappij te bevestigen. Om de volgende generatie de grondvesten van de eigen cultuur, de vaderlandse geschiedenis, wiskunde en wetenschap, wellevendheid en gedrag bij te brengen: waarden die je nodig had om op de maatschappelijke ladder te klimmen. De moderne 'school' vormde het onmiskenbare instrument om de migranten van het platteland nieuwe gedragspatronen aan te leren. Het klassikale verband hielp daarbij de competitie te bevorderen, zodat de slimste en meest ijverige arbeiderskinderen naar het middelbaar onderwijs of zelfs de universiteit konden doorstoten.

De uitvinding van de 'moderne' school loopt dus parallel met de ontwikkeling van het ziekenhuis, de gevangenis, de landloperskolonie, de volkswoningbouw. Fundamenteel ging het om een disciplineringsinstrument, dat diende om de overheersende cultuur naar de brede lagen van de bevolking te doen doordringen. Deze opvatting van de school als opvoedkundig dispositief, stoelt op het bestaan van een dominante cultuur. Ze vond haar grondslag in de vooruitgangsidee en het streven naar maatschappelijke verbetering, dat ervan afgeleid was. In dat kader waren ook de eindtermen van het onderwijs voor iedereen duidelijk. In Frankrijk (*le baccalauréat*), in Duitsland (*das Abitur*) en een tijd lang ook in België (*de maturiteitsproef*), waren die vastgelegd in een nationaal bekwaamheidsattest dat universeel toegang tot de universiteit verleende. De democratiseringsgolf van na de Tweede Wereldoorlog bevestigde de intenties van de

moderne onderwijsmachine, maar ijverde ervoor ze voor iedereen toegankelijk te maken.

De *'Ecole Modèle'*, gepropageerd door Charles Buls en de 19de eeuwse *Ligue de l'Enseignement*, bleef dus voor lange tijd het uitgangspunt in de scholenbouw. De rationele opbouw van de 'model-school' uit 1875 werd door de moderne beweging geperfectioneerd en in de modelvoorschriften van de modernistische athenea bevestigd. Nog lang na 1972, het jaar waarin Van Bogaert zijn *Logica en Actie in de Scholenbouw* publiceerde, was het voor iedereen duidelijk hoe het schoolgebouw, als een logische aaneenschakeling van klassen en gangen, moest worden opgevat. De maat en de oppervlakte van die normklassen waren afgeleid van het voorgeschreven aantal leerlingen en de optimalisering van hun uitzicht op het bord. Het raamoppervlak stond in functie van een ideale lichtinval, de hoogte van de raamaanzet moest de leerlingen beletten naar buiten te kijken, maar de supervisor aan de gangzijde toelaten de klas te controleren. Natte kleren moesten buiten de klas aan de kapstok in de gang worden opgehangen, toiletten werden liefst gelijkvloers voorzien, in een afzonderlijk, verlucht paviljoen grenzend aan de speelplaats, enzovoort.

Velen onder ons zullen in deze vluchtige opsomming van algemene ontwerpcriteria hun eigen klas of school herkennen. Die acute herinnering schetst hoeveel indruk het schoolgebouw op ons heeft gemaakt. Dat is tamelijk vanzelfsprekend. De school is immers, naast ons ouderlijk huis, het gebouw waarin we als kind de meeste tijd hebben doorgebracht. We zijn er groot geworden, we hebben er pijn en vreugde gekend, en intense momenten beleefd. We zijn er begeleid, opgevangen en vernederd, hebben er de anderen leren kennen en de wereld rondom ons ervaren. We hebben er dus een vorming gekregen die aanzienlijk verder reikt dan de wiskunde, de talen, de aardrijkskunde en de geschiedenis die er ons zijn onderwezen. In weerwil van haar methodische opzet heeft de leermachine voor de meesten onder ons dus ook als een toevluchtsoord gewerkt.

De school als aparte wereld

In het boek *De school als ontwerpopgave*, dat de Vakgroep Architectuur en Stedenbouw van de Universiteit Gent op onze vraag heeft samengesteld, argumenteren Bart Verschaffel en Maarten Van Den Driessche dat het concept van de onderwijsmachine slechts een onderdeel uitmaakt van de vorming die de school tot stand brengt.

Lang vóór de school toegankelijk werd gemaakt voor de massa door ze als een aaneenschakeling van klassikaal onderwezen leerprogramma's te structureren, bestonden er inderdaad opleidingen



Foto Koen Broos





Foto Koen Broos



die hoofdzakelijk op individuele leerervaring waren gestoeld. Men genoot onderwijs omdat men al doende dingen leerde. De leerling bootste echter niet zomaar na. Hij verwierf zijn kennis omdat hij ingeleid werd in het geheim van het vakmanschap. Alleen omdat de leermeester hem persoonlijk betrok en hem de achterliggende ratio van zijn handelingen toelichtte, kon hij ook nadien die handelingen zelfstandig verrichten.

Dit model van verpersoonlijkte opleiding impliceert een vorm van initiatie. Of het daarbij handelt om een onderricht tot timmerman of tot schriftgeleerde, is in principe bijzaak. Waar het op neerkomt, is dat men onder de hoede staat van de leermeester en daardoor opgenomen wordt in de wereld van het genootschap, de gilde of het klooster waar men de opleiding krijgt. Binnen die kring gelden eigen wetten en regels. Ze leggen de omgangsvormen vast van de leden, maar zorgen tevens voor een veilige haven. De regels van de eigen gemeenschap werken als een beschutting voor de gevaren van buitenaf. Precies die geborgenheid stelt ons in staat om het voorbeeld van de leermeesters te volgen. Ze geeft ons de kracht om ons initiële gedrag te wijzigen en nieuwe waarden en denkwijzen aan te leren.

Ook de huidige schoolgemeenschap werkt als een soort van eigen wereld. Wanneer hij of zij eenmaal door de schoolpoort is gestapt, gelden voor de leerling nieuwe regels. De duidelijkheid van die richtlijnen biedt een onmiskenbare zekerheid. Ze zorgt voor beschutting en creëert een haven waarin men zich onwillekeurig richt naar het voorbeeld van de leerkrachten die in deze besloten leefomgeving als inspiratiebron werken.

De school als gedeelde ervaring van een lokale gemeenschap

Voor de dorps- of buurtgemeenschap waarvan de kinderen systematisch dezelfde school bezoeken, werkt de gedeelde ervaring van die schoolperiode ontegensprekelijk als bindmiddel. Omdat men de grootmoedigheid dan wel het hatelijke karakter van sommige leerkrachten als kind aan den lijve heeft ondervonden, weet men wat de ander heeft meegemaakt. Het besef van die gemeenschappelijke ondervinding creëert een zekere verbondenheid.

Voor een lokale gemeenschap waarvan de bewoners na de schooltijd dikwijls andere wegen zijn ingeslagen, fungeert de herinnering aan het schoolgebeuren als één van de weinige ijkpunten bij een collectief treffen. Zoekend naar een aanknopingspunt, verwijst men naar het vertrouwde moment dat voorafgaat aan het onderscheid dat nadien tussen de gesprekspartners is gegroeid. Het moment waarop men als individu vooral bestond uit hoofde van de klas waarvan men deel uitmaakte.

Deze vorm van gelijkschakeling die voortvloeit uit het delen van dezelfde schoolervaring, komt karikaturaal naar voren in vele Hollywoodfilms. Die buiten de collectieve beleving van de lokale *high school* uit als centraal thema om de illusie hoog te houden van de democratische gelijkheid in de Amerikaanse samenleving. Het verschil in succes dat nadien tussen de leerlingen is gegroeid en bij uitbreiding de ongelijkheid in de Amerikaanse maatschappij, worden op die manier verdoezeld. Het *yearbook* legt als het ware in drukwerk vast dat men voor altijd deel uitmaakt van dezelfde *class*.

Hoe overtrokken dit beeld ook moge zijn, het illustreert de onmiskenbaar stichtende betekenis van het schoolgebeuren binnen de hedendaagse samenleving.

Dat ervaringstraject van de samen beleefde schooltijd werkt echter niet alleen als herinnering. Het wordt voor de ouders herhaald in het meeleven met de schoolervaring van hun kinderen. Door de verhalen te horen die deze dagelijks vertellen en de inspanning te leveren die nodig is om hun kinderen op te vangen, worden de ouders immers op hun beurt deel van de ruimere schoolgemeenschap. Bij mosselfeesten of fancy fairs voelen ze zich verbonden met mensen die ze tevoren dikwijls nooit hebben ontmoet. Ze weten onmiddellijk waarover die praten, en koesteren de vanzelfsprekendheid waarmee deze leeftijdgenoten de moeilijke relatie met jongeren vandaag begrijpen.

In een tijd van twijfel en ontheemding vervult de school op die manier een erg belangrijke gemeenschapsrol. Ze leert ons de ander te zien als ouder en niet als vreemde. Ze inspireert tot respect en dialoog tussen burens die elkaar anders nooit gesproken zouden hebben. De school vervult dus een buurtfunctie die veel verder reikt dan het doel waarvoor ze is opgezet. In vele, vooral misdeelde wijken, heeft ze de rol van de kerk overgenomen. Ze doet dienst als collectief ankerpunt en zet aan tot solidariteit in een tijd van verzuring.

De school als complexe ontwerpogave

Deze summier analyse van de uiteenlopende eigenschappen waaraan het schoolgebouw vandaag moet voldoen, geeft meteen aan hoe moeilijk het is om een goede school te ontwerpen. Het hedendaagse schoolgebouw moet enerzijds functioneren als efficiënte leermachine. Het moet optimaal renderen met minimale middelen. Tegen een soms belachelijk lage kostprijs, moet het tegelijk binnenin meervoudig bruikbare ruimte creëren, circulatie reduceren, in contact met buiten staan, en de energieconsumptie beperken. De plattegrond en ruimtelijke opvatting moeten controle en toezicht mogelijk maken,

maar tevens ook warmte en genegenheid uitstralen. De school moet een speelplek zijn maar niettemin de aandacht en de concentratie van het kind gaande houden.

Anderzijds moet de school de afzondering bieden die het kind beschut voor de ontwrichting van de hedendaagse samenleving. In de geborgenheid van die eigen regelgeving moet het opgroeiende kind een veilige wereld herkennen, waarin het zijn masker kan laten vallen, en met zichzelf tot rust kan komen. Zonder zich steeds te moet weren, krijgt het kind daardoor de tijd om zich in dingen te verdiepen, en zonder obsessie aan zichzelf te bouwen. De vrijplaats die de zorgen uit het dagelijkse leven bant, wordt op die manier ook de vrijplaats voor de onontbeerlijke zelfontwikkeling van de adolescent.

Ten slotte moet de school ook een plek van samenkomst vormen, een collectief gedeelde voorziening waarin de lokale gemeenschap ondanks haar sociale of culturele verschillen een aanhechtingspunt herkent. Een instelling waarin wij datgene delen wat ons in een versplinterde maatschappij samenhoudt: de zorg voor onze kinderen.

Om aan die verzamelfunctie te voldoen, zou de school zich open moeten stellen naar de buurt. Ook voor niet ingewijden, zou haar drempel zo laag mogelijk moeten blijven. Om het kind echter toe te laten zijn eigen territorium uit te bouwen, zou die opvatting van laagdrempeligheid gecombineerd moeten worden met de visie van een poort of een begrenzing. Een onmiskenbare ambivalentie dus, met meestal slechts een uiterst karig budget om het project te verwezenlijken. Want voor de inrichtende overheid van de scholenbouw, blijft de zorg voor economie en doelmatigheid voorop staan. De architect moet zich onder die omstandigheden echt tot een duivelskunstenaar ontplooiën. Indien hij erin slaagt deze moeilijke en ondankbare opdracht tot een goed einde te brengen, verdient hij onze oprechte dankbaarheid. Want onze kinderen zijn ons meer dan wat ook dierbaar. Hun welzijn gaat ons dus heel erg aan.

Marcel SMETS
Vlaams Bouwmeester



Is er plaats voor kunst in het Vlaamse schoolgebouw?

De Vlaamse Bouwmeester informeert, adviseert en begeleidt sinds 1999 publieke bouwheren bij de realisatie van hun bouwprojecten. Via de Open Oproep, een selectieprocedure die werd geïntroduceerd om de architecturale kwaliteit van publieke gebouwen in Vlaanderen te bevorderen, kon de Vlaamse Bouwmeester van meet af aan ook het Gemeenschapsonderwijs motiveren om meer aandacht te besteden aan architectuur. Anderzijds kreeg, bij het aantreden van de eerste Vlaamse Bouwmeester b0b Van Reeth, meteen ook kunst in opdracht een plaats binnen een gestructureerd kader en werd ze erkend als een vast onderdeel van elk publiek bouwtraject. De Vlaamse regering had hier in 1986 de aanzet toe gegeven met een decreet, dat voorschrijft dat openbare diensten een percentage van hun bouwkosten moeten besteden aan kunst.

Voor de eerste Vlaamse Bouwmeester stond van meet af aan niet de vraag naar het waarom van kunst centraal, maar wel de vraag naar de plaats van de kunstenaar in de interactie tussen opdrachtgever, ontwerper, samenleving en gebouwde omgeving. In het kader van de scholenbouw leek dit uitgangspunt duidelijk een maatschappelijke meerwaarde te kunnen genereren. De kunstcel, die binnen het team van de Vlaamse Bouwmeester kunstopdrachten helpt initiëren en begeleiden, stootte echter op de onderfinanciering van het onderwijs in Vlaanderen en kreeg hierdoor in de scholen niet echt voet aan de grond. Enkele scholen waren wel degelijk geïnteresseerd en startten gesprekken met de kunstcel op, maar telkens opnieuw bleek hun financiële situatie zo schrijnend dat het traject werd onderbroken.

Met dit tweede *Cahier* over kunst en openbare ruimte, gewijd aan scholen, gaat de kunstcel met andere woorden in op een thema dat sinds de aanstelling van een bouwmeester op de agenda heeft ge-



staan, maar tot op vandaag met een zekere omzichtigheid en schroom wordt benaderd. Het logische gevolg hiervan is, dat in het hedendaagse schoolgebouw weinig actuele kunst te bespeuren valt.

Nochtans kunnen de meesten van ons zich, terugdenkend aan de gebouwen waar we zelf school hebben gelopen, wel een kunstwerk voor de geest halen. Vlaanderen heeft een traditie in het samengaan van kunst en architectuur, en schoolgebouwen vormen hierop geen uitzondering. In de scholenbouwprojecten die werden opgestart sinds Vlaanderen in 1980 bevoegd werd voor Onderwijs, lijkt het werken aan een cultureel significant patrimonium echter als doelstelling verlaten. Artistieke initiatieven of realisaties zijn in de recentere schoolgebouwen eerder zeldzaam geworden. Schoolgebouwen zijn verworpen tot louter functionele en vaak zelfs tijdelijke constructies.

Naast deze vaststelling is er nog een reden om de vraag naar de relevantie van kunst in scholen aan het begin van de 21^{ste} eeuw opnieuw aan de orde te stellen. De Vlaamse regering heeft immers in 2005 beslist het nijpend tekort aan middelen in de scholenbouw, en de lange wachtlijsten die hiervan het gevolg zijn, resoluut aan te pakken, en heeft het startsein gegeven voor een grootscheepse inhaaloperatie. De komende tien jaar wordt een extra financiële injectie gegeven voor het investeren in nieuwe en vernieuwde schoolgebouwen. Het bestaan van een decreet over kunstintegratie kan en moet bij deze gelegenheid opnieuw onder de aandacht komen.

Het Vlaamse decreet van 23 december 1986

Sinds 1986 heeft Vlaanderen een decreet dat de integratie van kunst in gebouwen van openbare diensten én van door de overheid gesubsidieerde inrichtingen, verenigingen en instellingen, regelt. Krachtens dit decreet moet elke publieke rechtspersoon die bouwt of verbouwt en hiervoor een beroep doet op de middelen van de Vlaamse overheid, alsook iedere private rechtspersoon die voor minstens 30 % door de Vlaamse overheid gesubsidieerd wordt, een bepaald percentage van de bouwkost besteden aan het integreren van een kunstwerk (zie de tekst van het decreet op p. 18). De bouwheer dient een levend kunstenaar de opdracht te geven in het gebouw of in de omgeving ervan een kunstwerk te realiseren, dat onroerend wordt door bestemming. Het kunstbudget moet worden opgenomen in het totale bouwbudget. In een vorige publicatie van de Vlaamse Bouwmeester, *Kunst in opdracht 1999–2005*, komt de historiek van het decreet, de toepassing ervan in Vlaanderen en de praktijk van kunst in opdracht uitgebreid aan bod.

Decreet 23 december 1986 (B.S. 13 februari 1987)

Houdende integratie van kunstwerken in gebouwen van openbare diensten en daarmee gelijkgestelde diensten en van door de overheid gesubsidieerde inrichtingen, verenigingen en instellingen die tot de Vlaamse Gemeenschap behoren

Art. 1. Dit decreet regelt een aangelegenheid bedoeld in artikel 59 bis van de Grondwet (lees: de artikelen 127, 128 en 129 van de Gecoördineerde Grondwet)

Art. 2. Iedere publieke rechtspersoon die geheel of gedeeltelijk ten laste van de begroting van de Vlaamse Gemeenschap een gebouw opricht of verbouwt, iedere private rechtspersoon die met ten minste 30 percent subsidie ten laste van de begroting van de Vlaamse Gemeenschap een gebouw opricht of verbouwt, alsmede iedere private of publieke rechtspersoon waarmee de Vlaamse Gemeenschap een huurkoopcontract, leasingcontract of huurcontract voor 25 jaar of langer afsluit, moet volgens de hiernavolgende schaal een bepaald percentage van de bouwkosten besteden aan in het gebouw geïntegreerde kunstwerken:

- 2 percent voor de eerste schijf, lager of gelijk aan 10 miljoen frank;
- 1,5 percent voor de tweede schijf, hoger dan 10 miljoen frank en lager dan 50 miljoen frank;
- 1 percent voor de derde schijf, hoger dan 50 miljoen frank en lager dan 100 miljoen frank;
- 0,5 percent voor de schijf hoger dan 100 miljoen frank

(verv. Decr. 12 mei 1998, art. 2.1: 22 juni 1998)

Art. 3. Artikel 2 is niet van toepassing wanneer de bouwkosten minder dan 5 miljoen frank bedragen. Het is eveneens niet van toepassing wanneer het gaat om werken aan als monument geklasseerd gebouwen of wanneer het de bouw betreft van zuiver technische installaties.

Art. 4. Geen subsidie voor het oprichten van gebouwen van openbaar nut kan door de Vlaamse regering worden toegekend tenzij de bouwplannen en het lastenboek voorzien in in het kunstwerk geïntegreerde kunstwerken ter waarde van het percentage van de totale bouwkosten voorgeschreven door artikel 2.

Art. 5. Als kunstwerk wordt beschouwd elke vorm van scheppend werk, uitgevoerd door een levend kunstenaar op het gebied van de meest diverse kunstdisciplines. Het kunstwerk kan uitgevoerd worden in een atelier of verwezenlijkt op de bouwwerf.

Het kunstwerk dient geïncorporeerd te worden in het gebouw, de infrastructuur of de omgeving sensu stricto, zodat het het karakter krijgt van een onroerend goed of van een roerend goed onroerend door bestemming.

Art. 6. Dit decreet treedt in werking op 1 juli 1987. Het is evenwel niet toepasselijk op de bouwwerken waarvoor reeds een bouwvergunning verleend werd op het ogenblik dat het decreet van kracht wordt.

Hieruit blijkt dat met betrekking tot de toepassing van het decreet een lange weg is afgelegd. Vóór 1996, het jaar waarin het VIPA (Vlaams Infrastructuurfonds voor Persoonsgebonden Aangelegenheden) via een omzendbrief de toepassing van het decreet bij het gunnen van subsidies in de welzijnssector regelde, en vóór het aantreden van de Vlaamse Bouwmeester in 1999, werd het decreet slechts sporadisch en op initiatief van individuele personen toegepast. Sinds 1999 tracht het team van de Vlaamse Bouwmeester en meer in het bijzonder de kunstcel, het decreet op een professionele manier in de praktijk te brengen.

Het decreet is zeer summier en feitelijk geformuleerd en geeft niet veel aanwijzingen omtrent het artistieke referentiekader, maar duidelijk is wel dat het hier een instrument betreft ter bevordering van het integreren van kunst in gebouwen van diensten met een openbare functie, en dit ongeacht het statuut van de opdrachtgever (publieke of private rechtspersoon). Duidelijk is meteen ook, dat schoolgebouwen ondubbelzinnig aan dit profiel beantwoorden.

Overigens geeft het decreet zeer duidelijk instructies over de manier waarop het kunstbudget dient te worden berekend. Volgens een degressieve schaal wordt een percentage van de totale bouwkost genomen en het aldus bekomen bedrag geeft het minimale en verplichte budgettaire engagement van de opdrachtgever aan. Het staat elke opdrachtgever uiteraard vrij, méér middelen in te zetten voor een kunstwerk.

Publieke opdrachtgevers die voor de selectie van een ontwerper voor een bouwopdracht een beroep doen op de selectieprocedures van de Vlaamse Bouwmeester, en die onderworpen zijn aan het decreet, engageren zich voor een integrale aanpak van hun project. Hierdoor geven zij duidelijk het signaal dat zij plaats willen maken voor een artistiek proces dat uitmondt in een kunstwerk voor hun gebouw. Door de opdrachtgever op systematische wijze aan te spreken met de vraag of kunst een zinvolle plaats kan innemen in zijn bouwopdracht, ontstaat enerzijds een gebouw met een specifieke culturele dimensie en anderzijds een kunstwerk dat letterlijk en figuurlijk met de context verbonden is.

De opdrachtgevers van schoolgebouwen en het decreet

De Vlaamse overheid als bouwheer en potentiële opdrachtgever voor beeldende kunst, overkoepelt een breed spectrum aan beleidsdomeinen, elk met hun eigen gebouwenpatrimonium. Het beleidsdomein Onderwijs en Vorming en meer in het bijzonder het Agentschap voor

Infrastructuur in het Onderwijs (AGION), staat in voor de subsidiëring van de schoolinfrastructuur in Vlaanderen. Deze subsidiërende instantie treedt echter niet op als enige bouwheer of opdrachtgever van alle scholen in Vlaanderen: de functie wordt waargenomen door een niet eenduidig af te bakenen *groep* publieke opdrachtgevers.

Zoals algemeen bekend is ons scholenstelsel gebaseerd op drie grote onderwijsnetten of onderwijskoepels. Zij representeren de inrichtende machten of schoolbesturen die verantwoordelijk zijn voor een of meerdere scholen. Het zijn de inrichtende machten die de werkmiddelen ontvangen en de schoolgebouwen huren of in eigendom hebben. De onderwijsnetten nemen echter vaak bepaalde verantwoordelijkheden van de inrichtende machten over, waardoor deze een deel van hun autonomie afstaan aan de netten. Traditioneel zijn drie onderwijsnetten actief. Het gemeenschapsonderwijs (GO) wordt georganiseerd in opdracht van de Vlaamse overheid. Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) omvat het gemeentelijk en provinciaal onderwijs, respectievelijk georganiseerd door gemeenten en provinciebesturen. De inrichtende machten van dit onderwijs zijn verenigd in twee koepels, het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). Het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) ten slotte, wordt door een privépersoon of privé-organisatie ingericht. Het gesubsidieerd vrij onderwijs bestaat hoofdzakelijk uit katholieke scholen, verenigd in de koepel Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO). Ook protestantse, joodse, orthodoxe, islamitische... scholen behoren tot de koepel, naast bepaalde niet-confessionele scholen, zoals methodescholen. Elk van deze partners in het netwerk van de scholenbouw heeft andere financieringsstructuren en is bijgevolg op een andere manier financieel verbonden met de budgetten voor schoolinfrastructuur van de Vlaamse overheid.

Of zij echter voor honderd procent door de Vlaamse overheid gesubsidieerd worden (GO) dan wel via AGION 60 % of 70 % subsidie ontvangen, alle scholen die subsidies krijgen zijn wettelijk verplicht dezelfde richtlijnen te hanteren als het op het bouwen van scholen aankomt. Vanuit de Vlaamse overheid werd de scholenbouw in Vlaanderen immers op een algemene leest geschoeid en werden normen opgesteld die enerzijds de budgettaire basis voor een school bepalen en anderzijds de fysische krijtlijnen uitzetten voor het bouwen van een school. Hiervoor werd een sleutel ontwikkeld, die alle scholen – zowel de scholen van de inhaaloperatie met alternatieve (privé)financiering als de regulier gefinancierde dossiers – moeten hanteren om tot een totaal budget voor hun school te komen. Aan de

hand van deze fysisch-financiële norm krijgt een bouwheer zicht op de mogelijke subsidiëring van een bouwproject. De fysische norm legt, op basis van het leerlingenaantal, de maximaal te betoelagen vloeroppervlakte voor het schoolgebouw vast. Hoe binnen deze bekomen totale vloeroppervlakte het schoolgebouw ingedeeld wordt, vult elke school vrij in. De financiële norm legt de maximale (maandelijks indexeerbare) kostprijs per vierkante meter vast. Deze wordt op bepaalde momenten aangepast aan nieuwe wetgeving. Dit gebeurde bijvoorbeeld na de invoering van het decreet van 22 december 2006 houdende eisen en handhavingsmaatregelen voor nieuwbouw op het vlak van energieprestaties en het binnenklimaat van gebouwen.

Scholen van het gesubsidieerde officiële en vrije net ontvangen een maximale subsidie van 60 % (voor secundaire scholen) of 70 % (voor basisscholen). Gemeenschapsscholen ontvangen 100 % financiering van de bouwkost. Het Gemeenschapsonderwijs beslist als koepel voor de gemeenschapsscholen autonoom over de verdeling van de jaarlijks gedoteerde middelen. Alle onderwijsnetten samen bepalen op hun beurt jaarlijks, volgens een verdeelsleutel die met de procentuele vertegenwoordiging van elk net overeenstemt, de respectievelijke subsidies.

De fysisch-financiële norm is door de overheid in het leven geroepen om alle scholen op éénzelfde manier, democratisch en aan de hand van puur pragmatische en technische criteria, met evenwaardige middelen te kunnen bedienen. Scholen weten pas wat hun totaal budget kan zijn door in eerste instantie de maximale bruto vloeroppervlakte van het te bouwen of te verbouwen schoolgebouw uit te rekenen aan de hand van de fysisch-financiële norm. De maximale bruto vloeroppervlakte wordt bekomen aan de hand van per decreet vastgelegde normen, die gebaseerd zijn op het aantal leerlingen. Ook vierkante meters voor omgevingswerken en speelplaatsaanleg worden in rekening gebracht. Extra oppervlakte kan toegevoegd worden voor de specifieke behoeften van buitengewoon onderwijs en technisch onderwijs. Bij de bouwkost wordt 7 % extra gerekend voor algemene onkosten. Onder die algemene onkosten verstaat men onder meer de erelonen van architecten, veiligheidscoördinatoren, raadgevende ingenieurs en experts van studiebureaus, de notariskosten en alle administratie- en publicatiekosten.

Deze berekeningswijze geeft aan dat het totale beschikbare bouwbudget enkel rekening houdt met ruimtelijke en functionele aspecten. Het decreet van 1986 (aangepast in 1998) houdende de integratie van kunst in gebouwen van openbare diensten werd met andere woorden niet in het decreet van AGIO of zijn voorgangers verwerkt als een percentage waarmee het bouwbudget kan vermeerderd wor-

den en dat dus eveneens te subsidiëren valt. Zonder een bijsturing van de fysisch-financiële norm in die richting, is een eenvormige toepassing van het decreet binnen de gesubsidieerde scholenbouw niet mogelijk.

Nochtans maakt het, zoals eerder reeds aangegeven, wat de toepassing van het decreet betreft weinig uit of een school als een publieke dan wel private rechtspersoon omschreven kan worden, en hoeveel het subsidiebedrag bedraagt: alle scholen die voor minstens 30 % subsidies aanvragen zijn onderworpen aan het decreet van 1986!

Het team van de Vlaamse Bouwmeester tracht publieke bouwheren op een positieve manier tot kwaliteitsvolle bouwprojecten te stimuleren en heeft daarom ten aanzien van de toepassing van het decreet nooit de rol van sanctionerende instantie op zich genomen. Het belang van kunst in publieke gebouwen aankaarten zonder dat een school er de financiële middelen toe heeft, werkt immers een ethisch moeilijk houdbare situatie in de hand. Scholen behoren echter ook tot het publiek patrimonium van een overheid. En in scholen worden telkens opnieuw generaties voor de toekomst opgeleid. Ook voor de bouwheer van een school is architectuur een culturele verantwoordelijkheid, en hij draagt meteen ook verantwoordelijkheid voor de collectiviteit. Scholenbouw biedt met andere woorden een unieke kans om kinderen via het samengaan van kunst en architectuur bewust te maken van de culturele bepaaldheid van hun omgeving.

Het belang van kunst in een onderwijscontext

Met de toepassing van het decreet kan de verwevenheid van architectuur en kunst in de schoolinfrastructuur vanzelfsprekend worden. Elke school zou op die manier een inspirerend gegeven kunnen aanreiken aan leerkrachten en leerlingen en een opstapje kunnen bieden om de culturele identiteit van een kind mee te helpen ontwikkelen. Kunst kan kinderen helpen ontdekken wie ze zijn en wat hun plaats kan zijn in de maatschappij.

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die op jonge leeftijd worden geconfronteerd met cultureel erfgoed en beeldende kunst, hiervoor in hun verdere leven meer interesse en waardering hebben. Wanneer men kinderen in de schooltijd leert aandachtig, kritisch en genuanceerd waar te nemen, is de kans groot dat zij als gevolg hiervan ook zo zullen denken, en een groter historisch en maatschappelijk besef zullen ontwikkelen. Kinderen bewust maken van het feit dat hun omgeving hen zeer uiteenlopende dingen te bieden heeft, bevordert een positieve attitude en leert hen eveneens van hun

omgeving te genieten. Het werkt de ontwikkeling van een blijvende leerhouding in de hand.

De meeste kinderen gaan spontaan op de juiste manier om met kunst. Ze geven aan elk kunstwerk een eigen interpretatie en dat is ook de bedoeling. Door kunst op school zichtbaar en permanent aanwezig te stellen, kan je voortbouwen op wat bij kinderen latent aanwezig is.

Sommige basisscholen beschouwen kunst reeds als een integraal deel van het onderwijsproces. In andere scholen wordt kunst nog steeds behandeld als een extraatje bij het echte leren. De integratie van een kunstwerk in een school kan deze lacune invullen en de aandacht voor muzische vorming permanent aanwezig stellen. Het kunstwerk hoeft daarbij geen expliciete en doelgerichte kunsteducatieve rol te vervullen. Het kunstwerk is er samen met de architectuur en wordt gepercipieerd als een evident onderdeel van de omgeving. Door leerlingen en leerkrachten als partners in het proces en de planning van een kunstopdracht voor een nieuwe of te verbouwen school te betrekken, kunnen kinderen en volwassenen groeien in het kijken naar en begrijpen van hedendaagse kunst en architectuur.

De integratie van kunst in een schoolgebouw zou een permanente uitdaging kunnen zijn voor de Vlaamse overheid, maar ontslaat het beleid in Vlaanderen er niet van om cultuur- en kunsteducatie op een gelijkmatige wijze aan bod te laten komen in iedere school. De aanbevelingen uit het rapport van Anne Bamford over kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen worden dan ook serieus genomen en zullen ongetwijfeld resulteren in een aantal beleidsmatige initiatieven, die muzische vorming tot een integraal onderdeel van het onderwijs maken. Het werken, leren en leven in een omgeving die het resultaat is van goede architectuur, een doordachte aanleg van de publieke ruimte en daar waar mogelijk ook aandacht voor kunst, kan leerkrachten en leerlingen de schroom en vooroordelen die heersen rond hedendaagse kunst en architectuur, helpen overwinnen.

Katrien Laenen



Bronnen:

- Oprichtingsdecreet AGIO n. 5 oktober 2007.
- Greetje Lathouwers en Ilse Van Heddegem, *Bouw wijs. Bouwwijzer voor scholen*, Mechelen, 2008.
- *Courant #8*, *Dossier onderwijs en cultuur*, november 2007 - januari 2008.
- Maarten Van Den Driessche en Bart Verschaffel (red.), *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*, Gent, 2006.
- Katrien Laenen e.a., *Kunst in opdracht 1995-2005. Kunstopdrachten begeleid door de kunstcel van de Vlaamse Bouwmeester*, Brussel, 2006.
- Kristiaan Borret, *De school als bouwheer. Gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur*, Antwerpen, 2008.
- Anne Bamford, *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, Brussel, 2007.



Charlotte Lybeer

Centraal in dit cahier staan de relevantie en de mogelijkheden van artistieke ingrepen in scholen. De meesten onder ons zullen, terugdenkend aan de eigen schooltijd, vaststellen dat dit soort 'interventies' er eigenlijk altijd al zijn geweest. In feite is het moeilijk een school aan te wijzen waar nergens een muurschildering, borstbeeld of ander kunstwerk mee het decor bepaalt. Deze fotoreeks van Charlotte Lybeer geeft een beeld van het kunstpatrimonium in Vlaamse en Brusselse scholen. Er wordt geen enkele aanspraak gemaakt op volledigheid of zelfs maar representativiteit: bedoeling is vooral de

betrokken kunstwerken te tonen in hun context, en na te gaan hoe ze zich verhouden tot de gebouwde omgeving en de gebruikers van het gebouw.

Het beeldessay herinnert aan een ander project dat door Lybeer werd uitgevoerd in opdracht van het tijdschrift *De Witte Raaf* (themanummer *Kunst in huis*, nr. 121, mei-juni 2006), waarbij ze, met dezelfde ingetogen scherpzinnigheid, kunstwerken fotografeerde in het interieur van privé-collectioneers.*

* De reeks werd later opgenomen in het boek van Luc Derycke &































[p. 26]
Antwerpen-Borgerhout, Xaveriuscollege
Muurtekeningen van Alfred Ost,
1941–1944

[p. 27]
Wevelgem, Sint-Pauluscollege
Meubilair van Charles Eames, 1951

[p. 28]
Schaarbeek, Ecole Communale n° 13
Sgraffiti van Henry Privat-Livemont
(1861–1936)

[p. 29]
Leuven, Tweedekansonderwijs
Werk van Frank Bragigand, 2004

[p. 30]
Heverlee, Heilig Hartinstituut
Werk van Albert Servaes (1933),
Rie Haan (1930–1932) en
May Claerhout (1994)

[p. 31]
Roeselare, Klein Seminarie
Werk van Cyriel Maertens (1980),
Gaetano Petralia (1982), Jules Lagae (1922)
en Gerard Dupon (1946)

[p. 32]
Antwerpen, Koninklijk Atheneum
Abris sous noms van Wim Cuyvers, 2008

[p. 33]
Antwerpen, Sint-Lievenscollege
Glasramen van Eugene Yoors (1937, 1949),
sculptuur van Albert Poels (ca. 1940–1944) en
Hendrik Sauter (1932)

[p. 34]
Tildonk, Instituut Sint-Angela
Sgraffiti en ijzersmeedwerk van Evaldre en
Giraud; pijlers: atelier Devroye

[p. 35]
Peer, Instituut Agnetendal
Wandrelief van Jan Heylen, 1962

[p. 36]
Onze-Lieve-Vrouw-Waver, Sint-Ursula
Instituut
Volledige wederopbouw van het school-
complex na 1914–1918 onder leiding van
Eduard Careels

[p. 37]
Antwerpen, Sint-Lutgardisschool
Foto's onder: glasramen van Eugene Yoors,
1928

[p. 38]
Oudenaarde, Koninklijk Atheneum
Schilderijen van Jules Boulez, 1954

[p. 39]
Brasschaat, Sint-Michielscollege
Muurtekeningen van Alfred Ost, 1941–1944

[p. 40]
Brasschaat, Internaat Hof Ten Bos
Wandschilderij van Julien Van Vlasselaer,
1938



Annette Krauss, *Hidden Curriculum*, Casco, Utrecht, 2007



Hedendaagse kunst in Nederlandse en Britse scholen: een verkenning

Pieterneel Vermoortel

Met deze tekst probeer ik een beeld te schetsen van de verschillende manieren waarop de hedendaagse kunstproductie een plaats krijgt binnen de school in Nederland en Groot-Brittannië. Aan de basis van dit beknopte, en alles behalve exhaustieve onderzoek, liggen vragen zoals: wat zijn de verschillende beweegredenen voor scholen om kunst en kunstenaars te betrekken in hun programma en gebouwde omgeving, wat zijn de motivaties van kunstenaars om binnen dit kader te werken, hoe verhoudt de overheid zich ten opzichte van deze artistieke en educatieve doelstellingen, heeft het beleid een invloed op de uiteindelijke kwaliteit en aard van de projecten en met welke criteria worden die geëvalueerd?

In grote lijnen onderscheiden we in Nederland en Groot-Brittannië, met betrekking tot kunstopdrachten in en rond scholen, twee verschillende strategieën. De eerste focust op het betrekken van de kunstenaar in een bouwproces. Het gaat dan om kunstopdrachten die worden uitgeschreven in het kader van de bouw of verbouwing van een schoolgebouw. Een tweede werkwijze beoogt het samenwerken met kunstenaars binnen een educatief project, met eventueel (maar niet noodzakelijk) een kunstwerk als resultaat.

In Nederland ondersteunde de rijksoverheid met verschillende percentageregelingen kunstprojecten bij de bouw van nieuwe onderwijsgebouwen, zowel binnen het lager, het middelbaar als het hoger onderwijs. Door een decentralisatie- en privatiseringsgolf op het eind van de jaren 1980 en het begin van de jaren 1990 zijn veel van deze percentageregelingen niet langer van toepassing. Dit probleem werd ten dele opgevangen door middelen ter beschikking te stellen aan de Mondriaan Stichting en SKOR, Stichting Kunst en Openbare Ruimte.¹ Scholen kunnen op deze instanties een beroep doen door een aanvraag in te dienen. Het betreft een

1. Wilfried Lentz, *Onderwijs, Wetenschap en Kunst, Skor Kunstprojecten Deel 3*, SKOR, Amsterdam, 2006, p. 3.

‘frankerend beleid’, waarbij het initiatief door de school wordt genomen. Binnen iedere school is een cultuurbeleidscoördinator aangesteld, verantwoordelijk voor de integratie van kunst in de school. Hij of zij legt contacten met culturele instellingen en kunstenaars en zorgt voor de communicatie intern. Elke school maakt ook een cultureel plan op, waarvoor verschillende steunpunten per provincie aanwezig zijn, zoals bijvoorbeeld het BisK in Brabant en MOCA in Amsterdam. Deze politiek kadert in een algemeen beleid dat op lange termijn een grotere rol wil toekennen aan de steden.²

Organisaties zoals BIK (beroepskunstenaars in de klas) of Toeval Gezocht begeleiden de kunstenaars inhoudelijk en artistiek. Ze leggen zich vooral toe op het programmeren van cultuur als activiteit en leergebied binnen en buiten de school, en worden beoordeeld op het sociaal-educatief karakter van de activiteit. De organisatie Kunst en Bedrijf profileert zich als kunstadviesbureau en richt zich op kunstopdrachten in de context van ruimtelijke ordening, stedenbouw, architectuur en inrichting van de openbare ruimte. Haar kernactiviteit bestaat in het adviseren en begeleiden van monumentale projecten en het in samenspraak met de opdrachtgever onderzoeken van de verschillende mogelijkheden voor opdrachten. De organisatie adviseert en begeleidt profit- en non-profitorganisaties in heel Nederland tijdens het hele kunsttraject: van de analyse van de context en de formulering van een kunstopdracht tot en met de oplevering van het kunstwerk.

De doelstellingen van de overkoepelende en nationale Mondriaan Stichting in verband met scholen zijn de volgende. De stichting ondersteunt projecten die gericht zijn op het lager en voortgezet onderwijs en tot stand komen door de samenwerking tussen een culturele en een onderwijsorganisatie. Het gaat om projecten die betrekking hebben op één of meerdere kunstdisciplines (van podiumkunsten tot literatuur en van beeldende kunst en nieuwe media tot film) of op cultureel erfgoed en om projecten die experimenteel van aard zijn. Projecten die een actieve deelname aan kunst en cultuur bevorderen of de ontwikkeling van talent stimuleren, komen eveneens in aanmerking. Iedere onderwijsinstelling of kunstbemiddelingsbureau dat voor een school werkt, kan een aanvraag indienen bij de Mondriaan Stichting. Deze wordt door een adviescommissie geëvalueerd.

2. Ellie Van Den Bomen schetste het Nederlandse beleid met betrekking tot kunst in scholen, interview met Pieternel Vermoortel, 20 juni 2008.

Het betreft een externe commissie die geen verdere betrokkenheid heeft bij de totstandkoming van het project en geheel onafhankelijk op artistiek-inhoudelijke gronden adviseert.

SKOR, eveneens een bovenlokale instelling, speelt daarentegen een meer actieve rol en wil als organisatie focussen op voorbeeldprojecten voor het hoger en wetenschappelijk onderwijs. De organisatie zoekt naar mogelijkheden om kunstenaars op verschillende onderzoeksterreinen te laten samenwerken met studenten en wetenschappers, waarbij men zich niet beperkt tot 'Kunst am Bau'. De twee grote interessevelden zijn enerzijds de samenwerking met de wetenschappelijke wereld, met de nadruk op onderzoek, en anderzijds de educatieve rol in de samenwerking met het hoger beroepsonderwijs. Incidenteel ontstonden ook samenwerkingen met het lager en middelbaar onderwijs. Voorbeelden hiervan zijn het jongerentijdschrift *Mister Motley*, dat middelbare scholieren in aanraking wil brengen met hedendaagse kunst, of het project *Face Your World* van Jeanne van Heeswijk en Dennis Kaspori in Slotervaart Amsterdam, waarbij leerlingen uit het basis- en VMBO-onderwijs actief betrokken werden bij het ontwerpen van een park in hun buurt, en nagedacht werd over de betekenis van publieke ruimte. De nadruk ligt bij SKOR echter vooral op het hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs. Door middel van een onderzoeksmatige benadering, waarbij workshops en masterclasses gekoppeld worden aan een educatieve en interactieve aanpak, wordt geprobeerd

de manier van denken en doen van kunstenaars een plaats te geven binnen het onderwijs. Het is de bedoeling dat dit proces uiteindelijk uitmondt in een kunstwerk, waarbij het idee van 'onderzoekend leren' de link vormt tussen wetenschap en kunst.³

Naast deze bovenlokale organisaties vervullen enkele steden duidelijk een voorbeeldfunctie. Zo heeft Stroom in Den Haag een ruime ervaring met de bemiddeling en realisatie van kunstprojecten in scholen. De projecten gaan van zeer grootschalige, waarvoor steun wordt gevraagd bij de Mondriaan Stichting, tot kleinschalige initiatieven waar de kosten door de gemeente worden gedragen. De organisatie ziet de alledaagse aanwezigheid van een kunstwerk als bevorderend

3. Liesbeth Melis, 'Onderwijs, Wetenschap en Kunst, een instabiele drie-eenheid', in: *Onderwijs, Wetenschap en Kunst, Skor Kunstprojecten Deel 3*, SKOR, Amsterdam 2006.

voor een cultureel bewustzijn. We merken hier een voorkeur voor opdrachten waarbij aan kunstenaars wordt gevraagd een specifieke voorziening te ontwerpen, zoals een speeltuin of hal. Daarnaast zijn er ook projecten met een meer thematische aanpak, zoals *TL/Tijdlamp* van Barbara Visser, met een bijbehorende educatieve publicatie rond het thema tijd. Vermelden we ook Casco – Office for Art and Design in Utrecht, met het project *Hidden Curriculum* van Annette Krauss, uitgevoerd met de steun van de Mondriaan Stichting. Krauss' project handelt over de 'onbedoelde' vaardigheden, kennis, waarden en opinies, die niet in het leerpakket zijn opgenomen maar die leerlingen ontwikkelen om zichzelf in een sterk gecoördeneerde schoolomgeving een plaats te geven. In een reeks workshops met jongeren tussen 16 en 18 jaar oud uit twee scholen in Utrecht, die plaatsvonden op verschillende locaties – de school, plekken in de stad maar ook de kunst ruimte van Casco zelf – werd gefocust op de verborgen kennis die studenten naast het traditionele curriculum ontwikkelen: muziek, spiekmethoden enzovoort. Deze kennis vond dan zijn neerslag in films, prints, fotografie, acties... die later het materiaal leverden voor een tentoonstelling in Casco en een publicatie. Het project wil de institutionele structuren bespreekbaar maken, hun invloed op sociale contexten nagaan en testen hoe deze vorm krijgt in specifieke acties.⁴

In Groot-Brittannië merken we dat een grote rol is toegekend aan de verschillende lokale overheden. Er bestaat een 'percent for art'-regeling, maar de lokale *council* is vrij deze wel of niet toe te passen. Zo schrijft Essex County Council, met middelen uit een gemeenschappelijk fonds, kunst opdrachten uit met als doel de esthetische kwaliteit van de bebouwde omgeving te verhogen, een gemeenschapsgevoel te bevorderen, trots en verantwoordelijkheidszin te stimuleren. Een kunstenaar werkt er samen met de lokale gemeenschap, krijgt een plaats binnen het ontwerp-team of wordt gevraagd een plaats te analyseren. Hij kan de opdracht krijgen voor een *site specific* werk of er kan een bestaand werk worden aangekocht. De *council* motiveert de scholen aan de hand van marketingstrategieën en sociale cohesie.⁵ Een on line database is ter beschikking van de scholen met het oog op het kiezen van een kunstenaar. De school werkt hier zonder begeleiding van een cultuurcoördinator, al dan niet in samenwerking met culturele instellingen. Dit type van lokaal

4. <http://www.cascoprojects.org>

5. an., *Public Art Guide*, Essex County, 2008.

beleid zorgt voor een drastisch kwaliteitsverschil per regio.

Naast dergelijke lokale initiatieven zijn er ook bovenlokale organisaties, die scholen begeleiden en onderzoek uitvoeren. Zo is er bijvoorbeeld IXIA, Public Art Think Tank in Birmingham of Open House in London. IXIA voert momenteel een onderzoek naar de huidige stand van zaken en de manier waarop met kunstenaars gewerkt kan worden binnen de verschillende scholen. Dit dossier zou begin 2009 afgewerkt zijn en een evaluatie van de praktijk inhouden. Bijkomende moeilijkheid in de Britse context is de administratieve procedure van het PFI (*private finance initiative*), die wordt toegepast bij de bouw van nieuwe scholen. Deze schrijft voor dat de lokale *council*, om een subsidie te kunnen krijgen, een aanvraag moet indienen bij de centrale overheid met een volledige planning van het bouwproject en opgave van de private partners. De *council* wordt dan naderhand huurder van het gebouw. Door deze werkwijze wordt het onmogelijk om een kunstenaar in een later stadium bij het bouwproces te betrekken, daar de volledige planning goedgekeurd moet worden en een samenwerking met kunstenaars niet als prioritair geldt binnen de aanvraag.⁶ Het initiatief Building Schools for the Future wil hierin verandering brengen en werkt momenteel voorbeeldprojecten uit waarbij de leerlingen als opdrachtgever optreden voor het bouwen van een nieuwe school. De directe betrokkenheid van de leerling bij het ontwerp- en bouwproces zou een grotere verantwoordelijkheid en identiteitsgevoel met zich meebrengen. IXIA is tevens voorstander van het betrekken van een kunstenaar bij het ontwerpteam.

Naast deze eerder structurele manier om met kunstenaars te werken bij het ontwerpen van schoolgebouwen zijn er, net zoals in Nederland, allerlei initiatieven die erop gericht zijn kunstenaars een plaats te geven in het leerpakket. Zo zijn secundaire scholen verplicht om vijf uur per week te besteden aan culturele activiteiten. Dit project wordt gesteund door de nationale Arts Council, en focust niet enkel op kunstenaars maar op creatieve beroepen in het algemeen. Belangrijk is het project dat momenteel bij de Arts Council loopt onder de noemer Creative Partnerships: een 'programma voor creatief leren' waarmee de Britse overheid een directe invloed wil uitoefenen op de kwaliteit van de educatie. Men moedigt de samenwerking met kunstenaars aan en begeleidt de scholen in dit proces.

6. Jonathan Banks, Directeur IXIA, Birmingham, interview met Pieter Vermoortel, 15 juli 2008.

Uitgangspunt is dat kunstenaars, of beoefenaars van creatieve beroepen in het algemeen, creativiteit kunnen bevorderen bij anderen. Met het oog op ‘creative learning’ wil men kunstenaars in het leerproces betrekken, maar dan veeleer als begeleiders bij de ontwikkeling van de individuele creativiteit.⁷ Bij de evaluatie lijken eerder leerperspectieven van belang, en minder de uitstraling van het werk binnen een hedendaags kunstkritisch discours.

In het onderzoek van de overheidsinstantie QCA (Qualifications and Curriculum Authority), *Creativity: find it, promote it*, worden in verband met de leerperspectieven enkele kenmerken van creativiteit opgesomd.⁸

- het in vraag stellen van conventies en veronderstellingen.
- het maken van niet gebruikelijke associaties
- het in beeld brengen van wat kan zijn
- het uitproberen van alternatieve en nieuwe methoden
- kritische reflectie

Momenteel is tien procent van de scholen ingeschreven bij Creative Partnerships. De initiatieven die binnen dit programma worden genomen, leiden soms (maar zeker niet altijd) tot een kunstwerk dat gerealiseerd wordt voor de desbetreffende school.⁹

Dit beknopt onderzoek toont ons dat er wel degelijk een verschil is tussen Groot-Brittannië en Nederland met betrekking tot de rol die aan kunstenaars wordt toegekend. In Nederland ligt de klemtoon, mede door toedoen van de Mondriaan Stichting en SKOR, op een zoeken naar innovatie, naar projecten die een uitstraling kunnen hebben binnen het artistieke én educatieve discours. Dit is veel minder het geval in Groot-Brittannië, waar de kunstenaar eerder wordt ingezet ter bevordering van het leerproces, en dus minder wordt gefocust op de kwaliteit en zichtbaarheid van het kunstwerk dat eventueel uit zo’n proces zou voortkomen. Schematiserend kan men dus stellen dat in Groot-Brittannië de rol van de kunstenaar eerder als ‘dienstverlenend’ wordt opgevat, terwijl in Nederland meer waarde wordt gehecht aan het artistieke proces en product zélf. Ook het uitgangspunt blijkt verschillend: terwijl in Groot-Brittannië gefocust wordt op het leerproces, probeert men bijvoorbeeld bij SKOR aansluiting te vinden bij vakinhouden.

7. Pringle, Emily, ‘Artists’ perspectives on art practice and pedagogy’, in: *Creative Learning*, London, 2008.

8. www.creative-partnership.com

9. Paul Collard, Creative Partnerships, Interview met Pietermel Vermoortel, London, 17 juli 2008.



KapteinRoodnat, kunstopdracht op basisschool De Paradijsvogel:
klimklauterhangzitvoetbalgordijntoneelbuis, Ypenburg (Nederland), 2006.
Foto Bas Princen (courtesy Stroom Den Haag)





muf architecture/art, Dale Primary School: 'Re-inscribing value, the declutter day', Derby, 2006.



Tot besluit twee voorbeelden om deze dualiteit te illustreren.

Creative Partnerships zette een samenwerking op tussen Muf architects en Dale Primary School in Derby. Deze lagere school is gehuisvest in een gebouw uit de Victoriaanse tijd, dat geleidelijk aan werd uitgebreid. Het gebouw kent dus geen geordende structuur en de school beschikt niet over de middelen om te verbouwen. Muf architects stelden voor om in een reeks workshops samen met de leerlingen te onderzoeken wat er in de school kan veranderen. Het analyseren van de omgeving gebeurde onder andere door het weggooien van wat een belemmering vormde voor de beleving van de ruimte. Al discussiërend vulden de leerlingen negen containers, waarin de meest uiteenlopende zaken terechtkwamen, gaande van de lessenaars van de leraars tot en met verouderde leerboeken. Het afgedankte materiaal werd vervolgens opgedeeld in kleurcategorieën. Een foto van de containers op het speelplein herinnert leerlingen en leraars aan de veranderingen die de schoolcultuur in de loop van het project heeft ondergaan.¹⁰ De evaluatie gebeurde verder aan de hand van de leerresultaten: de school evolueerde door deze samenwerking van 'low-performance' naar 'high-performance' school.

Kunstenaar Jurgen Bey en studenten bij de TU-Eindhoven ontwierpen samen een zogeheten *blob* (binary large object), een verplaatsbaar paviljoen op de campus van de universiteit, waar een culturele programmatie wordt aangeboden. Het paviljoen is het resultaat van een project dat door de universiteit werd opgezet in samenwerking met SKOR. Drie kunstenaars (Ronald Cornelissen, Gabriel Lester en Jurgen Bey) werden uitgenodigd om in een reeks workshops met studenten voorstellen te ontwikkelen voor zo'n paviljoen, en dit met behulp van de door Arno Pronk ontwikkelde Blowing Structure Method. Een jury, waarin onder meer een conservator, een architect en de decaan van de Universiteit zetelden, kozen uiteindelijk voor de uitvoering van het ontwerp van Jurgen Bey.

Uit het onderzoek merken we dat bovenlokale organisaties een cruciale rol spelen in het bepalen van strategieën en de ontwikkeling van een theoretisch en pragmatisch kader voor het omgaan met kunst in scholen. Een algemeen beleid rond 'Kunst am Bau' lijkt meer en meer verlaten te worden ten voordele van een procesgeoriënteerde samenwerking met eventueel een resultaat in de bebouwde omgeving. De kunstenaar wordt dus niet langer beschouwd als genie maar als

10. www.creative-partnership.com

de hanteerder van bepaalde specifieke werkwijzen en de gemeenschappelijke interessepunten van de kunstenaar en scholen of studenten vormen de basis van de samenwerking. In Groot-Brittannië lijkt de klemtoon meer te liggen op educatie of 'kunst als educatie'. Artistieke praktijken zijn echter evenzeer aan verandering onderhevig als de opvattingen over educatie. Een constante dialoog tussen beide velden is onontbeerlijk om tot interessante vormen van samenwerking te komen tussen scholen en kunstenaars.



Kunst in context. Uitdagingen, kansen, criteria en mogelijkheden

Op oude speelplaatsen staat dikwijls een notelaar. Hoewel we nu niet meer goed weten hoe die notelaar daar is terechtgekomen en waarom hij er staat, voelen we bijna intuïtief aan dat hij drager is van de geschiedenis van de plek. Hij wordt gekoesterd en als beeldbepalend beschouwd voor de school en haar omgeving. In de zomer biedt zijn kruin wat schaduw en houdt hij de muggen weg, in de herfst kunnen de noten geraapt worden, de grootste durvers kunnen een poging wagen om te klimmen, de dikke stam onttrekt al eens iemand aan het alziend oog van een bewakende leerkracht en kan tegelijk dienen als leun- en rustplek... Niemand stoort zich doorgaans aan de boom. We gaan er op een natuurlijke en organische manier mee om en voelen ons geenszins gehinderd door zijn wezenlijke complexiteit.

Een goed kunstwerk kan in een school op een soortgelijke manier functioneren. Elk kunstwerk is een uiting van onze cultuur. Het verstrijken van de tijd en diverse andere factoren kunnen de leesbaarheid ervan soms bemoeilijken, maar het kunstwerk wordt wel deel van de omgeving, bepaalt de kwaliteit van de ruimte en kan een vehikel zijn waarmee we ons – niet noodzakelijk alleen tijdens onze jeugd – leren verhouden tot een complexe werkelijkheid.

Hiermee lijkt alles gezegd. Bij nader inzien begint hier echter pas de discussie. Als gevolg van een aantal maatschappelijke en artistieke evoluties, kan een kunstwerk vandaag de dag, in een niet-museale omgeving, geen organische vanzelfsprekendheid (meer) claimen. Deze moet gaandeweg veroverd worden. Mensen moeten overtuigd worden of zichzelf overtuigen van de noodzaak, de schoonheid en het nut van een kunstwerk, zeker sinds kunst, sedert enkele eeuwen, in



grote mate werd verdrongen naar de musea.¹ Het gevecht van de kunstenaar om de publieke context te veroveren is echter nooit gestopt. Anderzijds is ook het inzicht van maatschappelijke verantwoordelijken, dat kunst voor een cultuurgemeenschap een noodzakelijk product is, nooit weg geweest. Zowel 'opdrachtgevers' als kunstenaars blijven zoeken naar manieren en middelen om binnen een publieke context op een zinvolle manier met kunstwerken om te gaan.

Wanneer je de school beschouwt als een onderdeel van deze publieke ruimte, waar de aanwezigheid van beelden en kunst zeker relevant lijkt, is het bevreemdend om vast te stellen dat net binnen dit maatschappelijk domein de overheid – die bij ons in grote mate verantwoordelijk is voor zowel de financiële, de inhoudelijke als de praktische organisatie van het onderwijs – weinig tot geen middelen en instrumenten voorziet om de nood en behoefte aan goede kunstwerken te bevredigen.

Kunst in een ideologische context

De uiteenlopende visies van intellectuelen, academici, politici enzovoort op het onderwijs, leren dat het debat hierover ideologisch geladen blijft. Sterke en duidelijk gedifferentieerde visies over de opvoeding en opvoedingsmethode voor onze kinderen tonen, minstens indirect, het maatschappelijke belang aan van het onderwerp. In een tijd waarin de autonomie van de kunstenaar als *conditio sine qua non* ervaren wordt om te komen tot een verantwoorde artistieke praktijk, loopt de kunstenaar, die de opdracht om een kunstwerk te ontwerpen voor een school aanvaardt, het risico om zelf in die ideologische discussies betrokken te geraken. De opdrachtgever zal er spontaan van uit gaan dat de kunstenaar de heersende ideologie zal bevestigen, terwijl de meer kritische beschouwer misschien net van de kunstenaar zal verwachten dat hij/zij de heersende onderwijsmethoden of de maatschappelijke waarden die via het onderwijs worden gepropageerd, in vraag stelt.

1. Dit is niet de plaats om hier dieper op in te gaan, maar deze discussie raakt wel aan de essentie van de actuele problematiek rond 'kunst in de publieke ruimte'. Musea hebben er enerzijds voor gezorgd dat er voor kunstenaars, naast het atelier, een soort habitat gecreëerd werd waar ze hun oeuvre in alle vrijheid en met zo min mogelijk beperkingen konden ontwikkelen en confronteren met dat van andere kunstenaars, met toeschouwers,

experts... Anderzijds heeft dit het perverse effect gehad – en opnieuw overdrijf ik om het scherp te stellen – dat kunst verder en verder kwam te staan van wat maatschappelijk relevant was. De kunstwereld voelt zich onbegrepen door de 'gewone' mensen en de 'gewone' mensen begrijpen niet waarom kunstenaars niet gewoon mooie prentjes maken met eventueel een duidelijk leesbare, uitlegbare symbolische dimensie...

Een kunstenaar moet zich echter geen van beide tot doel stellen: zijn/haar unieke positie laat hem/haar juist toe, alle ideologische debatten op een verantwoorde manier te overstijgen en volledig zelf te kiezen op welke aspecten hij/zij inspeelt. Hoewel het niet zo makkelijk is – en we komen hier verder nog op terug – objectief aan te geven wat goede kunst is en wat niet, kunnen we wel stellen dat de blijvende aantrekkingskracht en relevantie van een kunstwerk vaak te maken heeft met het sterk metaforisch karakter ervan. Niet zozeer in de zin dat het kunstwerk iets anders, wat buiten het beeld ligt, representeert, maar wel dat het de determinering van een bepaalde plek overstijgt en nieuwe betekenissen genereert. Het beeld moet én verweven zijn met of reageren op de context waarin het zich bevindt én autonoom, puur beeld of puur kunstwerk zijn. Niets meer, maar ook niets minder.

De voorstellen van de zeven kunstenaars, die door de kunstcel uitgenodigd werden om voor een welbepaalde school een kunstwerk te concipiëren, zijn geen ideologische statements. De kunstenaars hebben telkens vanuit hun specifieke oeuvre en referentiekader ingespeeld op een heel concrete plek. De zeven voorstellen reflecteren in eerste instantie een zo groot mogelijke diversiteit en een zo ruim mogelijk spectrum aan mogelijkheden. Juist omdat het de primaire zorg van de kunstenaars niet is om een standpunt in te nemen in een ideologisch (of idealistisch) debat over de opvoeding van onze kinderen, slagen ze er in om op zinvolle wijze betekenis te genereren, een mentaal spoor te trekken op een bepaalde plek en de kwaliteit van de initiatieruimte, die de school zowel mentaal als fysiek is, te verhogen. Ze maken het voor het kind, de opvoeder en de ouders net mogelijk om een kritische, onafhankelijke positie in te nemen en kunnen daardoor zuurstof en tegenspraak brengen in een coherent maar gesloten opvoedingssysteem.

Kiezen voor kunst

Opvallend is dat de meeste artistieke voorstellen zich niet meer op een klassieke manier tot de ruimte verhouden. Hoewel ze veelal sculpturaal zijn, lijken ze mijlenver verwijderd van het klassieke beeld op een sokkel. De verklaring hiervoor ligt in een veranderende kunstwereld, waarin het hybride, niet medium- maar contextgebonden kunstwerk belangrijk geworden is. Hoewel er algemeen nog altijd een spanningsveld lijkt te bestaan tussen geïntegreerde en autonome kunst, tussen een dienstbaarheid aan de architectuur of de omgeving en een artistieke autonomie van het kunstwerk,

wordt in de beste voorstellen complexloos met deze spanning omgegaan.

Kunstenaars verhouden zich met hun kunstwerken tot de werkelijkheid vanuit een specifieke context. Een museum of een galerie kent andere spelregels dan de publieke ruimte. Het is logisch dat wanneer de ruimtelijke en inhoudelijke context, en dus ook de spelregels wijzigen, het kunstwerk ook een andere vorm zal aannemen, die niet meer museaal is. Welke kwalitatieve criteria kan je dan hanteren om zo'n kunstwerk te beoordelen? Moet je er van uitgaan dat een kunstwerk dat perfect voldoet aan het verwachtingspatroon van de opdrachtgever, een goed kunstwerk is? Wellicht niet. Alleen al omdat het vandaag de functie van het kunstwerk lijkt te zijn om te verrassen en het verwachtingspatroon van de toeschouwer te doorbreken. Hedendaagse kunst heeft vaker de bedoeling vragen op te roepen dan er te beantwoorden. Wat grof uitgedrukt, zou je dus kunnen stellen dat elke kunstenaarsinterventie die het verwachtingspatroon van een opdrachtgever perfect inlost, wellicht beter, goedkoper en professioneler door een designer of ambachtsman ware ontwikkeld.

Moet dan vooral gekeken worden naar de aangepastheid aan de context? Is de functionaliteit van het beeld, zowel praktisch als bij het verhogen van de kwaliteit van de ruimte, de belangrijkste factor? Dit is zeker een criterium dat in overweging moet worden genomen, maar veel hangt af van de invulling die gegeven wordt aan het begrip functionaliteit. Als hiermee een praktische dienstbaarheid wordt bedoeld, dan zal geen enkel kunstwerk goed genoeg zijn. Als met functionaliteit bedoeld wordt dat het kunstwerk erin slaagt om een duurzame impact te hebben op de publieke ruimte, zich te nestelen in het collectieve geheugen van een plek – zoals de notenboom waarmee deze tekst begon – dan kunnen zelfs kunstwerken die op basis van louter artistiek-inhoudelijke criteria slecht scoren, positief geëvalueerd worden.

Tegelijk wordt duidelijk dat die functionaliteit – hoe ruim ook geïnterpreteerd – onmogelijk het enige doorslaggevende criterium kan zijn en moet worden aangevuld met andere aspecten. Dit heeft vooral met artistieke kwaliteit te maken. Wanneer aan artistieke kwaliteit gedacht wordt, en nog meer wanneer er over wordt gesproken, wordt nogal snel verwezen naar een subjectief smaakoordeel. *De gustibus...* Dat schoonheid en artistieke kwaliteit niet objectiveerbaar zouden zijn, is fundamenteel fout. Intuïtie en smaak spelen uiteraard een grote rol en men houdt al dan niet van een bepaald kunstwerk. Dit al dan niet houden van kan echter in een finaal stadium van een beslissingsprocedure, waarbij men op zoek is naar een verantwoorde manier om tot het beste kunstwerk te komen voor een bepaalde plek,

nooit het voornaamste argument zijn. Immers, het gaat over publieke ruimte en een verantwoord beslissingsproces is er net op gericht om het zuivere en individuele smaakoordeel te objectiveren en te nuanceren tot een oordeel dat gesteund is op duidelijke criteria, expertise en draagvlak.

De autonomie van het beeld is binnen dit spectrum van geobjectiverde verantwoordingscriteria wellicht een van de voornaamste overwegingen. Hierbij moet niet alleen gekeken worden naar de autonomie van het kunstwerk binnen de specifieke context,² maar ook naar de plaats die het kunstwerk inneemt binnen het oeuvre en de artistieke praktijk van de kunstenaar. Met andere woorden, een kunstwerk dat binnen het oeuvre van de kunstenaar een secundaire plaats inneemt en van een andere kwalitatieve orde is dan andere ingrepen in een meer artistieke context, is zelden een goed kunstwerk.

Om een kunstwerk of een voorstel tot kunstwerk op een goede manier aan deze criteria te kunnen aftoetsen, is het noodzakelijk een beroep te doen om mensen en instanties die hiervoor de nodige professionele expertise in huis hebben. Hoe geobjectiveerd de maatstaven ook mogen zijn, niemand kan immers anders dan die te benaderen vanuit zijn of haar eigen specifieke referentiekader. Leerkrachten, directies of bestuursleden kunnen perfect vanuit een professionalisme op hun terrein een aantal criteria beoordelen, net zoals kunsthistorici, curatoren, experts en zelfs kunstenaars dit vanuit hun professionalisme moeten kunnen doen. Op die manier ontstaat er *intersubjectiviteit* binnen een groep, die op een evenwichtige manier alle belangen en criteria kan aftoetsen zodat men tot verantwoorde en gedragen keuzes komt.

Zeven voorstellen – zeven scholen.

Voor een lagere school in Zottegem ontwierp de Belgisch-Congolese kunstenaar **Aimé Ntakyi** een klasje. Het werk is niet bestemd voor de schoolcampus zelf, maar zou in het bos, dat zich op wandelafstand van de school bevindt, of gewoon in een stedelijke context een plaats kunnen krijgen. Uitgangspunt was een reeks eenvoudige schoolbanken, opgesteld in een kring, met vooraan een schoolbord.

2. Hierin schuilt trouwens een mooie paradox. Een kunstwerk kan tegelijk geïntegreerd en autonoom zijn. Zie ook *supra*.

Hoog in de lucht hangen de boekentassen en jassen. Ntakiyica verwijst hier naar de essentie van wat een school is: een ruimte voor initiatie, een plaats waar kinderen, maar ook volwassenen, komen om bij te leren en zich door dit leerproces te leren verhouden tot de werkelijkheid. Hoewel Ntakiyica geen eenduidig standpunt inneemt, lijkt hij met zijn voorstel de fysieke en mentale grenzen van wat algemeen beschouwd wordt als leerruimte, in vraag te stellen. De poëzie en de utopie van het beeld primeren echter: schoolbanken in een bos (of midden in de stad), een klasje in een omgeving waar het op het eerste gezicht niet thuis hoort, maar dat door de gebruikte materialen, die eigen zijn aan de groene of stedelijke context, net een bijzonder natuurlijke ingreep lijkt. De kunstenaar lijkt ertoe uit te nodigen de beslotenheid van het schoolgebouw te doorbreken en een andere initiatie-ruimte te kiezen. Door de herkenbaarheid van de vormen – niemand zal eraan twifelen dat het hier gaat om schoolbanken of een schoolbord – lijkt hij tegelijk te bevestigen dat onderwijzen en opvoeden een praktijk is die verbonden is met traditie, duidelijkheid en rituelen...

Iets soortgelijks treffen we aan in het voorstel van **Jumana Emil Abboud**. Voor een nieuwe vleugel van een basisschool van het gemeenschapsonderwijs in Tienen ontwikkelde zij een op het eerste gezicht utopisch voorstel, waarbij ze bovenop het nieuwe gebouw een vertelboom plaatst. In die boom kunnen de kinderen zich uit de klas terugtrekken, letterlijk boven de wereld, om te luisteren naar een verhaal. Niet alleen creëert ze een symbolisch brandpunt waar verhalen en andere werkelijkheden centraal staan, waar de dingen niet mogelijk hoeven te zijn om te kunnen gebeuren, ze linkt de school ook letterlijk aan de stedelijke ruimte. Door bovenop de school een boom te plaatsen, markeert ze de plek in de stad. School en kunstwerk zijn niet toegankelijk voor 'onbevoegden', maar worden juist hierdoor mentaal verbonden met de wereld en de omringende werkelijkheid.

Marie-Ange Guilleminot ontwikkelde een flexibele sculptuur voor een schooltje in Laken. Haar oeuvre is er in sterke mate op gericht ontmoetingen tussen mensen mogelijk te maken, en daarbij vertrekt ze niet zelden van natuurlijke of geometrische vormen. Ze laat zich ook inspireren door juweelontwerpen en structuren die de werkelijkheid haar op de een of andere manier aanreikt. Voor het schooltje in Laken ontwikkelde ze een volume dat tegelijk een kamer kan zijn, een boekenkast, een meditatieve sculptuur... Het kunstwerk is nauw verweven met de inwendige dynamiek van de school en stelt zich op



het eerste gezicht dienstbaar en nederig op. Het is aanwezig als sculptuur maar kan als het ware tot leven gewekt worden in interactie met kinderen en leerkrachten, die het op een natuurlijke manier kunnen toelaten in hun spel of hun leerproces.

Binnen de heel specifieke context van een school voor gehandicapte kinderen in Neder-Over-Heembeek doet het kunstenaarsduo **Sarah & Charles** een voorstel voor de inrichting van een aparte ruimte als 'snoezelkamer', waar de kinderen tot rust kunnen komen en waar hun zintuigen op verschillende manieren worden aangesproken. Bijzonder is dat dit werk enerzijds een grote functionaliteit bezit (de snoezelruimte is bijzonder nuttig binnen de werking van de school en zal zich nooit als kunstwerk opdringen), en anderzijds in grote mate de ervaring van de site bepaalt. In die mate zelfs dat de inplanting en de vorm ervan metaforisch en symbolisch kunnen worden gelezen...

Hoewel ze elkaar formeel niet tegenspreken, lijkt de betrachting van **Bren Heymans** bijna tegengesteld. Door een vervallen gebouwtje op het schoolterrein in Sint-Niklaas te restaureren en er sculpturen van dieren in te plaatsen, maakt hij een soort refuge. Wie even wil of moet ontsnappen aan de druk en de stress van het geregelde schoolse leven kan zich – al dan niet verplicht – terugtrekken in het huisje van Heymans. Formeel refereert hij aan verhalen en sprookjes. Het kunstwerk vervult een functie door kwalitatieve, metaforische ruimte te scheppen die niettemin verweven is met de werkelijkheid van een school.

Peter Downsborough plant wellicht de meest klassiek-sculpturale interventie in een school in Genk. Vanuit zijn eigen consequente oeuvre speelt hij in op de architectuur en de schoolomgeving. Hij zoekt naar het moment waarop taal en beeld versmelten en in het kunstwerk nieuwe betekenissen kunnen genereren. Door het gebruik van taal, het communicatiemiddel bij uitstek waarmee wij onszelf en onze werkelijkheid definiëren, daagt hij de toeschouwer voortdurend uit om te associëren, betekenissen te maken en te herzien. Tegelijk straalt zijn werk, door het minimalisme van de vorm, een grote poëtische monumentaliteit uit.

Benjamin Verdonck ten slotte nodigt de leerlingen publiciteitsgrafiek van een technische school in Hasselt uit om tijdens een reeks van workshops mee te werken aan de totstandkoming van een alfabetische 'leerplaat'. Dit keer staan echter niet de woorden *aap*, *noot* of



mies centraal, maar wel logo's en merken van multinationals, zoals zij in de loop der jaren, door hun voortdurende aanwezigheid in de publieke ruimte en in ons dagelijks leven, in ons geheugen zijn 'gebrand'. In plaats van een hopeloze strijd te voeren tegen de alomtegenwoordige reclame, lijkt Verdonck aan te sturen op de toe-eigening ervan in een uitbundige verzoening.

Rolf Quaghebeur



ZEVEN VOORSTELLEN

Jumana Emil Abboud

Basisschool 't Klein Atheneum, Tienen

Sarah & Charles

BuSO Heemschool 2, Neder-Over-Heembeek

Peter Downsborough

Kunstschool en Instituut Regina Mundi, Genk

Marie-Ange Guilleminot

Basisschool Sint-Ursula, Laken

Bren Heymans

SBSO 'Baken', Sint-Niklaas

Aimé Ntakiyica

Basisschool Sint-Barbaracollege, Zottegem

Benjamin Verdonck

Koninklijk Technisch Atheneum 2, Hasselt



Basisschool 't Klein Atheneum, Tienen

Adres: Oude Vestenstraat 12-14, 3300 Tienen
Bouwheer: IRO Gemeenschapsonderwijs
Ontwerpteam: SSA/XX (selectie via Open Oproep 02/09)
Planning: nieuwbouw fase 1 opgeleverd september 2008

De basisschool 't Klein Atheneum in Tienen heeft een veelbewogen bouwgeschiedenis. Verscholen achter een lange gevelrij, is het complex in de loop van de voorbije decennia uitgegroeid tot een onoverzichtelijk en onsamenhangend geheel. Delen ervan waren verwaarloosd en onveilig, andere waren ontoegankelijk voor de hulpdiensten. De speelplaatsen waren een samenraapsel van gebouwresten, aanbouwsels en voortijdig afgeblazen projecten, de ondergrondse parking was onbereikbaar en bijgevolg onbruikbaar.

Via de selectieprocedure Open Oproep werden vijf bureaus met deze heikele context geconfronteerd. Het gevraagde bouwprogramma paste gemakkelijk in één nieuw gebouw, maar er was hier voornamelijk nood aan een totaalvisie. Het Gentse bureau SSA/XX, dat als winnaar uit de bus kwam, herorganiseert de site rond twee grote speelpleinen.* Hiermee verbeteren de architecten de interne circulatie, wordt de buitenomgeving geoptimaliseerd en wordt de school als entiteit herkenbaar.

Het project respecteert het functionele gebruik van de site, maar stelt de opdeling ruimtelijk scherper. SSA/XX ontdoet de buitenruimte van alle visuele 'rommel' en maakt duidelijk herkenbare figuren van deze gebieden. Door enkele ingenieuze ingrepen wordt een duidelijk, eenvoudig en herkenbaar beeld voor de basisschool geschapen. De twee

speelplaatsen worden opgevat als voorpleinen die via doorsteken in de gevelrij contact maken met de straat. Deze ingreep verbetert het fysieke en visuele contact tussen de buitenwereld en de school.

De buitenruimtes bepalen tevens het interne circuleren van de verschillende gebruikers. Kleuters, scholieren en personeel gebruiken elk hun eigen 'voordeur' en eigen traject. Zij ontmoeten elkaar op het centrale aanhechtingspunt van de verschillende vleugels, dat niet toevallig samenvalt met een bestaande trappenkoker. De hellende speelplaats voor de kleuters maakt toegang tot de ondergrondse parkeergarage mogelijk.

Het project wordt uitgevoerd in twee afzonderlijke fasen, zodat de school ook tijdens de bouwwerken kan blijven functioneren. Het voorstel van Jumana Emil Abboud heeft betrekking op het nieuwe klassenblok, opgeleverd in september 2008.

* Voor meer informatie over het project, zie ook Maarten Van Den Driessche en Bart Verschaffel (red.), *De school als ontwerpopgave*, Gent, 2006, pp. 280-295 en <http://www.scholenbouwen.be/schoolvoorbeelden>.

Jumana Emil Abboud

Basisschool 't Klein Atheneum, Tienen



Een heldere leeskamer/boomhut voor Tienen

Tijdens mijn bezoek aan de schitterende school in Tienen, werd ik bevangen door een gevoel van lichte ademnood. Bij de rondleiding door het gebouw had ik de neiging om steeds naar boven te kijken. Het was fijn om het mooie licht te zien invallen via de bovenlichten, bijvoorbeeld bij de ingang van de verschillende klaslokalen.



Tijdens het bezoek werd me onder meer verteld dat bij de bouw van de school rekening diende gehouden met bepaalde wettelijke voorschriften inzake privacy en openbaarheid. Er moet immers over worden gewaakt dat de gebruikers van een (semi-)openbaar gebouw niet zomaar in privéwoningen of -tuinen kunnen binnenkijken, en omgekeerd. Door de ligging van de

school midden in het Tiense stadscentrum, is dit probleem hier zeker aan de orde. Ik raakte geïnteresseerd in de relatie tussen het private en het publieke, en kwam zo haast vanzelf op het idee om een soort ‘toren’ te bedenken, een structuur die boven het besloten en ingesloten schoolgebouw uit zou rijzen.

De bouw van zo’n ‘boomhut’ boven op het dak van de school zou wat veiligheid betreft geen eenvoudige zaak zijn, maar onmogelijk is het niet. Mijn bedoeling is om de kinderen een sprookjesachtig element aan te reiken, een soort geheime plek waar ze in klasverband met hun leerkracht heen kunnen, om er te lezen en verhalen te verzinnen. Er zou een eenvoudige ‘hut’ komen, gemaakt van glas en begroeid met planten om de publiek-private verhoudingen te respecteren. Aanvankelijk dacht ik aan een pompelmoesboom, maar ik kwam er al gauw achter dat die in deze streek niet groeien. Misschien zou artificieel groen nog de beste optie zijn: plastic heesters, wingerd en bloemen, die geen dagelijks onderhoud noch bijbehorend budget vergen.



de structuur worden aangebouwd en voorzien van een veiligheidsnet, ofwel binnen in de stamstructuur worden bevestigd, waarbij de bast als een beschermende koker zou fungeren.

Jumana Emil Abboud

Ik wilde de kinderen iets bieden dat inspeelt op hun verlangen (een boomhut), iets vertrouwds, maar dan getransponeerd naar een ongewone plek (het dak van de school). Als kunstenaar ben ik altijd geïnteresseerd in dit samenbrengen van het vertrouwde en het vreemde.

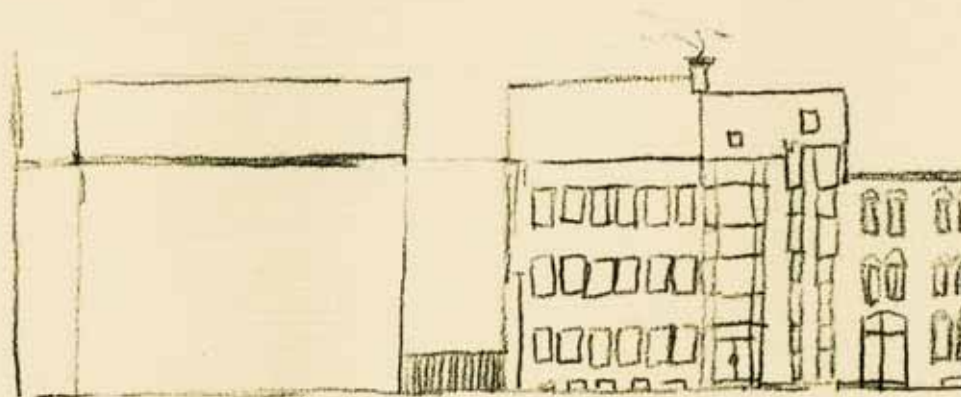
De structuur zou voornamelijk worden opgetrokken uit glas, metaal en hout, en zou slechts door één groepje kinderen tegelijk kunnen worden bezocht (maximum 15 scholieren). Ik wil iets bedenken dat sprookjesachtig is en functioneel tegelijk: functioneel als leesruimte, maar met respect voor de kinderlijke fantasie.

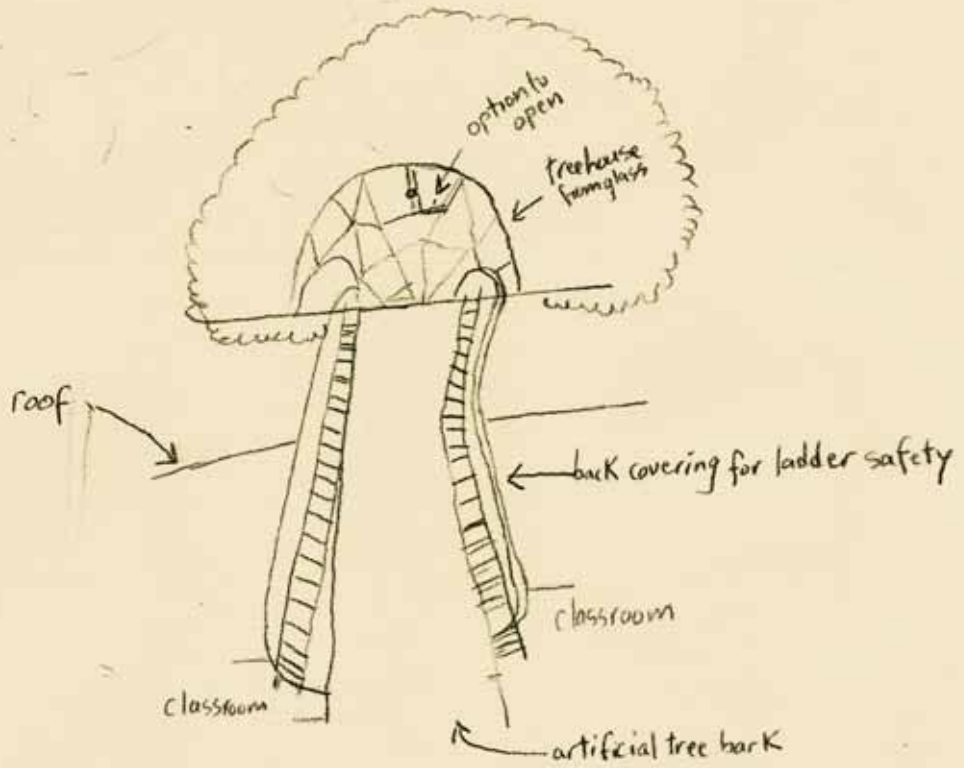
De toegang tot de hut zou via een ladder gebeuren. Het beeld van een in onbruik geraakte trap in een van de gangen bracht me op het idee. De ladder kan ofwel tegen de ‘stam’ van





Een heldere leeskamer/boomhut voor Tienen



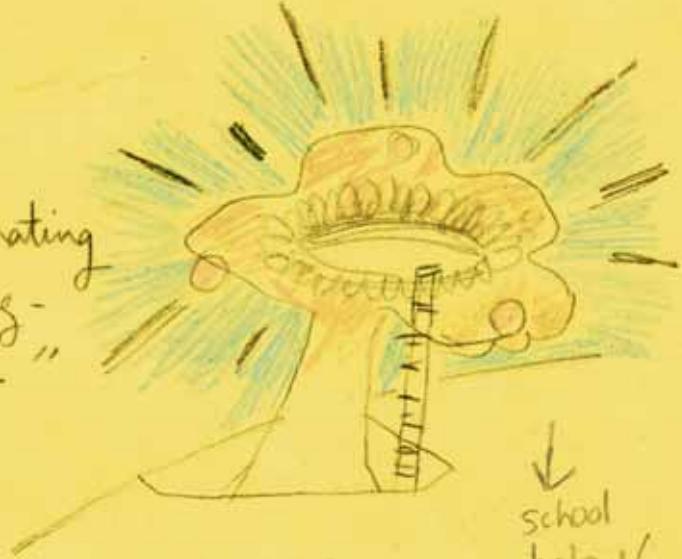


Tree House Top



Tienen street facade

"the illuminating
life - reading -
tree-house"



↓
school
below/
underneath

from several
components that
the school's architecture
was playing w/
ie: public view
skyscraper +
my wanting to
play w/ ~~the~~ notion
of public vs.
private space
since tree house's quite private
→ notion of school not having a
garden

some tree
found in that region?
Grapefruit?

tree house
reading room





School voor Buitengewoon Secundair Onderwijs Heemschool 2, Neder-Over-Heembeek

Adres: Koning Albertlaan 181, 1120 Neder-Over-Heembeek
Bouwheer: Gemeenschapsonderwijs
Ontwerpteam: B-architecten bvba (selectie via Open Oproep 13/14)
Planning: ontwerpteam geselecteerd december 2007;
realisatie fase 1 voorzien voor 2011

Op het domein in Neder-Over-Heembeek is niet alleen de Heemschool 2 voor Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSO) gevestigd, maar ook een MPI (Medische Pedagogisch Instituut) voor buitengewoon kleuter- en lager onderwijs, een internaat en een opvangcentrum. De school is momenteel ondergebracht in een reeks paviljoenen, georiënteerd volgens de lengteas van het terrein. Het MPI huist in een aansluitend gebouw met twee verdiepingen. De paviljoenen zijn in zeer slechte staat en aan vervanging toe. Belangrijk is dat tijdens de werkzaamheden de scholen, het internaat en het opvangcentrum operationeel moeten blijven. Daarom wordt er geopteerd om het project in drie fasen uit te voeren: eerst de bouw van een nieuw internaat op een onbebouwd deel van het terrein, vervolgens het inrichten van het huidige internaatsgebouw voor het MPI en ten slotte de afbraak van de bestaande paviljoenen en de vervanging door een nieuwbouw voor het BuSo en de gemeenschappelijke lokalen. Daar het hier gaat om buitengewoon onderwijs, is een specifieke aanpak met betrekking tot ruimtegebruik en de relatie tussen binnen- en buitenruimte vereist.

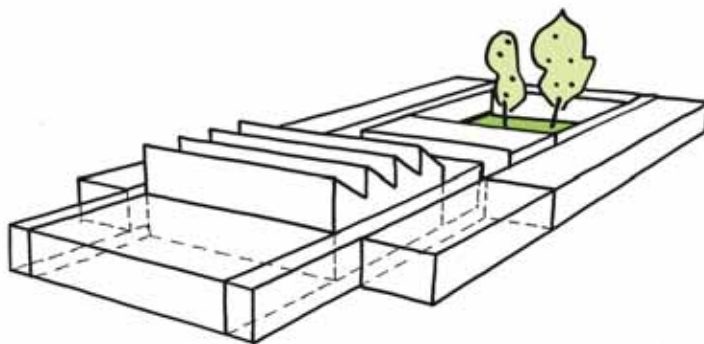
Het nieuwe internaat en de school worden binnen de campus duidelijk herkenbare entiteiten. Door hun gevels anders te behandelen wordt het parkachtige domein leesbaarder en worden de gebouwen beter herkenbaar voor iedereen en in het bijzon-

der voor de kinderen. Door de compacte volumes van de nieuwe gebouwen en door hun positionering ontstaat tussen de bestaande en nieuwe volumes een centrale buitenruimte, naast de interne patio's van de gebouwen zelf. Deze extra 'speelplaats' kan ingericht worden als een overzichtelijk gebied.

Voor het BuSo wordt een nieuwbouge-deelte opgetrokken dat zal verbonden worden met het verbouwde, oude internaat. Ter bevordering van de toegankelijkheid en de gebruiksvriendelijkheid liggen alle lokalen op eenzelfde niveau. Zoals in alle scholen zijn er verschillende soorten ruimtes te onderscheiden: klaslokalen voor de diverse leefgemeenschappen, speelruimte aansluitend bij de klaslokalen en allerlei gemeenschappelijke voorzieningen die centraal worden ingeplant. Het kunstenaarsduo Sarah en Charles doet een voorstel voor de inrichting van een snoezelkamer.

Sarah & Charles

BuSO Heemschool 2, Neder-Over-Heembeek



THE SENSORY ROOM aka De Snoezelkamer.

Een ‘snoezelkamer’... voor ons een moeilijk te plaatsen woord, maar een gebruikelijke term in het bijzonder onderwijs. Wij moesten even grinniken toen we het woord voor het eerst hoorden. Toen we de plek zelf zagen, werd ons echter snel het geniale van ‘de snoezelkamer’ duidelijk...

Charles: Eigenlijk zou elke kleuterschool zo’n snoezelkamer moeten hebben.

Sarah: Elke lagere school, elke middelbare school...

C: Mmh, middelbare school... Zo’n kamer zou het temperament van die tieners misschien wat verzachten, maar ik denk dat het toch eerder een orgiekamer zou worden.

S: Ja, waarschijnlijk... (grinnikt).

C: In de Heemschool (de school waar wij voor kozen – een school voor bijzonder onderwijs) zitten wel jongeren tot 21 jaar...

S: Weet je waar de term ‘snoezelkamer’ voor staat?

C: Mmm... knuffelen?

S: Eigenlijk gaat het over het prikkelen van de zintuigen. Ze noemen het ook wel ‘sensory room’.

C: Vooral auditieve en visuele prikkels dan... Vandaar de discobal die er momenteel hangt.

S: Ja, die geeft mooie lichtvlekjes op de muren als je daar een spotje op richt.

Die dansende vlekjes zijn hypnotiserend.

C: Een snoezelkamer is eigenlijk een chill-out...

S: Tot rust komen maar ook zintuiglijke ervaringen opdoen.

C: Ja op een impulsieve manier, zonder dat er te veel bij komt kijken. Vandaar dat ik vind dat het werk dat we voor de snoezelkamer maken, toegankelijk moet zijn.

S: Wat mij vooral is bijgebleven van ons bezoek aan de Heemschool is hoe die gasten daar gefascineerd zijn door weersomstandigheden. Of eerder: door het fenomeen van het weer. Als het sneeuwt kan er naar het schijnt geen les worden gegeven, de kinderen plakken dan letterlijk met hun neus tegen de ruit...

C: En het feit dat ze volledig opgaan in het ‘naar iets toe leven’, maar wanneer het moment er dan eindelijk is, zijn ze al weer bezig met hun volgende verlangen... Ze zijn drie dagen bezig met de Sint die gaat komen, maken zwarte pietten van papier-maché en wanneer Sinterklaas dan voor de deur staat, vragen ze waar de Kerstman blijft.

S: Het moment beleven is minder belangrijk dan het verlangen ernaar. Zoiets als: kijken van op een afstand is plezieriger dan er middenin zitten.

C: Vandaar dat ik dacht aan een ‘uitzicht’.

S: En omdat het weer blijkbaar zo’n impact op hen heeft, zou dat hetgene kunnen zijn dat het uitzicht...

C: ...een landschap...

S: ...transformeert.

C: Een seizoen kan je heel gemakkelijk vertalen in een gevoel.

S: Een gemoedstoestand.

C: De lente is verliefdheid, de winter depressie...

S: Herfst is onrust en zomer is volle extase.

C: Dus de snoezelkamer zou een plek worden waar ze kunnen verlangen naar een andere plek...

S: Een uitzicht op de wereld.

C: En dat allemaal vanuit eivormige ligbedjes.

S: Halve witte eitjes die hen omsluiten als een cocon.

C: ...Onder de sterrenhemel van de *dome* waar de snoezelkamer zich in bevindt.

S: Een planetarium onder de hemel.

C: De kamer zelf is een soort van bubbel, een oneindige ruimte.

S: Zoals in die SF-film *Soylent green*, waar de laatste wensdroom van een stervende wordt geprojecteerd op het plafond en de muren van een reusachtige *dome*.

C: Ja zoiets, behalve dan dat de kindjes niet gaan sterven en ook niet tot eten worden verwerkt nadien... Eerder de kinderkamer uit *Akira*.

S: Een panoramisch beeld dat eeuwig *loopt*, waarin de vier seizoenen in elkaar overlopen.

C: In het midden van de ruimte staat een draaiend podium waar de eivormige bedjes op staan.

S: De bedjes draaien langzaam mee op het podium en passeren zo alle

verschillende seizoenen en de veranderingen in het landschap.

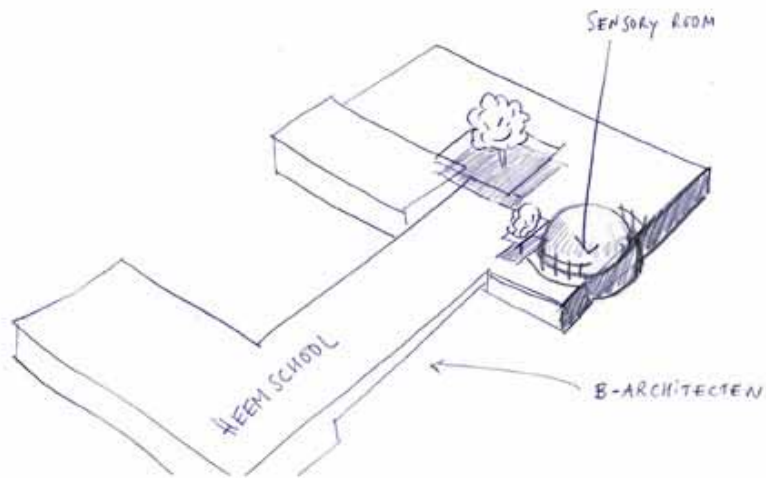
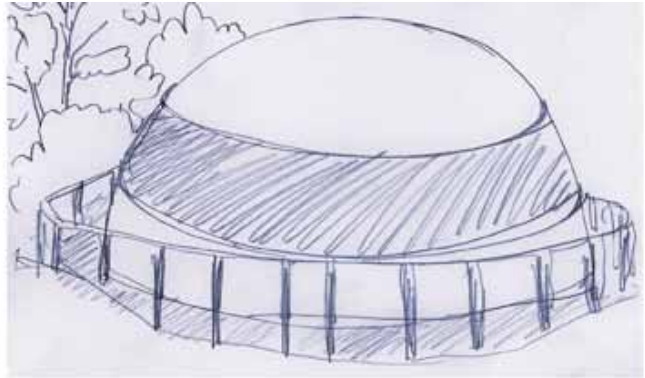
C: Aan weerszijden van de hoofdsteun zitten kleine speakers, waardoor geluiden klinken van de natuur en het landschap waarnaar ze op dat moment kijken.

S: Dan moeten de B-architecten (die de school verbouwen) dat koepeldak mee verwerken in hun plannen...

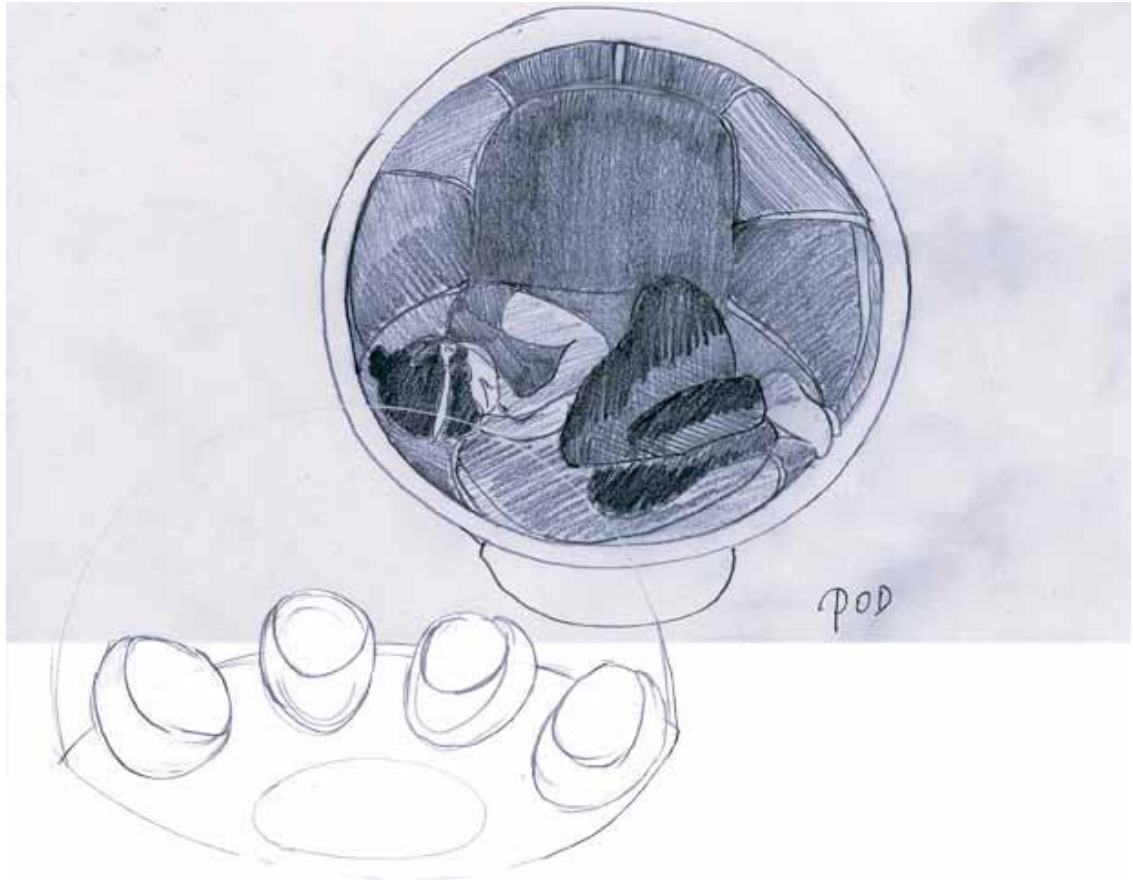
C: En het panorama kan in de muur zitten alsof het een raam naar buiten is.

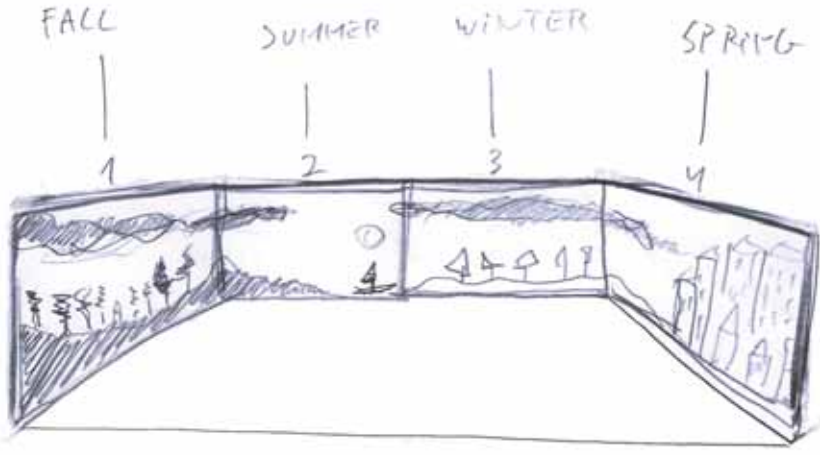
S: Misschien zijn ze daar wel voor te vinden. Als een verwijzing naar die 18de-eeuwse architect, Étienne-Louis Boullée, die gebouwen met koepeldaken ontwierp in een tijd waarin ze nog niet de mogelijkheid hadden om zo'n gewelven te bouwen.

C: Een (voor)uitzicht naar de toekomst...



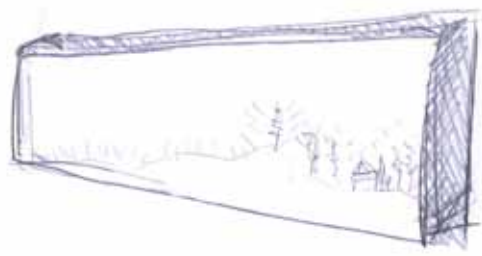


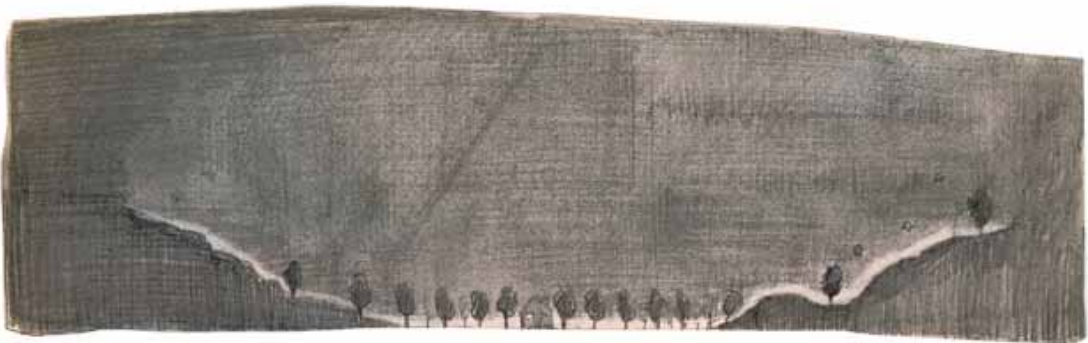


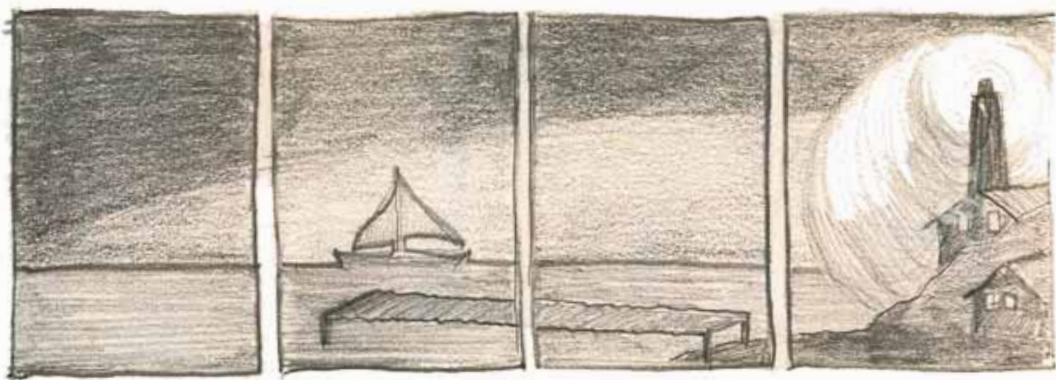
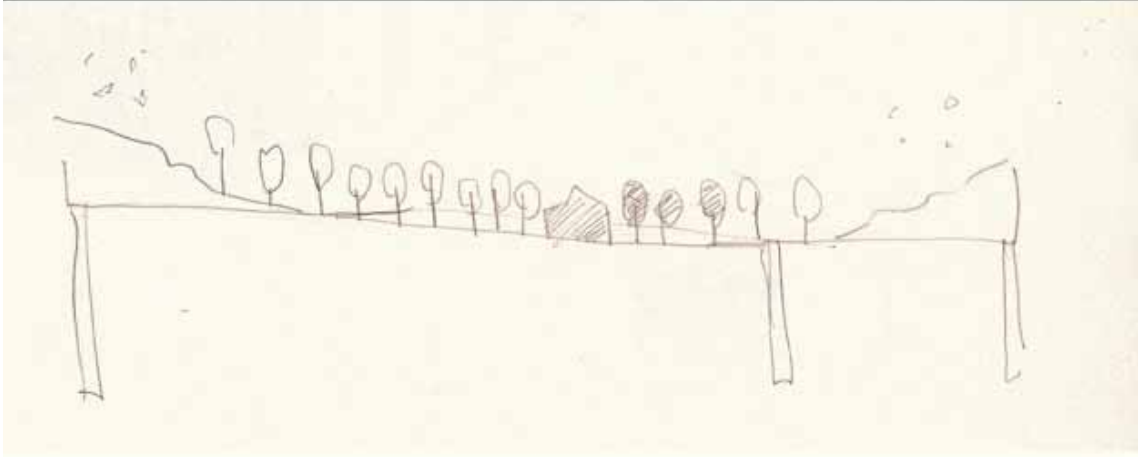


SNEEUWLANDSCAP - LICHTWAL

↳ BESTAAT UIT EEN BEPERIJPERDE TOTO MET ACHTER IJEREN GAARDEN EEN LEE
 MAAR MET DARTUSSEN EEN "ZWARTE" PLEK (ZONNEBRIJ?) (LIT DON FICHT)
 DE "SNEEUW" IS VALLEND LICHT DAT ERUS MET GEVALLEN IS BLIJFT ONLICHTEN
 EN ZO IN LICHT MET "WITLICHT" VORHT, EN LAAT GROELEN. EVOCUEELEN







Kunstschool en Instituut Regina Mundi, Genk

<u>Adres:</u>	Collegelaan 9 / Grotestraat 27, 3600 Genk (campus 'de Bret')
<u>Bouwheer:</u>	vzw KASOG (Katholiek secundair onderwijs Genk)
<u>Ontwerpteam:</u>	a2o architecten
<u>Planning:</u>	ontwerpteam geselecteerd 2008; realisatie voorzien voor 2010

De vzw KASOG bestaat momenteel uit vier Genkse scholen. Het Sint-Jan Berchmanscollege is een ASO-school maar richt ook een aantal TSO- en BSO-opleidingen in. De Kunstschool biedt secundaire opleidingen voor beeldende kunst en vormgeving aan. Sint-Lodewijk staat in voor technische en beroepsopleidingen binnen de nijverheidssector. Deze drie scholen zijn reeds gevestigd op campus de Bret. Het Instituut Regina Mundi ten slotte organiseert technisch en beroeps onderwijs in de zachte sector, en zal nu ook verhuizen naar de Bret. Het project dat door de DBFM-vennootschap zal worden gerealiseerd, omvat enkel nieuwbouw voor de Kunstschool en het Instituut Regina Mundi. Toch hebben ook het College en het Technisch Instituut Sint-Lodewijk (ver)bouwplannen, die via de gewone subsidiëring zeer binnenkort zullen worden uitgevoerd.

In een eerste fase wordt ernaar gestreefd om elke school zoveel mogelijk haar eigen identiteit te laten bewaren. Uitzondering hierop vormen uiteraard de lokalen en de voorzieningen die omwille van bezetting en rendement best door de verschillende scholen worden gedeeld. Zowel in Regina Mundi, de Kunstschool, het College als in het Technisch Instituut Sint-Lodewijk wordt naar pedagogische vernieuwing gestreefd en bestaan er plannen om een Open Leercentrum (OLC) in te richten.

Het concept van a2o architecten is erop gericht, de scholencampus als één geheel te laten functioneren. Een centrale as verbindt alle elementen die de aanblik van de campus bepalen. De nieuwbouw voor Regina Mundi wordt ingeplant op de enige nog resterende open buitenruimte. Het bestaande gebouw van de Kunstschool krijgt een uitbreiding, die grenst aan de met Regina Mundi gedeelde open ruimte. Beide scholen krijgen qua buitengevel duidelijk een nieuwe en verschillende aanblik. De nieuwbouw voor Regina Mundi is rationeel en sober opgevat, en bestaat uit twee delen die via verbindingplatformen met elkaar verbonden worden. Hierdoor ontstaat op de benedenverdieping een grote binnenstraat. Op de verdiepingen is veel collectieve ruimte voorzien voor de scholieren. Voor de uitbreiding van de Kunstschool werd een compact gebouw gecreëerd, met veel aandacht voor rationeel energiegebruik. Zowel het gebouw van de Kunstschool als dat voor Regina Mundi geven door hun architectuur mee vorm aan de gemeenschappelijke buitenruimte, die aansluit op de centrale verbindingssas. Het voorstel van Peter Downsborough is precies voor deze buitenruimte bedoeld.

Peter Downsbrough

Kunstschool en Instituut Regina Mundi, Genk



Het werk van Peter Downsbrough houdt altijd een reflectie in over het belang van de ingenomen positie: die van de sculptuur binnen haar context, die van de toeschouwer tegenover het werk, die van de kunstenaar tegenover de omringende wereld. Binnen deze complexe structuren speelt de positie van elk element een beslissende rol. Dit geldt zowel in de taal als in de architectuur.

De lijnen en woorden die worden gebruikt om de architectuur, de passage, te markeren of te onderlijnen, openen een dialoog. Soms worden de woorden overlans doorgesneden en bieden zo een opening op de omgeving, een uitnodiging tot interpretatie. Voorzetsels of voegwoorden articuleren verhoudingen waarbij iedereen vrij blijft om de termen ervan te bepalen. We worden uitgenodigd om anders te kijken, om de plaats, de context, het werk op een andere manier te lezen.



DAAR - TIJD/ ALS, EN, OP

EN HIER. DE STUDENTEN – DE SCHOOL – DAAR – TIJD

TUSSEN DE STRUCTUUR,
DE PASSAGE (ETC) –

DE DIALOGEN – INTERACTIE



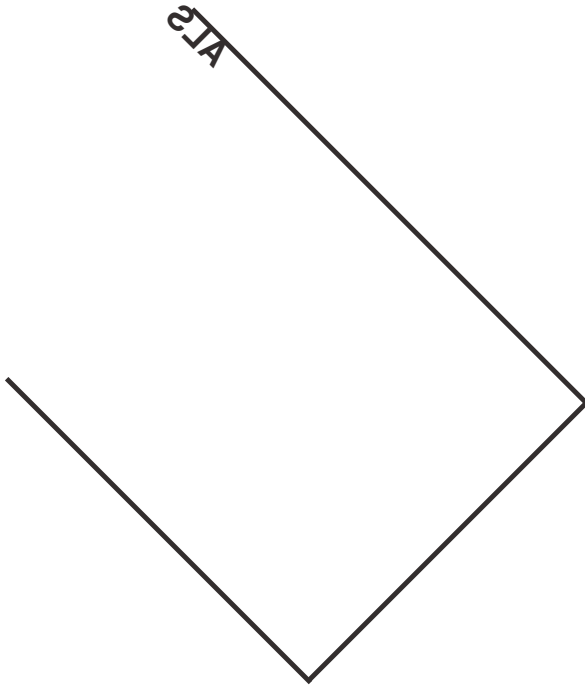


T I J D

C

JP

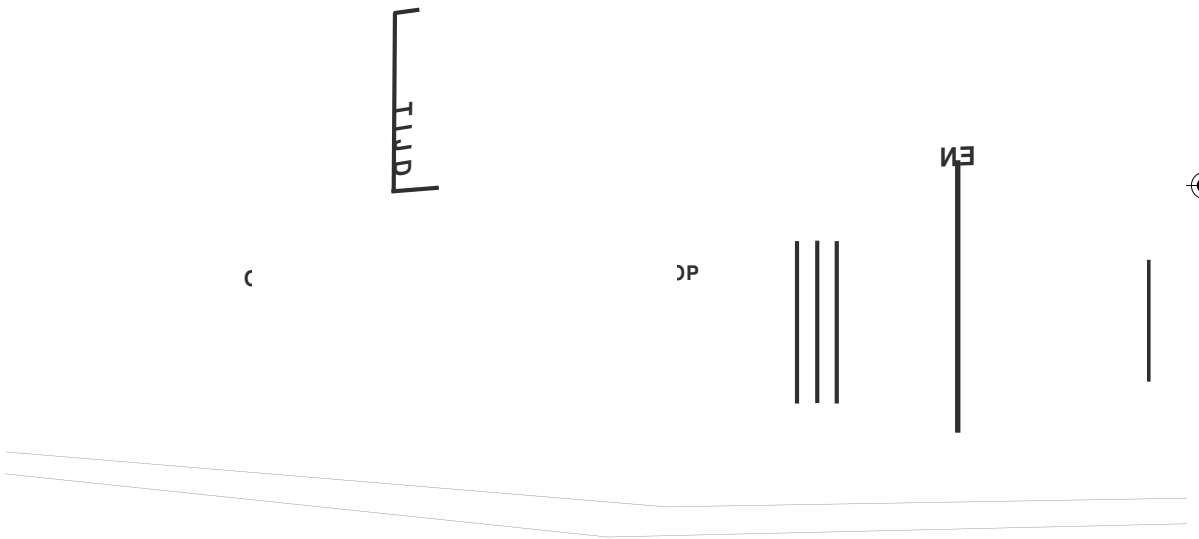
EN

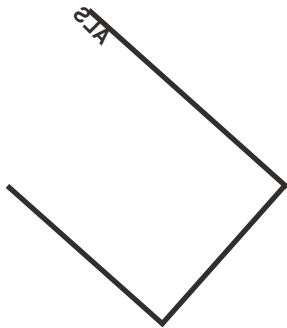


DAAN

DAAN







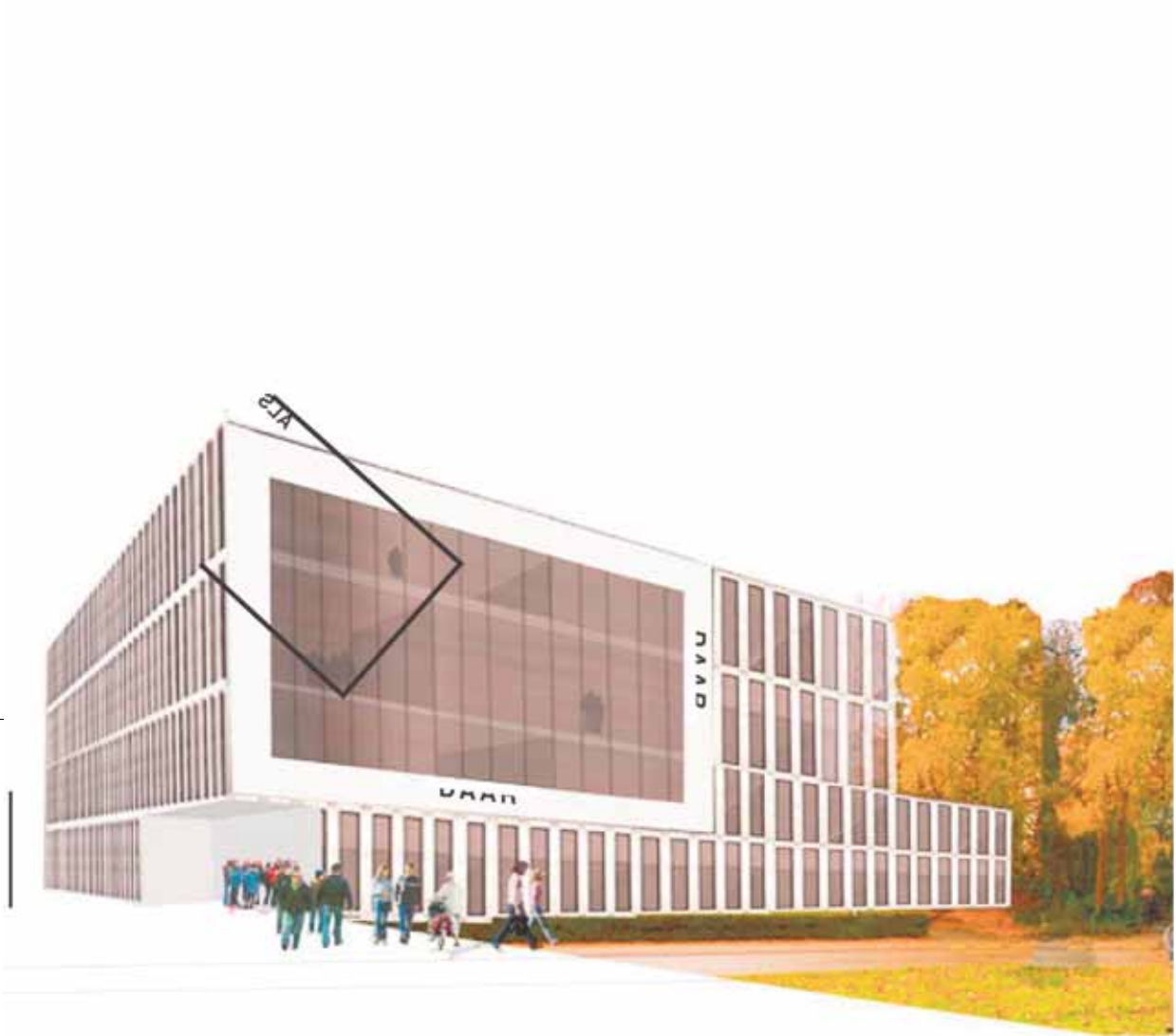
2JA

GVVU

DAAR

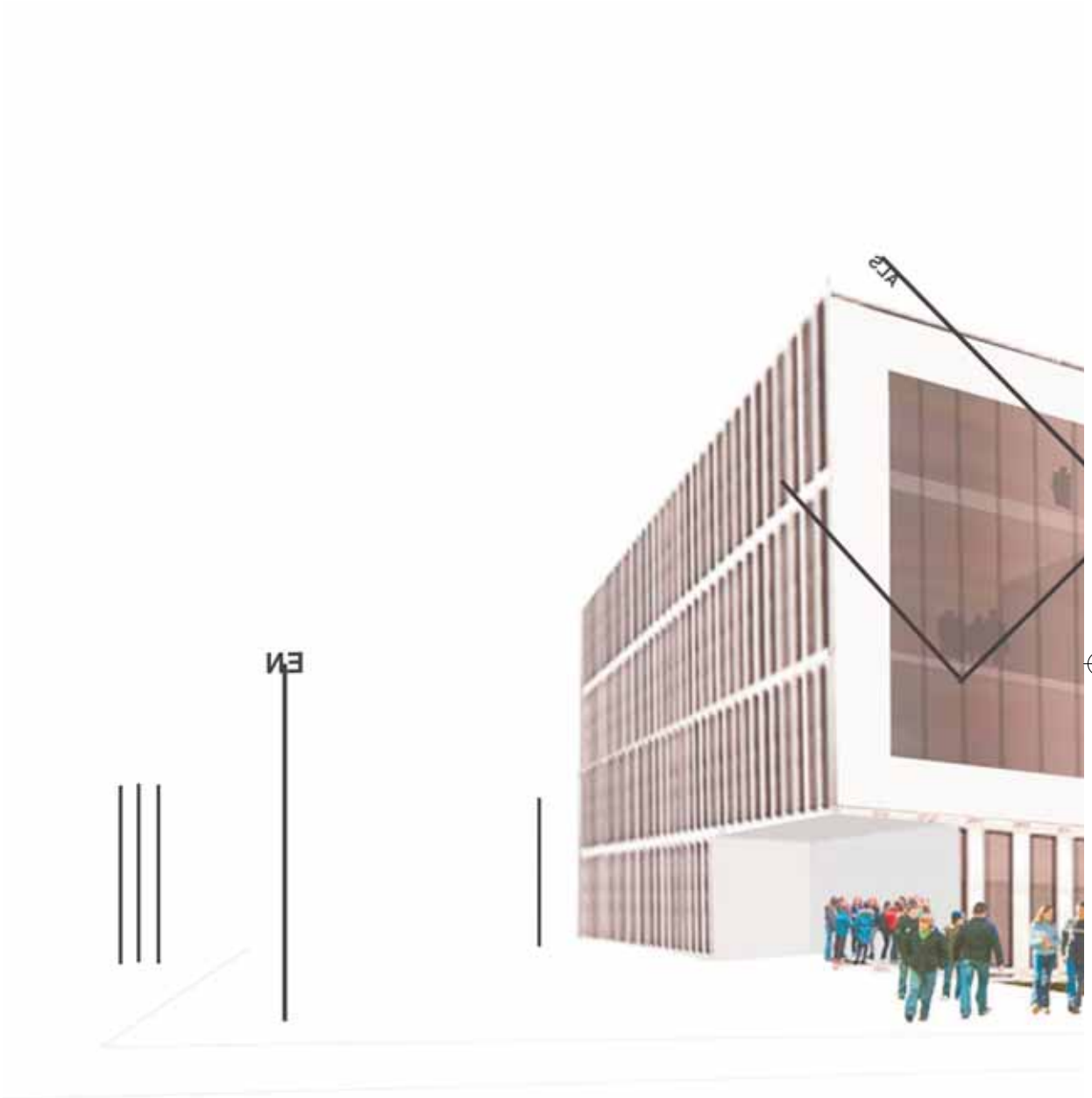














Basisschool Sint-Ursula, Laken

<u>Adres:</u>	Dieudonné Lefèvrestraat 41, 1020 Brussel
<u>Bouwheer:</u>	Katholiek Onderwijs Brussel Noord
<u>Ontwerpteam:</u>	Tom Thys en Adinda Van Geystelen architecten (selectie via Open Oproep 04/08)
<u>Planning:</u>	ontwerpteam geselecteerd mei 2003; oplevering voorzien voor september 2009

De basisschool Sint-Ursula is gelegen in het hartje van Laken, en vormt met de BLO-school SPES, de Franstalige Ecole Sainte-Ursule en het Collège de la Fraternité één complex. Binnen dit bouwblok is de school eigenaar van een groenzone, die de directie belangrijk vindt. De oude basisschool, ondergebracht in uitgeleefde paviljoenen en een oud gebouwtje op de site, had nood aan nieuwe infrastructuur met plaats voor kleuterklassen, een lagere school, directie en leerkrachten, een refter en een polyvalente ruimte voor sport- en andere activiteiten. De directie opteerde voor een ontwerp dat de buurtwerking kan helpen bevorderen. De school ontvangt kinderen van zeer veel verschillende nationaliteiten en in de buurt wordt de beschikbare groene ruimte momenteel ervaren als een onbereikbaar gebied. De directie beschouwt deze plek juist als de kern van de eigen pedagogische visie en als uitvalsbasis voor het openstellen van de school.

Het ontwerpteam vat de school op als een stad op kleine schaal. De kinderen kunnen er zich thuis voelen als leden van een grotere gemeenschap. Het gelijkvloers speelt een sleutelrol in het functioneren van het gebouw. De accommodatie is er niet alleen voorzien voor de werking van de school, maar eveneens voor de werking van de buurt. Het bestaat uit een aaneenschakeling van half-

open ruimtes met telkens wisselende afmetingen. De polyvalente zaal, de refter en het polyvalent lokaal kunnen worden afgeschermd door respectievelijk een theatergordijn, een schuifwand en een plooiwand. In de klassen op de verdiepingen gaat de aandacht hoofdzakelijk naar ruimtelijk comfort en een goede verlichting en verluchting. De lokalen op de derde verdieping, met prachtig uitzicht over Brussel, kunnen ook voor de buurtwerking worden opgesteld. De inplanting van het gebouw bakent enkele buitenruimtes af met een verschillend karakter. Er is de verharde zone bij de toegang tot de school, de halfverharde ruimte met bomen aan de kant van de Dieudonné Lefèvrestraat (welke gebruikt kan worden als speelzone voor de kinderen) en een wilde tuin met grassen in de zone langs de keuken en de polyvalente ruimte.

Marie-Ange Guilleminot heeft haar voorstel ontwikkeld met het oog op de 'zolderverdieping' van het gebouw, die onder meer dienst zal doen als ICT-lokaal, snoezelruimte, tentoonstellingsruimte enzovoort.

Marie-Ange Guilleminot

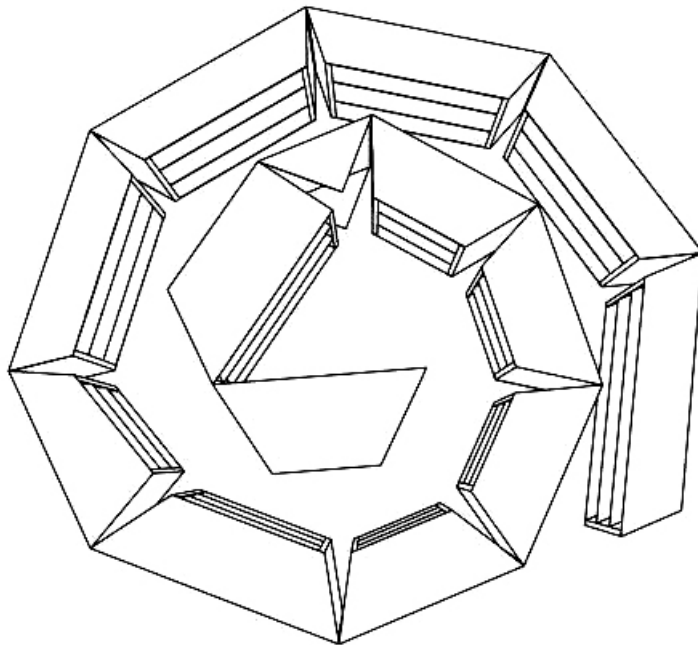
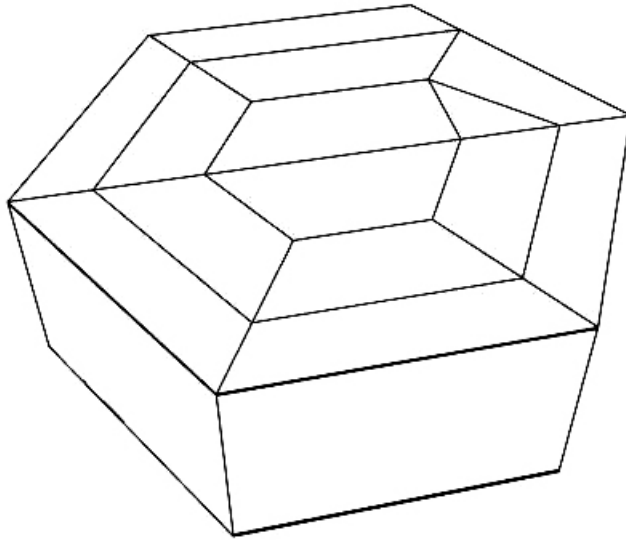
Basisschool Sint-Ursula, Laken

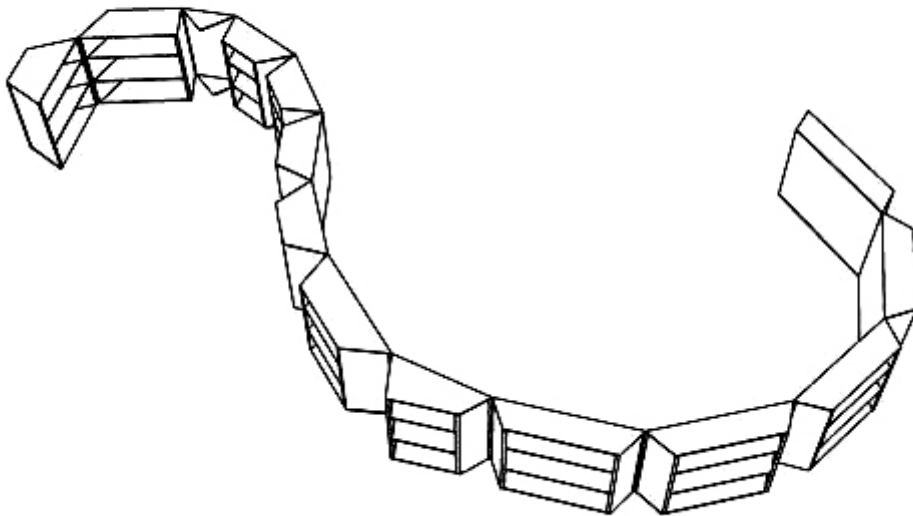
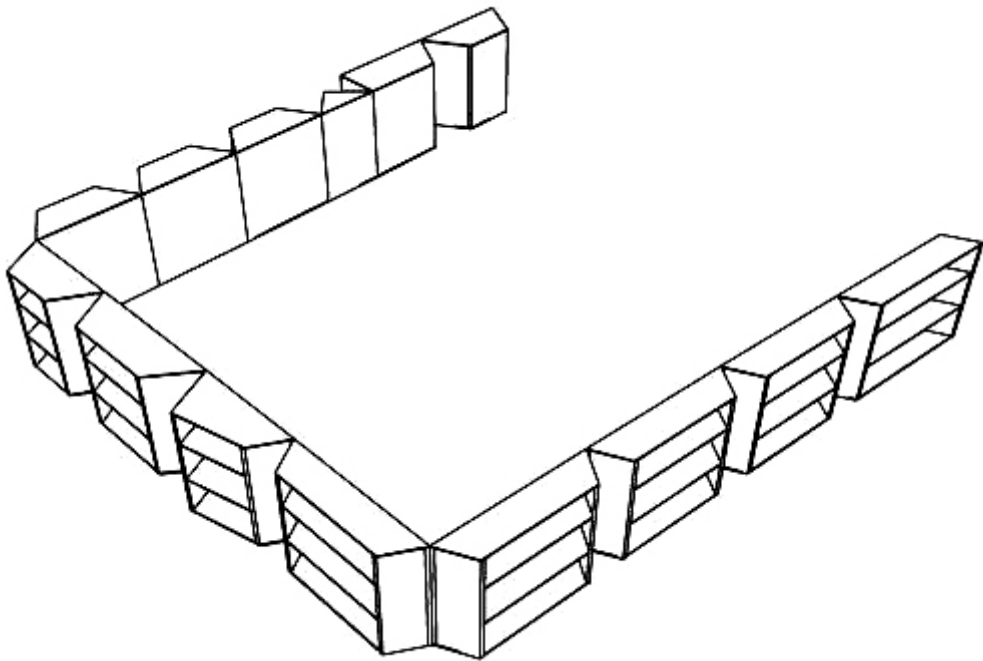


De 'sculpturen' van Marie-Ange Guillemot ontstaan altijd als antwoord op een situatie. Ze maakt objecten die bedoeld zijn om een dialoog uit te lokken tussen mensen. Dat proces en deze overdracht zijn belangrijker dan het object zelf. Guillemot wil dan ook in de eerste plaats samen met de architecten en het schoolteam nadenken over het gebruik van het nieuwe gebouw. Haar bijdrage zou de vorm kunnen aannemen van een soort meubel-sculptuur, die met het gebouw kan mee groeien en net als de school zelf voortdurend in ontwikkeling zou zijn. Bij wijze van voorzet bedacht ze een *meuble spirale*, een polyvalente en beweeglijke 'kast' die naar believen in de ruimte kan worden ontvouwd en verschillende vormen kan aannemen. Ze bestaat uit veertien houten elementen, die aan elkaar zijn vastgemaakt met singels en die met behulp van een systeem van kogellagers heel vlot kunnen worden verplaatst en verschoven. Afhankelijk van de gekozen hoogte, zou het object in gesloten toestand ook kunnen dienst doen als een soort sokkel of tafel. Inspiratie vond de kunstenaar onder meer in de uiterst functionele en eenvoudige vormgeving van een houten poederdoos uit haar eigen collectie. Het ontwerp sluit ook aan bij de architectuur van de nieuwe school, die een enigszins spiraalvormig circulatie-

patroon kent. De meubel-sculptuur zou kunnen fungeren als boekenkast of voor het opbergen van een aantal (educatieve) objecten, maar zou ook kunnen dienen om de ruimte te organiseren of te compartimenteren. De *meuble spirale* zou uitgevoerd worden in verschillende soorten hout, als een soort 'staalkaart'. Bij de keuze van de variëteiten zouden overwegingen inzake milieuvriendelijkheid en duurzaamheid de doorslag geven. Het meubel vereist een stabiele en vlakke, gladde ondergrond.











Naast de meubel-sculptuur ontwierp de kunstenaar ook een in grijs vilt uitgevoerde 'boek', dat exact de afmetingen heeft van een betonsteen (38,9 x 18,9 x 13,8 cm). In de 'bladzijden' van het boek worden zolen voor-gesneden, die door de gebruikers van de ruimte kunnen worden losgemaakt en, middels een eenvoudig knoopsysteem, dienst kunnen doen als slippers. De bedoeling is anderzijds dat deze 'bouwstenen' door de kinderen en volwassen gebruikers op allerlei manieren worden ingezet, bijvoorbeeld voor het bouwen van een muur, een labyrint, een hut enzovoort.



School voor Buitengewoon Secundair Onderwijs 'Baken', Sint-Niklaas

Adres: Bellestraat 89, 9100 Sint-Niklaas
Bouwheer: AGION
Ontwerpteam: ABSCIS ARCHITECTEN
Planning: realisatie voorzien voor 2010

Op de site te Sint-Niklaas vinden twee verschillende instellingen samen een plek: de SBSO 'Baken' en het Medisch Pedagogisch Instituut van het Gemeenschapsonderwijs (MPIGO) 'Zonneken', dat bestaat uit de MPI-dagschool, het internaat en het semi-internaat. In de loop van de voorbije decennia hebben de instellingen zich ontwikkeld in verschillende, verspreide gebouwen op het terrein. Ruimtelijk overzicht ontbreekt: de enige bestaande landschappelijke structuur is een dreef van grote, rode beuken. Om de site te ontsluiten, voegen de ontwerpers een nieuwe weg toe dwars over het terrein en loodrecht op de bomendreef. Deze 'ruggengraat' moet ervoor zorgen dat alle gebruikers en bezoekers gemakkelijker de weg vinden.

Ook het bouwproject zal langs deze centrale as vorm krijgen. Het nieuwe gebouw dat door de DBFM-vennootschap gerealiseerd zal worden, is tweeledig. De ene vleugel voorziet in de nood aan bijkomende klassen voor het secundair, enkele zorgklassen voor de lagere en secundaire school, de nodige therapielokalen en paramedische ruimten. In de tweede vleugel van het gebouw zal het internaat gehuisvest worden, met zes leefgroepen van telkens acht kinderen en hun begeleiders. De directies van de verschillende instellingen hebben hun individuele behoeften op een rijtje gezet. De ontwerper is op zoek gegaan naar de meest optimale

schakeling van lokalen en slaagt er zo in een belangrijke hoeveelheid ruimte te besparen. Het nieuwe gebouw dient bovendien met minimale middelen maximaal toegankelijk te worden gemaakt en zal zich dan ook grotendeels op de begane grond uitstrekken. Door een verbindingsbrug naar het bestaande gebouw van de SBSO 'Baken' kan ook de gedeeltelijke tweede bouwlaag toegankelijk gemaakt worden zonder dat een bijkomende lift noodzakelijk wordt.

De grote voetafdruk van het gebouw compenseert ABSCIS met een groendak. Het regenwater dat niet meer rechtstreeks in de ondergrond kan dringen, wordt door het groendak immers trager afgeleid naar de riolering dan bij een gewoon plat dak. Bovendien vormt een groendak in de zomer een goede buffer tegen oververhitting. De speelse lighthappers in het dak brengen daglicht in het gebouw.

Het voorstel van Bren Heymans is niet direct verbonden met de nieuwbouw, maar heeft betrekking op een bestaand, bakstenen gebouwtje op het schoolterrein, dat momenteel dienst doet als opslagruimte.

Bren Heymans

SBSO 'Baken', Sint-Niklaas



Gedurende mijn hele schoolloopbaan heb ik op scholen gezeten waarvan de infrastructuur versleten en de gebouwen vervallen waren. Overal was er nood aan herstellingen en renovatie. Als er voor kunst op school een budget wordt vrijgemaakt, moet dit op een of andere manier bijdragen tot de kwaliteit van de school of een tastbare meerwaarde genereren. Ook in het geval van de Baken, een school voor buitengewoon onderwijs, is er steeds nood aan bijkomende voorzieningen.

De meest pittoreske plaats op het schoolterrein is de plek waar het tuinhuisje staat. Het huisje doet dienst als

opslagplaats. Ernaast bevindt zich de speelplaats voor kinderen met autisme en aanverwante pervasieve ontwikkelingsstoornissen. De toestand hier is vrij pover: enkele versleten stoelen rond het huisje vormen de infrastructuur van deze verpozingsplek.

Mijn voorstel is om deze plek functioneler te maken. Het huisje wordt op zes verschillende plaatsen voorzien van ronde openingen van verschillende diameters, en zo omgevormd tot een overdekte verpozingsplaats.

Binnen deze nieuwe architectuur worden twee functionele beelden geplaatst.



Een bolvormige structuur wordt in een hoek geïntegreerd. Deze bol fungeert als afzonderingsruimte. Afzonderings- of chill-outruimtes zijn een noodzakelijke voorziening voor deze leerlingen-groep. Binnen in de bol is er een holle zitruimte met een doorzicht naar buiten.

Een ezel/zitsculptuur die in de ruimte wordt geplaatst, is vooral bedoeld om door de leerlingen te worden aangeraakt. De studenten hebben baat bij een tastzin-stimulerende omgeving. De ezel is een dier dat in de context van de school vele associaties oproept.

Deze installatie is ook een knipoog naar een ets van Breugel.

De ronde openingen in het huisje worden geconstrueerd met de gerecupereerde bakstenen.

Voor de bolvormige structuur wordt een skelet van recyclagehout gebruikt, dat bezet wordt met een mengeling van leem en cement. De binnenzijde wordt afgewerkt met een tadelakttechniek (kalkpleister). De ezelsculptuur zal van gewapende kunststeen zijn.

De uitvoering gebeurt in samenspraak met de instelling en de leerlingen, zodat dit ook een pedagogisch project wordt. De grijze zones in de presentatie worden zo ingevuld, bijvoorbeeld met kleur en extra banken.











Basisschool Sint-Barbaracollege, Zottegem

<u>Adres:</u>	Heilig Hartplein 3, 9620 Zottegem
<u>Bouwheer:</u>	vzw Katholiek Basisonderwijs Zottegem (KBZ)
<u>Ontwerper:</u>	Johan De Muyter
<u>Planning:</u>	ontwerper geselecteerd 2007; realisatie voorzien voor najaar 2010

De Basisschool Sint-Barbaracollege komt voort uit de fusie van het O.L.V. van Deinsbekecollege (jongensschool) en het Sint-Barbara-instituut (meisjesschool), twee scholen die ingebed lagen in het centrum van Zottegem en nu samen voor het vrije net gemengd kleuter- en basisonderwijs aanbieden. De basisschool gelegen aan het Heilig Hartplein, dat meer specifiek deel uitmaakt van de deelgemeente Bevergem, werd in de jaren 1960 gebouwd en voldoet niet meer aan het stijgend leerlingenaantal. De school ambieert een ecologisch, economisch duurzaam en tijdloos gebouw. Op de plaats van een verouderde vleugel op de hoek van de Kastanjelaan en de doorsteek naar het Heilig Hartplein, werd een nieuwbouw in opdracht gegeven die twee bouwlagen mag tellen. Het project omvat klaslokalen voor de lagere school, kleuterklassen, een overdekte speelplaats en een speelweide.

Vanuit de eigen ondervinding koos de basisschool voor een doordacht concept van nieuwbouw, enerzijds comfortabel en functioneel, onderhoudsvriendelijk en energiezuinig, anderzijds flexibel en integrerend. Op het gelijkvloers komt een berging, een nieuw sanitair complex, twee comfortabele kleuterklassen met actieve en nursingruimte en een meervoudige overdekte speelplaats. Op de verdieping komen een vijftal klassen en een open leercentrum. Deze verdieping met niet-dragende

wanden kan steeds heringericht worden om te beantwoorden aan toekomstige behoeften. Ook de bestaande speelplaats wordt in relatie tot het nieuwe concept heringericht. Er komt een binnentuin voor de kleuters en een overdekte ruimte voor de lagere afdeling, met de optie om via glazen poorten deze ruimten te integreren in de open speelplaats. Bij het verwijderen van de containers komt er ook ruimte vrij voor de aanleg van een multifunctioneel sportveld.

Het voorstel van Aimé Ntakiyica heeft betrekking op een beboste groenruimte, die eigendom is van de school.

Aimé Ntakiyica

Basisschool Sint-Barbaracollege, Zottegem

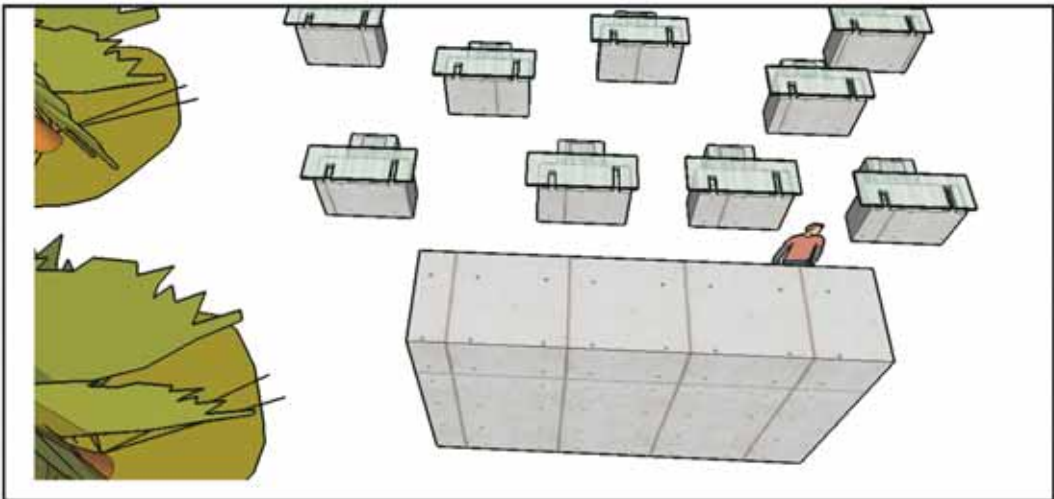
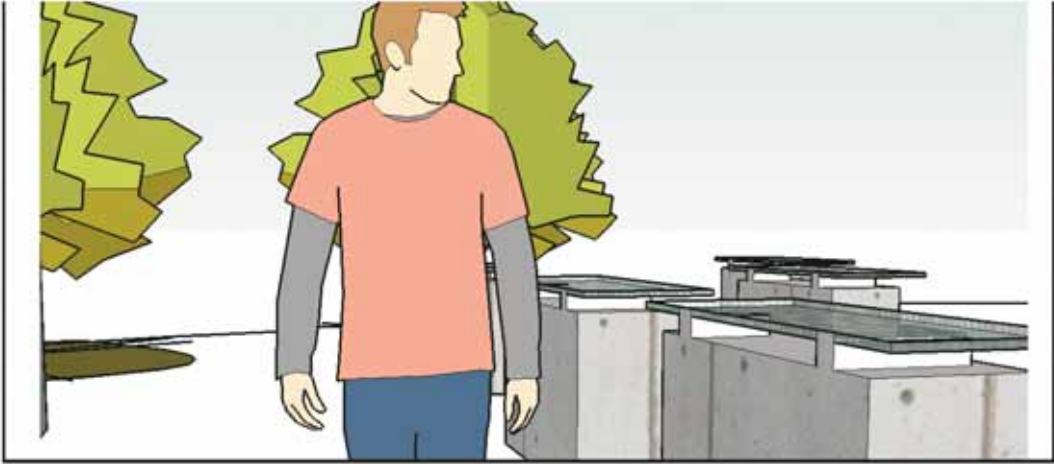




Openluchtklas







OPENLUCHTKLAS



Initiatieruimten zijn van alle tijden en maken integraal deel uit van onze traditie en geschiedenis. In de hedendaagse, westerse samenleving vervult vooral de school, en meer bepaald het klaslokaal deze functie. Het klaslokaal vertoont een stereotypische inrichting en samenstelling: het is een gesloten vertrek met een lessenaar, een schoolbord en schoolbanken. In het voorstel van Aimé Ntakiyica worden deze elementen naar de buitenruimte getransponeerd, waarbij het gesloten karakter wordt opgeheven. Er ontstaat een open, ludieke leerruimte, die enkel wordt begrensd door het eigen meubilair. De 'klas' is voor iedereen te allen tijde vrij toegankelijk, dag en nacht en zeven dagen op zeven. Schoolkinderen kunnen er terecht met hun leerkracht, maar ook gezinnen, toevallige wandelaars, verliefde stellen, dieren enzovoort zijn er welkom.

Omdat het woud in diverse culturen een van de oudste initiatieruimten is, stelde Ntakiyica zich het klasje aanvankelijk voor in een 'wilde' omgeving. Het project kan echter evengoed worden verwezenlijkt in de meer gestructureerde context van een bos of park: een 'openluchtklas'. Vandaar ook zijn uiteindelijke keuze voor het gebruik van beton en geometrische volumes, in een vormgeving die herinnert aan het stadsmeubilair dat we kennen van parken, plantsoenen en andere publieke plaatsen.

Koninklijk Technisch Atheneum 2, Hasselt

Adres: Vildersstraat 3, 3500 Hasselt
Bouwheer: Gemeenschapsonderwijs
Ontwerpteam: TV Libost-groep / a2o architecten
(selectie via Open Oproep 13/11)
Planning: ontwerpteam geselecteerd november 2007;
oplevering voorzien 2011

Het Koninklijk Technisch Atheneum 2 (KTA2) is ondergebracht op een grote campus gelegen ten noorden van het centrum maar binnen de singel rond Hasselt. Op deze campus zijn KA, KTA1, KTA2 en KTA3 samen gehuisvest. Het gaat om een groot terrein dat in twee wordt gesplitst door de Vildersstraat, begrensd wordt door verschillende straten en waarop vele schoolgebouwen uit verschillende bouwfasen staan. Het KTA2, dat een ruim aanbod aan TSO- en BSO-opleidingen verzorgt (fotografie, publiciteit en etalage, haarverzorging enz.), heeft momenteel een tekort aan oppervlakte voor klaslokalen. Daarom wordt op de campus voor het KTA2 een nieuwbouw voorzien van 2500 m².

Uitgangspunt voor de inplanting van de nieuwbouw is niet zozeer het bouwen van een volume, maar het versterken van een vijfhoekige clusterstructuur waarvan één van de zijden gevormd wordt door de nieuwbouw. Dit concept laat toe om in de toekomst andere zijden te gebruiken voor eventuele uitbreidingen. Het binnengebied van de cluster kan worden ingericht als een groene ruimte met verharde en onverharde speel- en verblijfsplekken. Dit wordt als het ware het groene hart van de scholen-campus, terwijl in de randen de ontsluiting van de verschillende onderdelen van de school kan gebeuren. Op die manier zal het concept van de cluster bijdragen tot de

structurering van heel de site. Voor het nieuwe schoolvolume werd gestreefd naar een compact en leesbaar gebouw. Een luifel met perforaties vormt het bindend element tussen de buitenruimte en de binnenzone van de school. Hier worden tevens enkele gemeenschappelijke functies ondergebracht zoals de toegang, de fietsenberging, de refter en de overdekte speelplaats.

Het voorstel van Benjamin Verdonck behelst de realisatie, in samenwerking met de leerlingen van de school, van een wandsculptuur of bas-reliëf dat een plaats kan krijgen in de multifunctionele 'patio' in het gebouw.

Benjamin Verdonck

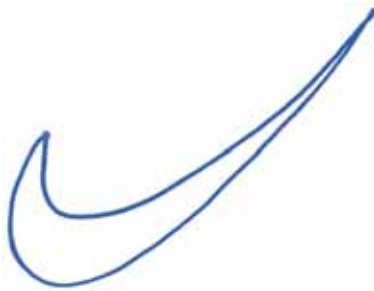
Koninklijk Technisch Atheneum 2, Hasselt



A IS VOOR ADIDAS
B IS VOOR BAYER
C IS VOOR COCA COLA
OF CATERPILLAR

WERK VOOR EEN SCHOOL
DECEMBER 2008

Quick



IK HERINNER MIJ
 HET GESCHIEDENIS LOKAAL
 MET KAARTEN VAN HET ROMEINSE RIJK
 DE INVAL VAN DE WISI GOTEN
 DE VAL VAN BYZANTIVUM

IK HERINNER MIJ HET AARDRIJKSKUNDE LOKAAL
 MET LANDKAARTEN VAN BELGIE
 DE GEMEENTEN DE PROVINCIES TOPOLOGIE
 INDUSTRIE EN NIJVERHEID

IK HERINNER MIJ HET BIOLOGIE LOKAAL
 ZELFDE VERDIEPING
 MEER KAARTEN VAN HET ZENUWSTELSEL
 DE GENITALIEN
 DISSECTIE VAN DE KIKKER
 SPIJSVERTERINGSSTELSEL VAN HET RUND



CHRYSLER



Mercedes-Benz



IK HERINNER MIJ COLLEGE
 UNIFORM = IEDEREEN GEIJK
 DE DAS DE BLAZER EN HET SCHIJDJE
 KOCHT JE OP SCHOOL
 DE HEMD EN DE BROEK
 BIJ SCAPA OF SCOTLAND PRINCESS
 DUJARDIN BENETTON POLO RALPH LAURENT
 EN OOK
 BIJ TROIS SUISSES INNO WIBRA

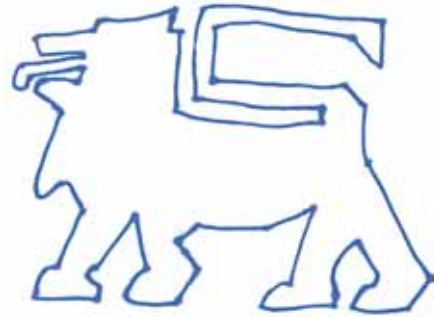
IK HERINNER MIJ COLLEGE
~~DE DASH~~ ZONDER UNIFORM = IEDEREEN VRIJ
 JACOSTE MILLET BURINGTON LEVI'S
 DOCKSIDE NIKE
 EEN STICKER VAN O'NEILL SURFWEAR
 OP JE SAMSONITE MILLET
 EEN STICKER VAN JALKE' O
 OP JE AGENDA
 EEN KROKODIL EEN MAN OP EEN PAARD
 EEN VOET EEN VIAGETJE

m&m's



P&C

IK HERINNER MIJ POSTERS IN DE LANGEN
 VASTENMAAND KERSTMIS BROEDERLIJK DELEN
 AFVAL HOORT THUIS IN DE PRUILENMAAND
 NODIG EENS EEN EENZAME UIT
 SNOEP GEZOND FET EEN APPEL
~~HEER~~ DE PIJNT MET E'S
 WAAR JE TIJDENS MEDISCH ONDERZOEK
 MET EEN OOB NAAR KEEK



IK HERINNER MIJ EEN GESPREK MET MIJN ZONN
 - HIJ SPRAK ZIJN ZVSTER ONOPHOVBELIJK
 AAN MET HOER -

IK HERINNER MIJ EEN RECIAMEPANTEE
 OP HET SINT JANSPIEIN
 DIE ZEIKDE MIDDAG
 EEN JONGE DAME

HET TOPIE VAN EEN MAGNUM PRISCO
 AAN HAAR LIPPEN
 DAARONDER BESCHREVEN
 "BIJTEN OF ZUIGEN"



OF IK NU WIL OF NIET
 IK KIJK

EN KEN NIKE

IK KEN ADIDAS

IK KEN CAR HEART TOMMY HILFIBBER

I PHONE QUICK

IK KEN ESSO SHELL SMACK'S BIFI NOKIA

BASE BAIISTA BECEL CONTROLL

NESTLE CHRYSIER MR PROPER ZWAN



BAYER

Coke^{Diet}

Coca-Gold

IK LEER

"HOE MAAKT U HET MET GAMMA"

"VAN DEN BORRE GOED GEKOZEN"

"JUST DO IT" EN "PROBABLY THE BEST BEER IN THE WORLD"

SINDS KORT OOK KEN IK NOG

"YES WE CAN"

IK HERINNER MIJ EEN KAART MET AAP NOOT MIES
TKOFSCHIP EN IATER TKOFSCHAAP

AVS BEI MIT NACH SEIT VON ZU GEGENÜBER

HIJ DRINKT AITIJD THEE ALS HIJ TEGENWOORDIG IS

EEN KALENDER MET VERJAARDAGEN VAN BEKENDE ~~PER~~

DE TIEN GEBODEN DE ZEVEN WERKEN ^{PERSONEN}

HET DECIMAAI ^{BARMHARTIGHEID}

FIFTY WAYS TO LEAVE YOUR LOVER ^{DE COMPLEXE GETALLEN}

EEN LIJST MET ALLE HOOFDSTEDEN VAN DE WERELD

HET PERIODIEK SYSTEEM VAN DE ELEMEN TEN

ALLE VIAGGEN VAN DE VERENIGDE NATIES

ALLE WERKWOORDEN VERVOEGD MET ETRF

HET ONEINDIGE GETAL PI

AD

GB

IK ZOU GRAAG EEN WERK MAKEN
 EEN 11 ST - ZESENTWINTIG REGENS
 EIKE REGEI = EEN NIEUWE IETTER VIT HET ALFABET
 BEVOIGD DOOR EEN MERKNAAM + 1060
 BEGINNEND MET DES BETREFFENDE IETTER

A IS VOOR APPLE

B IS VOOR BOUNTY

C IS VOOR COCA OF COKE
 EN



DE KEUZE VAN DE ~~WAF~~ MERKNAAMEN:
 EEN ENQUÊTE ONDER LEERLINGEN - HUN OUDERS -
 HUN JONGERE ZUSSEN - ...

GEVRAAGD NAAR:

HERINNERING - EERSTE ASSOCIATIE - POPULARITEIT
 SPECIFIEKE KENMERKEN (DIER-VOEDING-
 GEREEDSCHAP - KIEUR - EËN OF MEER-
 IETTER OF REPIG)

A IS VOOR AAP VAN KIPLING

B IS VOOR BEVER VAN HARRY BEAVER

C IS VOOR COQ VAN LE COQ SPORTIF

kipling 

IK STEL MIJ EEN IJERPIAAT VOOR
 VAN MERKNAMEN DIE ZICH IN ONZE
 COLLECTIEVE GEHEUGEN HEBBEN GENESTELD
 26 NAMEN EN 1060'S
 GEKOZEN OP KIEUR OF VORM OF ANDER
 GEMEENSCHAPPELIJK KENMERK

DE AFDELING PUBLICITEIT EN ETALAGE
 WIL GRAAG MET HAAR IJERINGS
 MEEHEIPEN AAN MIJN WERK
 DAT IS GOED

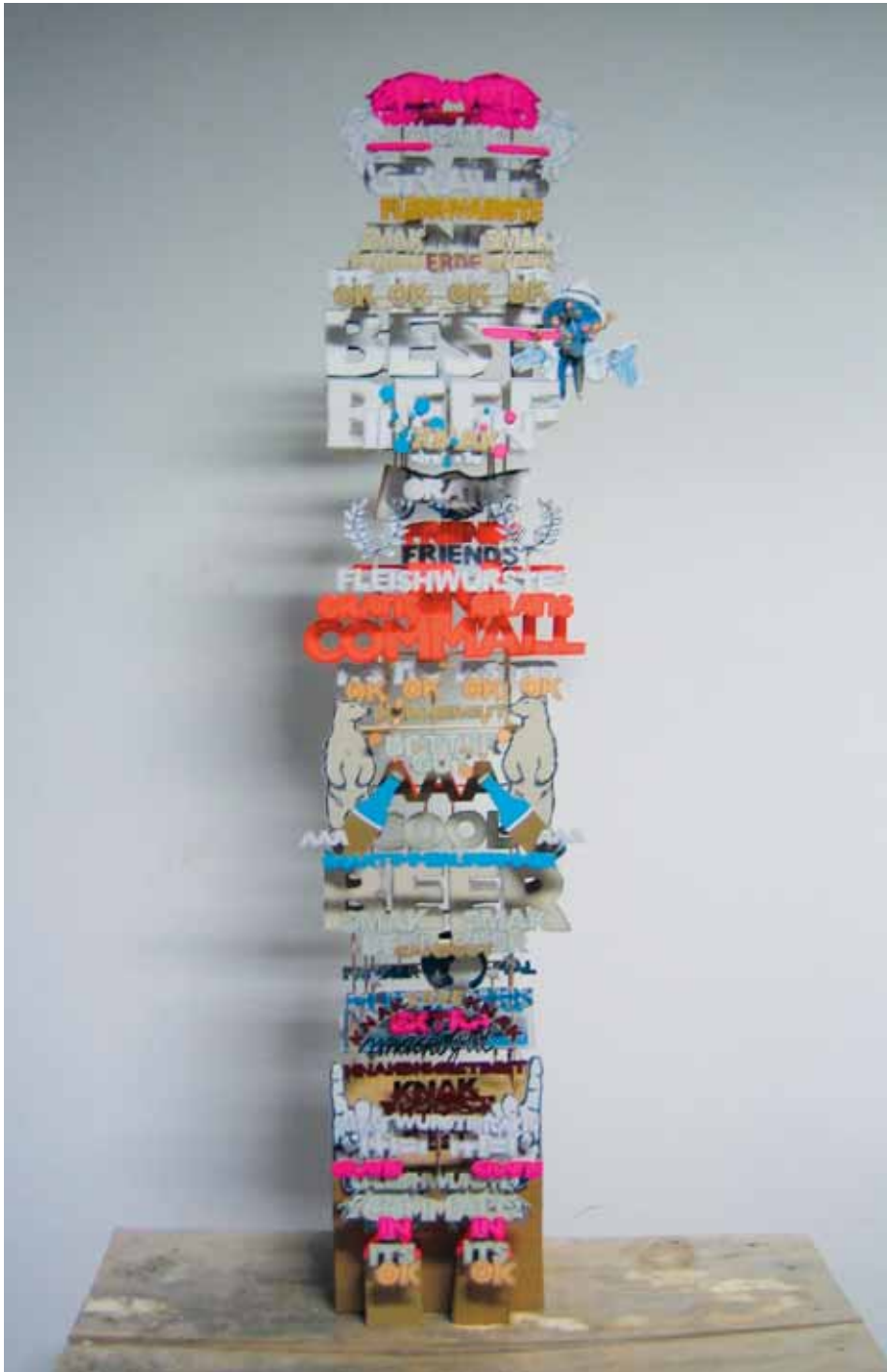
ME THEN ZOU IK GRAAG DE KEUZE VAN DE
 NAMEN MAKEN

EN DE 1060'S VERVAARDIGEN
 - DIE IK WIL RECONSTRUEREN OP BASIS
 VAN HERINNERINGEN -

EEN IJERPIAAT AAN DE HAND VAN TOEVALLIGHEIDEN
 SAMENGESTELD EN HERINNERINGEN
 EEN OEFENING
 EEN MUSEUMLIJKHEID

...

B N I M N V R D N C K

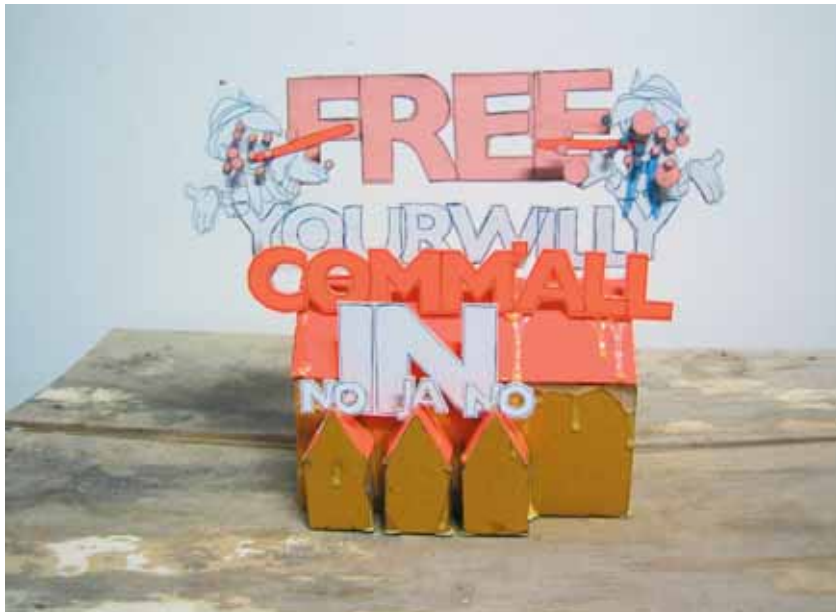


Extra Flapless, 2006





Maybe I should think another little harder, 2006



Huis, 2007





Foto Jan Masschelein

De publieke betekenis van de school: de perfecte school

Jan Masschelein & Maarten Simons¹

σχολή(Grieks: *scholè*): vrije tijd, rust, uitstel, studie,
discussie, les, school, schoolgebouw

[I]

In haar inmiddels klassiek geworden essay ‘De crisis van de opvoeding’ verbindt Hannah Arendt opvoeding en onderwijs zowel met de bescherming van het kind tegen de wereld als met de bescherming (en het conserveren) van de wereld tegen het kind.² Deze mooie omschrijving vat voor haar de essentie van het onderwijs samen, een essentie die zich precies toont in een periode van crisis, wanneer onze zin voor wat opvoeding en onderwijs zijn en hoe ze vorm moeten krijgen, verloren lijkt of minstens op de proef wordt gesteld. De crisis waar Arendt op doelt, is de crisis van het gezag en van de traditie aan het eind van de jaren vijftig en het begin van de jaren zestig. In die crisis toont zich iets, ze onthult volgens Arendt dat de essentie van de school en het onderwijs bestaat in het beschermen en conserveren. Die essentie is dus niet iets dat we uitvinden of bedenken, maar iets wat zich toont. In dit essay vertalen we die ‘essentie van opvoeding en onderwijs’ in de essentiële, of beter ‘perfecte’ school. De perfecte school moet dus strikt onderscheiden worden van de ideale school, dat wil zeggen een school die we bedenken, uitvinden of verbeelden, die we willen realiseren omwille van vastgestelde behoeftes of pedagogische of maatschappelijke idealen. De perfecte school is daarentegen een school die zich laat vinden, die zich toont in de huidige crisis. Vandaag is die crisis niet langer die van het gezag en de traditie, maar betreft ze ons inziens de

1. Allebei onderzoekers aan het Centrum voor wijsgerige pedagogiek van de K.U.Leuven. De tekst berust op onderzoek dat mee werd mogelijk gemaakt door de

Onderzoeksraad van de K.U.Leuven en FWO-Vlaanderen.
2. Arendt, 1994a

betekenis van het publieke. We kunnen inderdaad stellen dat we, geconfronteerd met de toenemende privatisering en kapitalisering op alle niveaus en in alle levensdomeinen,³ geconfronteerd worden met een erosie van het publieke, ook met betrekking tot het onderwijs en de school. Om aan te geven hoe we hier deze uitdaging van het publieke willen opvatten, keren we even terug naar Arendts omschrijving van de essentie van opvoeding en onderwijs: de bescherming van het kind tegen de wereld en van de wereld tegen het kind.

De bescherming van het kind tegen de wereld is voor haar de taak van het gezin, waarvan de volwassen leden zich elke dag opnieuw terugtrekken binnen de veiligheid van het private leven tussen vier muren. Deze vier muren vormen een schild tegen de wereld en vooral tegen het publieke aspect ervan. Het (t)huis biedt een veilige, private plaats, die het kind beschermt tegen de nood om zichzelf bloot te stellen aan het licht (en de eisen) van een publiek bestaan. Voor Arendt is de wereld inderdaad de plaats van een publiek of blootgesteld bestaan, terwijl het (t)huis de private plaats is.

Wat jongeren betreft daarentegen, ligt het volkomen anders. De jonge mens of jongere is, volgens Arendt, de “nieuwkomer en vreemde, die geboren werd in een reeds bestaande wereld die hij of zij niet kent”. De plaats voor jongeren is precies de school, een plaats waar het om leren en onderwijzen gaat. Het is de “institutie die *wij* plaatsen tussen het private domein van het huis en de wereld om de overgang van de familie naar de wereld mogelijk te maken.”⁴ Dat betekent, aldus Arendt, dat naar school gaan een vereiste is die door “de staat wordt gesteld, dat wil zeggen door de publieke wereld”.⁵ De school re-presenteert of vertegenwoordigt in die zin de publieke wereld en door deze representatie werkt ze als een soort bescherming van die wereld (en van wat waardevol is in de bestaande wereld) tegenover jongeren die haar tegemoet treden als vreemden. Toch is de school tegelijkertijd ook precies de plaats waar de “uniekheid die iedere mens van alle anderen onderscheidt”⁶ (en die maakt dat men nooit enkel en alleen een vreemde is, maar ook een ‘nieuwe’) zich kan beginnen ontplooiën en ontwikkelen en waar een *nieuw begin* van de wereld vorm kan krijgen. Voor zover jongeren vreemden zijn in de wereld, “moeten ze geleidelijk en gradueel worden ingeleid”, en voor zover ze nieuwkomers zijn, “moet er voor gezorgd worden dat die nieuwe zich

3. Zie voor meer gedetailleerde analyses: Masschelein/Simons 2003 en 2008.

4. Arendt 1994, pp. 115–116. Onze cursivering,

vertaling aangepast.

5. Ibid. Vertaling aangepast.

6. Ibid.

kan verwezenlijken in relatie tot de wereld zoals die is”.⁷ De leerkracht is dan diegene die, terwijl hij of zij deel uitmaakt van de ruimte die we school noemen, gekenmerkt wordt door de verantwoordelijkheid die hij of zij opneemt voor de wereld (door die wereld te representeren) en voor het nieuwe begin in die wereld. Vertrekkend van deze beschrijving van de school als de ruimte tussen de familie en de wereld, kunnen we kijken naar de school als precies die plaats waar men omgaat met en reageert op wat Arendt noemt het ‘feit van de nataliteit’ of het geboren worden (verschijnen) van nieuwe (vreemde) mensen. De school dus als een georganiseerde tijd en ruimte om met het feit van nieuwkomers en vreemden om te gaan. Met andere woorden, vanuit dit perspectief verschijnt de school als de ruimte of infrastructuur die wij speciaal bouwen of organiseren met het oog op nieuwkomers en vreemden. Daarbij is het belangrijk op te merken dat we hier onder ‘infrastructuur’ zowel een gebouw (dat een interne ruimte schept) als een institutie of regime (dat zich in bepaalde technologieën, procedures en vertogen articuleert) begrijpen. Deze infrastructuur, dus het gebouw en het regime samen, schept de speciale tijd/ruimte-setting die we school noemen.

Aansluitend bij deze op het eerste gezicht erg klare karakterisering van de tijd/ruimte van de school, willen we in deze bijdrage nu meer in detail ingaan op het publieke karakter van deze infrastructuur. We willen twee verschillende manieren verkennen waarop men deze publieke betekenis kan begrijpen.

In een eerste perspectief heeft de school een publieke betekenis omdat ze gezien wordt als een infrastructuur die moet toelaten dat mensen komen te leven in een gemeenschappelijke wereld, die men ook de publieke sfeer noemt. In deze opvatting verschijnt de wereld als een publieke ruimte en om in die ruimte te kunnen wonen, moeten mensen bepaalde dingen leren of verwerven (bijvoorbeeld basiscompetenties). Hier verschijnt de school dus als een ‘introductie’, letterlijk een weg die binnenvoert in de wereld of er in-leidt. In de tweede manier van denken, wordt de school niet opgevat als een introductie in de publieke ruimte, maar als zelf een publieke ruimte. De school, als infrastructuur voor vreemden en nieuwkomers, verschijnt hier als een publieke ruimte en tijd, een ruimte en tijd die niet toegeëigend of gekoloniseerd zijn (bezet door sociale, economische of politieke bekommernissen) maar waar iets *ter beschikking wordt gesteld*. In deze lijn van denken wordt de school niet gedefinieerd in relatie tot iets buiten haar zelf (d.w.z.

⁷ Ibid. Vertaling aangepast.

tot een wereld waartoe ze inleidt), maar wordt ze positief bepaald als op zichzelf een betekenis hebbend en wel als een publieke ruimte en als de unieke plaats waar het nieuwe en de toekomst mogelijk worden. Omdat de school, zoals aangegeven, niet enkel een regime betreft, maar ook een concrete organisatie van tijd én ruimte is, zullen we de twee verschillende manieren van denken ook verder uitwerken onder verwijzing naar de scholenbouwprojecten van twee architecten: Wim Cuyvers en Herman Hertzberger.⁸

[II]

Men zou kunnen stellen dat Arendts essay de erg verspreide en bekende idee lijkt te ondersteunen dat de school een ruimte van overgang en initiatie vormt; een ruimte tussen het (t)huis en de publieke wereld, een tussenruimte, een bemiddelende ruimte, die zorgvuldig georganiseerd wordt als een plek van graduele introductie (in-leiding). Wanneer men Arendt zo leest, dan kan men de schoolinfrastructuur zien als een soort toegangspoort tot de publieke wereld of als een soort oefenplaats waar jonge mensen zich kunnen voorbereiden op het publieke leven en het deelnemen daaraan als unieke persoonlijkheid. In de school zouden ze door oefening leren wat ze in het publieke leven nodig hebben.⁹ Deze opvatting verwijst naar iets buiten de school om haar publieke betekenis of rol te bepalen: in zoverre de school jonge mensen inleidt in de publieke wereld is ze een publieke instelling (impliciterend dat ze dat dus ook *niet* kan zijn). Met andere woorden, het is de publieke wereld die deze ruimte inricht en deze infrastructuur bouwt om de toegang tot die wereld zelf te organiseren¹⁰ en op die manier ook het publieke leven mee te bewaken en te controleren.

Vanuit dit perspectief vormen ook scholen in zogenaamde pluralistische en post-moderne samenlevingen ‘toegangspoorten’. Natuurlijk kan men stellen dat scholen vandaag zeer flexibel worden en dat leertrajecten in toenemende mate geïndividualiseerd verlopen (ze moeten nu uitgaan van de individuele leerbehoeften), maar

8. Cuyvers 1995, Cuyvers 2005, Hertzberger 2000. Zie ook de presentatie van hun werk door Maarten Van den Driessche (Van Den Driessche 2007, Van Den Driessche/Verschaffel 2006).

9. Zie Masschelein/Simons, 2006.

10. We zouden nog een onderscheid kunnen maken tussen de publieke wereld als de bestaande samenleving (de natie-

staat, of, om de termen van Pufendorf te gebruiken, het burgerlijke rijk, dat we vandaag als een globaal rijk kunnen zien) of als de ideale samenleving, de wereld voorbij de staat (de ideale staat, of het Rijk van de waarheid), maar dit raakt niet aan de fundamentele gedachte dat de school een weg is die toegang verleent tot het publieke domein (zie Hunter, 1994).

toch lijken ze te blijven functioneren als een infrastructuur van toegang, daarmee suggererend dat de wereld poorten heeft en dat jonge mensen de noodzakelijke uitrusting behoeven om toegang te verkrijgen. Om dit in meer abstracte termen te formuleren: jonge mensen worden gezien als wezens die nood hebben aan het leren van de vereiste ‘talen’, of de vereiste *logos* om deel te kunnen uitmaken van de wereld.¹¹ Om iets te kunnen zeggen, om zijn eigen stem te kunnen laten horen en zelf te spreken, moet men dus de taal hebben geleerd of ze zich hebben eigen gemaakt.

In dit opzicht lijkt de eerste boodschap van de school, als publieke instelling, ten aanzien van nieuwkomers en vreemden te zijn: ‘*hier spreken we Nederlands*’.¹² Bijgevolg ontlene diegenen die gezag hebben binnen de school dit gezag precies aan de mate waarin ze vertegenwoordig(st)ers zijn van de wereld en van de geëigende taal van die wereld, d.w.z. van haar *logos*. En omgekeerd, vanuit het oogpunt van die *logos* en van de mensen met gezag verschijnen leerlingen als diegenen die nog niet beschikken over de geëigende taal en haar dus nog moeten verwerven. Deze leerlingen worden gezien als *in-fantes*, dat wil zeggen als individuen die (nog) niet in staat zijn tot spreken en dus als individuen die nood hebben aan een schoolinfrastructuur die hen leert spreken. In deze zin vormt de tijd/ruimte van de school de tijd/ruimte van de ontwikkeling of van de overgang van vreemd-zijn (als nog-niet zijn) naar het inwoner zijn, dat wil zeggen iemand die zich de gemeenschappelijke *logos* heeft toegeëigend.

Op dit punt is het interessant meer in detail in te gaan op de positie die de jongeren hier innemen. In deze opvatting van de wereld (als een publieke ruimte met een specifieke *logos*) worden de jongeren gezien als ‘nog-niet-...’ en daarmee tegelijk als ‘toekomstige inwoners’. Men zou inderdaad kunnen zeggen dat de structuur van het pedagogische denken in dit perspectief erin bestaat om enerzijds een groep van mensen te definiëren als ‘nog-niet’ en anderzijds, tegelijkertijd, een pedagogische ‘behandeling’ aan te bieden. De act die hiermee samengaat, zou kunnen beschreven worden als een soort van ‘pedagogisch dopen’.¹³ De jongeren worden gedoopt als mensen die onder (de wet van) de *logos* vallen en nood hebben

11. Ook deze *logos* kan op verschillende wijze gedacht worden: als Cultuur, (communicatieve) Rede, Wet, Sociale Orde...

12. Dat kan uiteraard ook meer algemeen geformuleerd worden als: “Hier doen wij de dingen zo”, waarbij de boodschap is: “en dit word je verondersteld te leren om ook tot dat ‘wij’ te kunnen behoren.”

13. Het gaat ons hier niet om het dopen als een concrete sociale praktijk, gebonden aan bepaalde religieuze vooronderstellingen, maar om een algemeen schema van zich verhouden dat toelaat om ons heden te verhelderen.

aan deze *logos* (om zich in het toekomstige volwassen leven te kunnen oriënteren), maar ze nog niet bezitten. Ze worden gedoopt als ‘nog-niet (inwoners van de wereld)’, maar tegelijk als zijnde ‘in staat’ om inwoners te worden, in zoverre ze bereid zijn zich de *logos* toe te eigenen, door de poort te gaan en in het licht te verschijnen, om zo ‘zichtbaar’ te worden als (publieke) persoon.

Met het oog op deze structuur van het pedagogische dopen, dat, zo zou men kunnen zeggen, de (logos van de) wereld sacraliseert, verschijnt de school als een bewaker en beschermer in een dubbele zin. Ze beschermt de wereld tegen nieuwkomers, door voor hen de *logos* (de taal, de orde, ...) van de wereld te representeren; maar ze beschermt ook de nieuwkomers tegen gevaren, dat wil zeggen dat ze jongeren verre houdt van de plaatsen waar het licht van de *logos* niet schijnt, waar de *logos* niet werkzaam is. Dat betekent dus dat de school, door jongeren als leerlingen te dopen (dus als wezens die in staat zijn om te leren spreken), in feite haar eigen donkere zijde installeert (de gevaarlijke en donkere straten, of in een meer algemene zin: het nog-niet gecultiveerde of het profane). En deze zelf geïnstalleerde donkere zijde biedt eens te meer een rechtvaardiging voor de eis om kinderen van straat te houden. Door jongeren te transformeren in leerlingen, ‘redt’ de pedagogische behandeling en het pedagogische dopen kinderen. Verdedigers van deze opvatting verwijzen dan ook graag naar straatkinderen, om te bewijzen hoe noodzakelijk scholen wel zijn.

Het is belangrijk om te benadrukken dat in deze opvatting van de school als een tussenruimte, de wereld of de publieke ruimte (en ook de ideale wereld) zelf begrepen wordt als een (t)huis. De school verschijnt dan als een bijzondere ruimte binnen dit (t)huis. Het is de ruimte waarlangs men het (t)huis binnenkomt en dus kan thuiskomen: een antichambre, een hal of toegangspoort. Wanneer we de publieke wereld zien als een wereld waar we een gemeenschappelijke taal of *logos* (taal, orde, cultuur, enzovoort) delen, dan wordt die wereld inderdaad als een huiselijke ruimte opgevat; een ruimte die we ons kunnen toe-eigenen als de ‘onze’ (onze wereld) en waar ‘wij’ onze taal (of talen) spreken. Die publieke wereld als een (mogelijk) (t)huis kan verschillende kamers hebben, en kan zichzelf zelfs voorstellen als een soort stad, zoals we bijvoorbeeld in de architectuur van Hertzberger zullen zien: een plaats met veel straten en open ruimtes, en veel huizen bewoond door een multiculturele pluraliteit van mensen, maar nog altijd een (t)huis. In deze opvatting blijft men die ruimte zien als een ‘binnen’ met toegangspoorten of -deuren, dat daarom nood heeft aan een publieke school.

Kortom, in deze opvatting wordt de school gezien als een infrastructuur voor vreemden die worden gedoopt als toekomstige inwoners van onze wereld, van ons (t)huis. De wereld en haar ingangspoort en toegangsinfrastructuur verschijnen daarbij als iets dat, als een (t)huis, permanente zorg nodig heeft. Iets dat continu verbouwd en, waar mogelijk, geoptimaliseerd en verbeterd moet worden. De voortdurende zoektocht naar een ‘vernieuwde of nieuwe school’ of een ‘ideale school’ maakt dan ook integraal deel uit van die ervaring van de wereld als (t)huis.

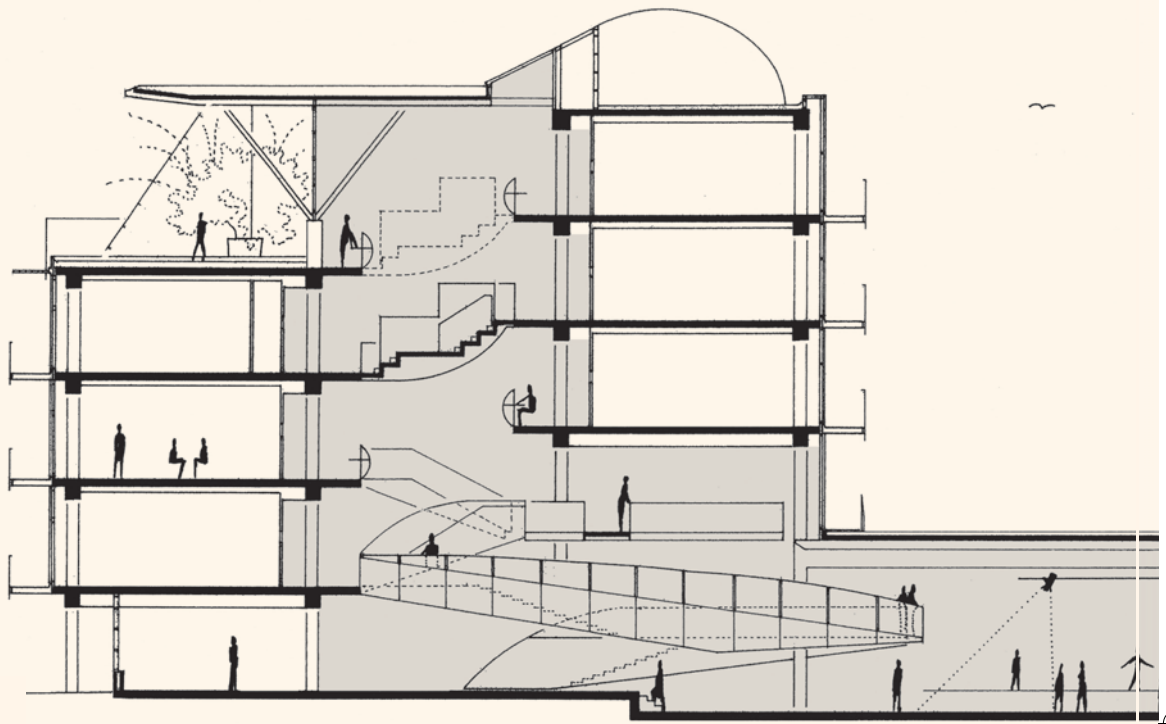
[III]

Bij wijze van overgang naar het tweede perspectief, kunnen we dit eerste perspectief op de school en haar publieke betekenis verbinden met een specifieke opvatting van de scholenbouw als het scheppen van een specifieke ‘wereldse ruimte’. In zijn pleidooi voor een alternatieve democratische benadering van het onderwijs suggereert Gert Biesta de creatie van “een wereldse ruimte, een ruimte van ontmoeting en blootstelling aan andersheid en verschil”¹⁴ en hij verkent ook wat het zou betekenen om feitelijk zo een ruimte te bouwen. Volgens hem zou men Herman Hertzbergers Montessori College Oost in Amsterdam kunnen zien als de architecturale vertaling van de idee van een ‘wereldse ruimte’. Hertzberger tracht een school te ontwerpen als een ruimte die de kwaliteiten heeft die gewoonlijk verbonden worden met de straat of de stad. Biesta citeert Hertzberger, die stelt dat het hier gaat om een ruimte die zo is georganiseerd “dat iedereen zich kan gedragen overeenkomstig de eigen intenties en bewegingen en zo de mogelijkheid krijgt om zijn eigen plaats en ruimte te zoeken in relatie tot de anderen die in die ruimte aanwezig zijn”.¹⁵ Opdat de school een werkelijk publieke betekenis zou hebben, moeten scholen, aldus Hertzberger, “meer georganiseerd worden als steden”, ze moeten “stedelijke kwaliteiten” hebben. Steden vormen voor hem het model van de samenleving, ze vormen “ons universum en de arena waar we onszelf vertonen in gezelschap, sociale instituties onderzoeken en onszelf met anderen meten”.¹⁶ De stad is een plaats waar we “voortdurend bezig zijn onszelf tegenover ieder ander te meten en te spiegelen” omdat “niet wij zelf, maar vooral de anderen bepalen wie we zijn”. Het “doel van de stad” is daarom “de mogelijkheid te bieden om elkaar

14. Biesta 2006, p. 110 (onze vertaling).

15. Hertzberger 2000, p. 135 (onze vertaling).

16. Ibid. p. 120 (onze vertaling).



te bespieden, te beoordelen, te bewaken en tegen het lijf te lopen”.¹⁷ In deze lijn zou ook het schoolgebouw ontworpen moeten worden als een mechanisme “waar iedereen iedereens pad kruist”.¹⁸

Het Montessori College in Amsterdam wordt bezocht door leerlingen van 56 verschillende nationaliteiten, vaak behorend tot families die hun niet onmiddellijk de geschikte motivatie bieden om school te lopen en die zelf nauwelijks Nederlandkundig zijn. Om de sociale integratie te bevorderen, creëerde Hertzberger een structuur waarin hij niet de klassen centraal stelt,¹⁹ maar wel de gemeenschappelijke ruimtes (die kunnen dienen als informele klassen). Deze wor-

17. Ibid. p. 120 (onze vertaling).

18. Ibid. p. 172 (onze vertaling).

19. De klassen in het gebouw zijn eigenlijk ‘balustrade-klassen’ en een soort van hybride ruimtes. Hertzberger stelde

in een recent interview overigens dat klassen niet langer relevant zijn omdat er geen homogene leerlingengroepen meer zijn, zie Smit-Kruidenberg, 2008.

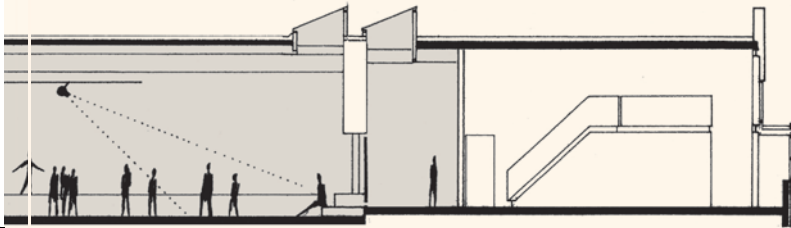


Fig. 1 – Herman Hertzberger,
ontwerptekening (doorsnede)
Montessori College Oost,
Amsterdam (1993-1999)
© architectuurstudio HH

den opgevat als een stedelijke ruimte of een miniatuurstad, waar de horizontale routes kleine straten worden en de uitgestrekte centrale hal een soort van stadsplein. De klasruimtes zijn gesitueerd rond die centrale binnenplaats, die zelf een lege plaats is waar mensen kunnen samenkomen en een soort collectief kunnen vormen. Ze zijn geconcentreerd in twee rechthoekige volumes met drie niveaus die een halve verdieping verschoven zijn ten opzichte van elkaar. Dat verbetert de visuele relaties tussen de verdiepingen en het zicht op de gemeenschappelijke hal en al de gemeenschappelijke ruimtes (zoals de ‘straten’, of de trappen en overlopen). De collectieve ruimte, die de ruimte is waar leerlingen kunnen ‘rondhangen’ maar ook (informeel) studeren, is zo transparant mogelijk en kan overschouwd worden vanuit enkele strategische posities, zodat toezicht mogelijk is met minimale middelen (zie figuur 1). Deze school zou een ‘hangparadijs voor jongeren’ zijn, waarin de gangen, pleinen, balustrades en trappen niet enkel verkeersruimtes zijn,

maar evenzeer sociale ruimtes en onderwijsruimtes voor individueel en collectief gebruik. In dit publieke schoolgebouw zijn de gangen dus *als* straten en de klassen *als* huizen. Op die manier wil Hertzberger een soort verbrede drempel creëren om de strikte scheiding tussen straat en school uit te schakelen. De school wordt een soort beschermde oefenwereld die een verzacht contact met de wereld toelaat. In die zin is Hertzbergers school inderdaad gesitueerd tussen het gezin en de wereld, tussen de veilige binnenplaats van het huis en de zichtbare, open ruimte van de wereld. Men zou deze school kunnen zien als een ideale introductie – een tijd/ruimte waar mensen worden gedoopt tot toekomstige inwoners van een gemeenschappelijke wereld (waarbij die gemeenschappelijke wereld als een pluralistisch en multicultureel (t)huis wordt gezien).

Volgens Biesta lijken de eerste ervaringen met het gebruik van het Montessori College Oost erop te wijzen dat het inderdaad een gebouw is waar iedereen iedereens pad kruist, met allerlei gelegenheden tot ontmoetingen en mogelijkheden tot verschillend gebruik. De balkons en trappen bieden allerlei gezichtslijnen en dus mogelijkheden tot visuele relaties. Biesta schrijft dat volgens de directeur van de school één van de effecten van het gebouw is “dat leerlingen een groter respect voor elkaar betonen en ook in positieve zin een soort controle uitoefenen op elkaar.”²⁰ Enkel de toiletten in het gebouw waren ruimtes zonder de gewenste transparantie en zichtbaarheid en zij waren het voorwerp van vandalisme en vervuiling. Deze ruimtes werden in discussies binnen de school beschouwd als ‘problemen’ die om een snelle oplossing vroegen.²¹

Zoals Maarten Van Den Driessche terecht opmerkt, lijkt het schoolproject van Hertzberger uit te gaan van mechanismen en principes van het (t)huis (principes van toezicht, controle, zorg, verantwoordelijkheid, representatie van wat gemeenschappelijk is) om te spreken over de betekenis en rol van publieke ruimtes. Deze betekenis is vooral verbonden met toegankelijkheid en zichtbaarheid. De toegang is ofwel bepaald door een (kleine) groep of een individu, die verantwoordelijk is voor het onderhoud, ofwel is de ruimte open voor iedereen op elk moment, maar die iedereen wordt eveneens (nu als collectief) verantwoordelijk gehouden voor

20. Berger in Biesta 2006, p. 14.

21. Ze werden eigenlijk gezien als ‘private plaatsen’. Het is bemerkenswaardig dat in de tweede opvatting over de publieke betekenis van scholen, die we verderop zullen verduidelijken vanuit een schoolontwerp van Wim Cuyvers, dit gegeven op een heel andere manier wordt

begrepen. In deze opvatting zijn deze ‘buitenplaatsen’, deze plaatsen ‘buiten controle’ en ‘buiten zicht’ precies de publieke plaatsen. Ze zijn publiek in de betekenis dat iedereen er kan doen wat hij of zij wil, dat ‘behoefte’ er hun uitdrukking kunnen vinden en dat dus ‘vrij gebruik’ mogelijk is.

het onderhoud.²² De publieke ruimte wordt dus een ‘leefruimte’ (een ‘living room’ of ‘leefomgeving’), die gedeeld wordt door mensen die gezien worden als haar inwoners, die de verantwoordelijkheid opnemen voor die ruimte, er zich aan wijden, maar ze zich ook toe-eigenen (en dus ook eigenaars zijn). Hertzberger lijkt dus de school en haar publieke betekenis te begrijpen vanuit de principes van de huishouding en het interieur. In een interview zegt hij op een bepaald punt dat hij over het Montessori College Oost dacht als over een ‘echt thuis’ voor leerlingen van verschillende culturele en sociale achtergronden.²³

Het is echter mogelijk, zoals eerder aangegeven, om de notie van publieke ruimte en de publieke betekenis van de school op een heel andere manier te begrijpen. Deze betekenis wordt dan niet afgeleid van de functie van de school ten aanzien van de publieke wereld, maar verbonden met de school zelf als publieke ruimte.

[IV]

In Arendts essay lijkt ook een andere, weliswaar minder vanzelfsprekende, betekenis van de notie ‘publiek’ aan de orde. Deze betekenis is verbonden met wat voorbij de wereld-als-publieke-ruimte en/of voorbij de staat/openbaarheid ligt, en houdt verband met Arendts idee van een nieuw begin. Volgens deze betekenis is de school een publieke ruimte. Het is een publieke ruimte als een soort van niemands-plaats en van niemands-tijd; een plaats en tijd die niet van iemand of niet bezet is. De school verschijnt hier inderdaad letterlijk als een plaats van *scholè* of van ‘vrije, onbezette, tijd’. De school is dan geen plaats/tijd die gekoloniseerd is door de publieke wereld en haar dopende pedagogische houding en ze is niet georganiseerd volgens de comfort verscaffende principes van de familie of het veilige (t)huis. De school is hier geen plaats van voorbereiding, maar ook geen ‘thuis’ voor kinderen en leerlingen.

Wat ons voor ogen staat is de school als een plaats en tijd van profanatie, dat wil zeggen een plaats/tijd waar de woorden (nog) geen deel uitmaken van een (gedeelde) taal, waar dingen (nog) geen bezit zijn en niet moeten worden gebruikt volgens (bekende) richtlijnen, waar handelingen en bewegingen nog geen gewoonte zijn, en waar het denken nog geen systeem is. Het is een tijd en ruimte waar

22. Zie Van Den Driessche, 2007.

23. Smit-Kruidenberg, 2008.

‘dingen’ ter beschikking zijn voor ‘vrij gebruik’, en dus een infrastructuur voorbij (of vóór, buiten) de socialisatie of het pedagogisch dopen. De school-als-publieke-ruimte die we hier voor ogen hebben is de tijd en ruimte die de ervaring van een nieuw begin mogelijk maakt. Om verder te verduidelijken wat er ligt voorbij de socialisatie en het ‘pedagogische dopen’ (en voorbij de school als toegangspoort), vertrekken we van enkele ideeën van Giorgio Agamben.

Agamben verwijst naar de speciale status die door de christelijke theologie werd toegedicht aan kinderen die stierven vooraleer ze waren gedoopt.²⁴ Deze kinderen bleven voor eeuwig in het voorgeborchte van de hemel (het voorgeborchte van de *logos*, zou men kunnen zeggen), beroofd, onttrokken aan en ‘ge-de-priveerd’ van Gods blik en het licht dat hij doet schijnen. In tegenstelling tot de veroordeelden, zijn deze ongedoopte kinderen onwetend betreffende God (aangezien ze nog niet zijn gedoopt) en dus lijden ze ook niet onder zijn afwezigheid of onder het feit dat zij door God verlaten zijn. In plaats van deze toestand als negatief en zorgelijk op te vatten, kan men hem volgens Agamben ook zien als een bron van genot en gelukzaligheid. In feite is de toestand van deze kinderen de toestand ‘vóór’ het verlaten zijn, aangezien ‘verlaten zijn’ (door God) veronderstelt dat men eerst gedoopt is (en dus al onder Gods zorg en wet valt). Deze ongedoopte kinderen hebben, zoals Agamben toelicht, God vergeten in een absolute zin (waardoor het feit dat ze door God verlaten zijn geen effect op hen heeft). Agamben beschrijft heel mooi hoe deze kinderen noch gezegend zijn (zoals de uitverkorenen), noch zonder hoop (zoals de veroordeelden of verdoemden), maar hoe ze genieten van een hoop zonder (opgelegde, voorgehouden of beloofde) bestemming.²⁵

Zoals we elders hebben toegelicht, zou men deze toestand ook kunnen beschouwen als de toestand van mensen ‘buiten’ of ‘vóór’ een schoolinfrastructuur die hen doopt als leerlingen of studenten, en die hun een duidelijke weg (het curriculum / de pedagogische methode) en bestemming (de eindtermen) biedt. Het gaat om de status van het kind als iemand die zonder bestemming in de wereld geboren is, de status van een begin dat nog niet gevangengenomen is door een dopende houding en de ermee verbonden oordelen van een pedagogische, politieke of economische blik.²⁶ Misschien lijkt deze toestand van ongedoopt en onbestemd zijn, erg radicaal. Nochtans zijn er verschillende, meer vertrouwde voorbeelden van te geven:

24. Agamben, 1998, pp. 59–61.

25. Agamben, 1998, p. 61. Wellicht zou deze conditie in een bepaald opzicht ook kunnen gezien worden als de

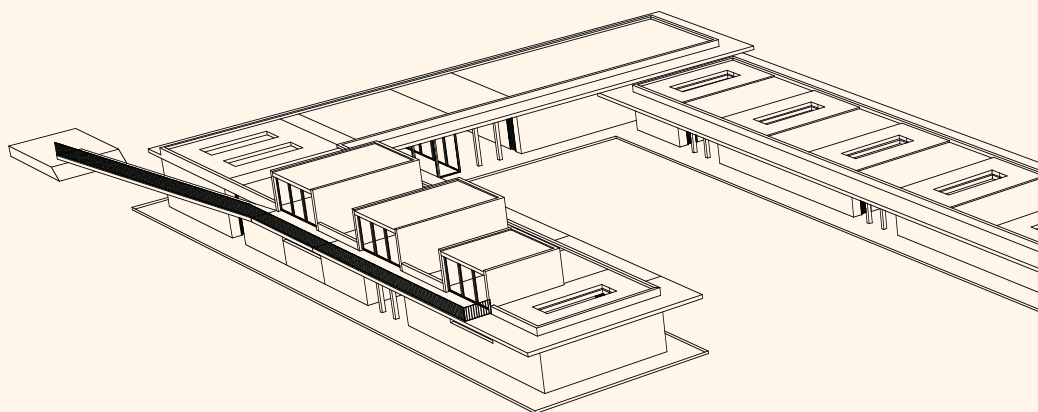
conditie van de kunstenaar.

26. Simons 2006, pp. 124–125; Masschelein/Simons 2006, pp. 10–12.

het spelende kind dat zich onverstoort en in zekere zin ontbonden, overgeeft aan het spel en erdoor opgeslorpt is; de student die, ook zonder ‘bestemming’, volkomen opgaat in zijn of haar studie. Deze status of toestand van ongedoopt te zijn kan worden beschouwd als de status of toestand van een onverwacht en radicaal begin. Het is een soort van ‘statusloze status’ waar mensen ervaren dat ze iets, een ‘ding’ ter beschikking hebben (woorden, teksten, beelden, gebaren, ...) dat ze vrij kunnen gebruiken. Een ervaring die verbonden is met het moment waarop deze ‘dingen’ niet langer (of nog niet) toegeëigend zijn, maar een soort van gemene goederen of dingen worden (of zijn). ‘Goederen’ en ‘gemeen’ moeten hier echter niet in een economische zin begrepen worden (wat altijd de idee van eigendom impliceert, zij het individueel of collectief), maar misschien in een radicaal communistische zin. Het gaat om goederen die ont-eigend zijn en die ter beschikking staan. Deze transformatie tot ‘gemene goederen’ betekent tegelijkertijd het opduiken van de ervaring van het-in-staat-zijn-tot, een ervaring van potentialiteit (van kunnen beginnen).

Indien we de ‘publieke ruimte’ op deze wijze trachten te beschouwen en we kijken naar het ‘ongedoopt zijn’ als een ‘publiek zijn’, dan zouden we dit ook kunnen vergelijken met de situatie die Kafka beschrijft in zijn fabel ‘Voor de Wet’. De fabel vertelt het verhaal van een man die toegang wil tot de Wet, maar deze ontzegd wordt door een poortwachter, niettegenstaande de poort open is en de poortwachter hem strikt genomen niet kan verhinderen om door de poort te gaan. De man gaat zitten bij de poortbewaker en tracht hem te overtuigen om hem binnen te laten, maar zonder succes. Aan het einde van het verhaal, wanneer de man stervende is, sluit de bewaker de poort. Dit verhaal wordt vaak gelezen als het mislukken van de man, maar, zoals Agamben suggereert, zouden we de houding van de man ook op een meer positieve wijze kunnen bekijken; niet als een houding die tot mislukken gedoemd is, maar als een die leidt tot een soort van overwinning. Misschien leert het verhaal ons dat het mogelijk is om zich op zo’n wijze te verhouden tot de Wet en haar poortwachter dat de Wet zichzelf *opheft*, en dat iets anders kan beginnen. De man is dan iemand die zoekt naar een toestand van ongedoopt zijn, dat wil zeggen een conditie die niet bepaald is door de Wet (noch in positieve noch in negatieve zin), en dus een bestaan vóór de Wet als een bestaan vóór de poort.

Misschien verwijst deze opvatting van de ‘publieke wereld’ als een ruimte vóór de Wet en vóór de poort, naar een publieke wereld die geen toegangspoort heeft.



AMOR FATI

WIM CUYVERS ARCHITECT
39130 CHATILLON FRANCE
telefax : 0033.384.25.72.66
e-mail : wimcuyvers@aol.com
medewerking : Carl Bourgeois
telefax : 09.225.38.07
e-mail : carlbougeois@pandora.be

Een publieke wereld zonder ‘dopen’, een wereld waar traditie en autoriteit niet aan de orde zijn. Misschien zou men deze ruimte of deze ‘publieke wereld’ precies kunnen begrijpen als datgene waarnaar we verwijzen met het woord ‘school’. Bijgevolg zou de school niet langer verschijnen als de infrastructuur tussen het gezin en de wereld, tussen de private en de publieke wereld, maar als zijnde zelf een publieke ruimte: de perfecte school als publieke school. Ze zou verschijnen als een plaats en een tijd zonder eigendom en ‘dopen’, een soort van communistische infrastructuur die toelaat dat ervaringen van een nieuw begin opduiken. De school kan dan gezien worden als de ongedoopte, en in die zin ‘zuivere’ infrastructuur waar mensen blootgesteld zijn aan dingen, waar ze kunnen ervaren dat de mens-

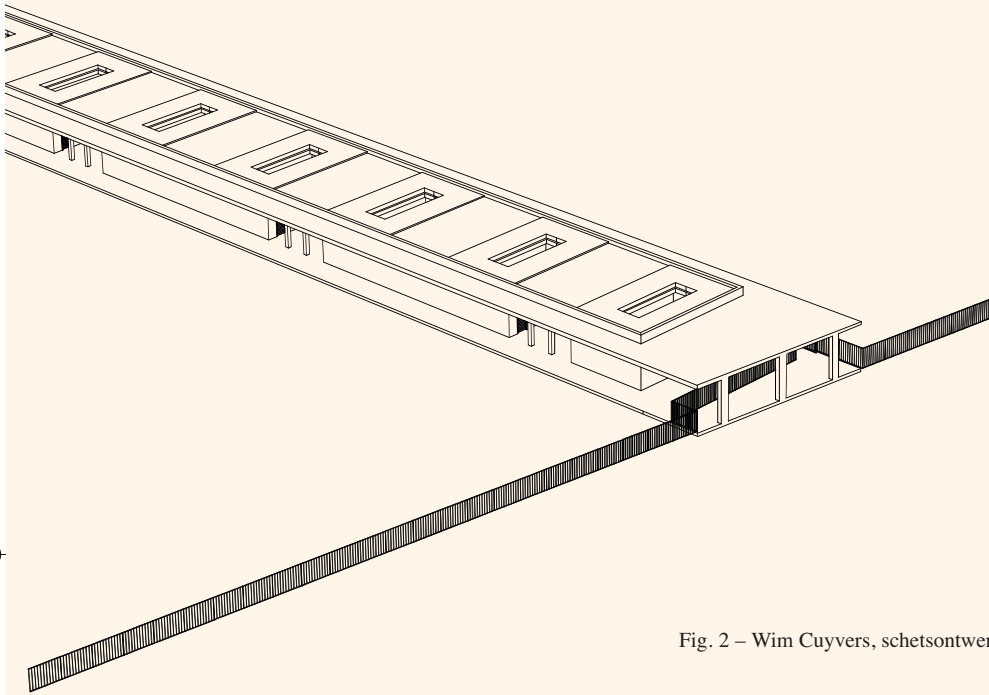
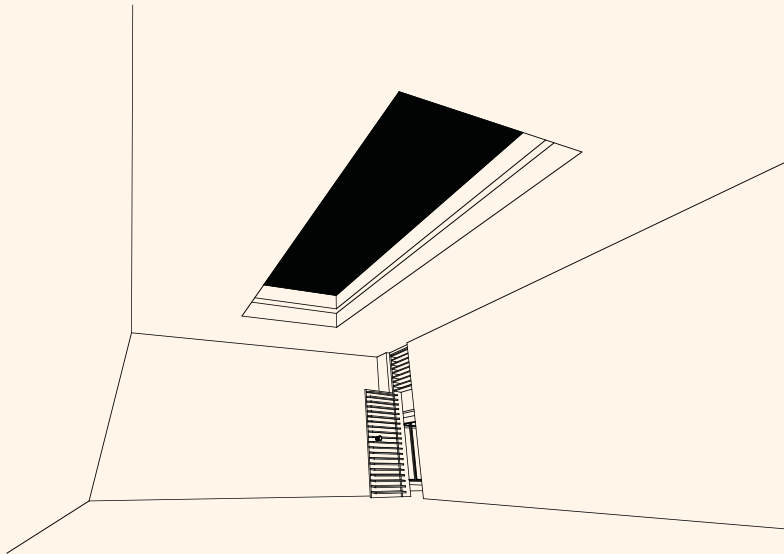


Fig. 2 – Wim Cuyvers, schetsontwerp basisschool Ieper

heid geen (biologische of trans-historische) bestemming heeft, en waar deze ervaring hen vervult met vreugde en met een openheid om te zoeken naar een bestemming. In deze schoolse infrastructuur is men geen leerling of student (d.w.z. gedoopt als ‘nog niet, maar in staat tot’), maar een e-ducandus, d.w.z. iemand die naar buiten gevoerd is of wordt (zie de betekenis van het Latijnse e-ducere) en blootgesteld is aan dingen. Zo is ook de leerkracht in deze infrastructuur geen poortwachter (die spreekt in de naam van de *logos* en dienovereenkomstig de anderen doopt), maar een e-ducator of iemand die de e-ducandus dingen aanbiedt (presenteert) voor ‘vrij gebruik’ en die dingen dus losmaakt van hun huidige gebruik, d.w.z. hun werkzaamheid opheft. De leerkracht zet iets op tafel, stelt iets



AMOR FATI
 AMOR FATI ARCHITECTEN
 BLOK 10, 1011 CA AMSTERDAM
 TEL: 020 612 1234
 WWW.AMORFATI.NL

Fig. 3 – Wim Cuyvers, schetsontwerp basisschool Ieper

aanwezig of presenteert iets. Door iets *op de tafel te leggen*, stelt hij het op zichzelf, ontheiligt hij het in de zin dat hij het losmaakt van het specifieke gebruik. Vrij maken van gebruik en voor gebruik betekent juist dat de dingen publiek worden gemaakt, (mee-)gedeeld of gemeen worden. De school is dan een infrastructuur waar dingen ont-bonden zijn of vrijgegeven, losgemaakt van de wijze waarop ze door de oude generatie werden gebruikt, maar nog niet toegeëigend door de nieuwe generatie. Ze is een ruimte waar niets gedeeld wordt, maar alles kan worden gedeeld. In de lijn van dit perspectief op de school als een publieke infrastructuur zouden we misschien ook de betekenis van het gezin en van de samenleving kunnen trachten te denken. In plaats van over de school (en haar private/publieke karakter) te denken tegen de achtergrond van ‘het gezin’ en ‘de samenleving’, kan dan gedacht worden over (het private/publieke karakter van) ‘het gezin’ en ‘de samenleving’, vertrekkende vanuit de school. Men zou zich dan kunnen afvragen of en in welke mate men zichzelf in deze tijd van privatisering nog schoolse tijd/ruimte gunt.

[V]

Om deze tweede opvatting over de publieke betekenis van de school te concretiseren is het nu interessant om te kijken naar een schoolbouwproject van Wim Cuyvers (en het te confronteren met dat van Hertzberger). We zouden immers kunnen stellen dat Wim Cuyvers de plannen heeft getekend voor een perfecte school, een school die trouw is aan haar essentie, dat wil zeggen, in de woorden van Arendt, een plaats is waar we omgaan met het feit van de nataliteit opgevat als een ‘nieuw begin’. Interessant is dat Cuyvers in de eerste plaats de houding van Arendt lijkt te delen. De reden waarom ze zich, geen pedagoog zijnde, bekommerde om het onderwijs, was het feit dat de crisis de gelegenheid bood om de essentie ervan te exploreren en te onderzoeken.²⁷ Ze stelt dus geen oplossing voor de crisis voor, ze ontwerpt of bedenkt geen nieuwe of ideale school, maar ontdekt de ‘ware school’ in de crisis van de school. Op een gelijkaardige wijze ontwierp Cuyvers de perfecte school (of poogde hij ze te ontwerpen), in die zin dat hij precies geen nieuwe school of nieuwste school wou ontwerpen (met het oog op een nieuwe, ideale, publieke ruimte, of een nieuw thuis, door bijvoorbeeld de behoeften van kinderen of van hun ouders centraal te stellen). Integendeel, hij accepteert de basisstructuur van de school (wat in essentie betekent: klassen die zij aan zij liggen) zoals ze zich heeft uitgekristalliseerd doorheen de eeuwen, en tracht haar te perfectioneren of te abstraheren, te zuiveren, er trouw aan te zijn, alsof ze een van de parels was waarnaar Benjamin, en na hem ook Arendt, verwijst als datgene wat ons rest van de traditie. Dat we de traditie verloren hebben is voor Arendt een feit. “Wat verloren is, is de continuïteit van het verleden zoals dat leek te worden doorgegeven van generatie op generatie, waarbij haar consistentie doorheen dit proces ontwikkelde en groeide.”²⁸ Maar, zo stelt ze, we moeten dit niet negatief opvatten en er niet om rouwen. Wat we hebben, en wat we moeten leren te zien of leren te ervaren, zijn fragmenten van dat verleden die “rijk en vreemd zijn”, zoals “koraal

27. Arendt, 1994a.

28. Arendt, 1978, p. 212 (onze vertaling)

29. In haar prachtige introductie tot enkele essays van Benjamin stelt ze dat Benjamins fundamentele benadering was: “not to investigate the utilitarian or communicative functions of linguistic creations, but to understand them in their crystallized and thus ultimately fragmentary form as intention-less and non-communicative utterances of a

‘world essence’ ... What guides this thinking is the conviction that although the living is subject to the ruin of the time, the process of decay is at the same time a process of crystallization, that ... what once was alive ... survives in new crystallized forms and shapes that remain immune to the elements.” (50-1) In zeker opzicht zou men de ‘perfecte school’ kunnen zien als iets wat zich heeft gekristalliseerd als een parel.

en parels.”²⁹ Dit zijn de ‘gemene dingen’ waar we eerder naar verwezen, die door de school als publieke infrastructuur ter beschikking worden gesteld. Meer nog: in de huidige crisis is de school zélf een van deze gemene dingen of gemene plaatsen geworden (of een ‘parel van onbestemde tijd’).

Cuyvers realiseert de school als publieke infrastructuur op verschillende manieren, waarbij de klas een centrale plaats krijgt toebedeeld.³⁰ Vooreerst ontmantelt hij het regime van het pedagogische dopen, door niet alleen de mechanismen van panoptische en synoptische controle uit te schakelen, maar ook de principes van de veilige thuisomgeving. Deze ontmanteling voltrekt zich in het scheppen van een ‘zuiver binnen’ (of een infrastructuur zonder functies naar buiten toe), dat zo ontworpen wordt dat de enige functie van het binnen (de klas) is, dat het geen buiten is (zie figuren 2 en 3). De klas ontleent haar betekenis niet langer aan verwachtingen of vereisten van buiten uit. De klas die Cuyvers ontwerpt geeft geen centrale positie aan de leerling (het is dus geen leerling-gerichte architectuur), maar ze versterkt ook niet de autoriteit van de leerkracht (als diegene die de ‘publieke wereld’ in de klas zou vertegenwoordigen). De zuivere, gesloten ‘box’ zet zowel de leerling als de leerkracht in een oncomfortabele positie. In deze toestand is de controle weggefallen, de ruimte is ont-bonden, de tijd is ont-zet (bevrijd), en leerlingen en leerkrachten bevinden zich in een conditie die lijkt op die van een spel, namelijk de conditie waarin dingen bevrijd zijn van het gewone gebruik en niet *chronos*, maar *aion* heerst.³¹ Het is de tijd en ruimte (de box) die gevuld is met ‘gemene goederen’.

Het gaat hier om een schoolbouwproject dat grondig verschilt van dat van Hertzberger. Hertzberger maakt inderdaad geen reëel of principieel onderscheid tussen de klas en de rest van de school. De klas is voor hem opgenomen in een sequentie van plaatsen. Hij breekt de klas open, zoals dat overigens, nog duidelijk

30. We verwijzen hier naar het wedstrijdontwerp voor de basisschool van Ieper. Van Den Driessche beschrijft ze als volgt: “Het is een U-vormig gebouw dat een langgerekte speelplaats insluit. Op de kop van het gebouw situeert Cuyvers de gemeenschappelijke ruimten (het sanitair, een polyvalente zaal en de leraarskamer), terwijl de twee langgerekte klasvleugels uit een streng ritme van gesloten binnenklassen en overdekte nisvormige buitenklassen zijn opgebouwd. In het hart van de site, op de symmetrieas van het monumentale atheneumgebouw, ligt een volledig beglaasde leraarskamer, die uitziet over verschillende

speelplaatsen. De gebouwvleugels zijn dwars op de kijk-richting gezet, zodat ze werken als een scherm tegen de controlerende blik vanuit de leraarskamer.” Een soort omgekeerd panopticon. “Tegelijkertijd kan de school nooit volledig worden overzien. De buitenklassen werken als coulissen ten opzichte van de blik uit de leraarskamer. ... De school is niet gesloten, maar opent zich naar plekken en gebeurtenissen, die strikt genomen buiten het materiële of institutionele kader van de school vallen.” (Van Den Driessche 2007, pp. 81–82)

31. Agamben, 1993; Huizinga, 2008.

ker dan in het Amsterdamse voorbeeld, het geval is in zijn Montessori School Delft. Hertzberger heeft de Delftse school inderdaad expliciet ontworpen volgens de principes van de Montessori pedagogie: het kind moet zelf de verantwoordelijkheid opnemen voor zijn leerproces en dit wordt niet geleid door een leerkracht vooraan. In deze school zonder echte (afgesloten) klassen, is er niet langer sprake van leerkrachten maar van coaches die kinderen bijstaan in hun keuzes. Het zijn de kinderen die ‘empowered’ worden en actief moeten zijn. De ruimte van de klas is niet langer georiënteerd naar het bord en gedictieerd door de rechthoekige vorm, die de leerkracht een optimale controle en overzicht biedt. Ze is nu opgenomen in een meer amorfe structuur van ‘zones’, waarin controle en overzicht minder belangrijk zijn. Nochtans hebben die zones voor Hertzberger wel elk een specifiek gebruik of doel (ook al is het doel enkel dat men er kan samenkomen). Vandaar dat de ruimtelijke differentiatie een nieuwe vorm van functionele differentiatie wordt. Er zijn verschillende zones (of ‘hoeken’), elk met hun eigen functie: rustige zone, vrije zone, zone voor geleid werk, zone met individuele werkstations...

Cuyvers daarentegen neemt de klas als uitgangspunt (en heft haar functies op). Elke klas meet 6 x 9 m, de standaardafmetingen die sinds de 19de eeuw als optimaal gelden.³² Hij ziet echter af van een gang en creëert een directe verbinding tussen binnen en buiten. De klas verschijnt als een autonome ruimte of box, met enkel een raam in het dak, een raam of venster dat niet uitgeeft op een particulier buiten, maar op wat we een zuiver buiten kunnen noemen. Dit versterkt in zekere zin het gezag van de leerkracht (de vertegenwoordiger van het buiten), maar die heeft niet langer iets waar hij op kan terugvallen of op kan rekenen behalve zichzelf. Leerkracht en leerling zijn eigenlijk wederzijds aan elkaar overgeleverd of blootgesteld. De muren zijn compleet ‘blank’, het zijn dode muren. Als dode muren kunnen ze gebruikt worden om (fragmenten van) de wereld te presenteren of in de klas te brengen (ze ‘op tafel te zetten’). De klasruimtes die Cuyvers hier heeft ontworpen zouden we niet-toegeëigende (of niet-bezette) ruimtes kunnen noemen. Ze kunnen gezien worden als ruimtes van de voorlopigheid, voorbij de veilige ruimte van het huis en de publieke ruimte van de wereld. In plaats van tussenruimtes te zijn of introductieruimtes kunnen deze niet-toegeëigende en voorlopige ruimtes dan precies opgevat worden als ‘publieke infrastructuren’.

32. Vanmeirhaeghe, 2006.

[VI]

Wat we in dit essay vooral hebben willen zeggen, is dat het onmogelijk is te denken over zoiets als een ‘nieuw begin in onze wereld’ zonder de school te denken *als* een publieke ruimte. Dat is wat zich volgens ons steeds klaarder laat zien in de huidige crisis of erosie van het publieke. Geïnspireerd door Agamben en Cuyvers hebben we getracht enkele lijnen te schetsen voor de exploratie van het denken van de perfecte school als publieke school. Men zou van daaruit inderdaad kunnen zeggen dat de perfecte school een publieke infrastructuur is, een infrastructuur voor vreemden en nieuwkomers, waar dingen op tafel worden geplaatst, ter beschikking zijn, een nieuwe, positieve betekenis kunnen krijgen, een ruimte waar *dingen* letterlijk (*hun gemene*) *plaats kunnen vinden*, waar *dingen* simpelweg kunnen *gebeuren*.

Misschien zouden we de perfecte school als een heterotopie kunnen zien in de betekenis die Foucault er aan gaf in zijn bekende essay ‘Des espaces autres’.³³ Hij claimt daarin dat zelfs in onze tijd, die de tijd is van netwerken (waarin ruimtes vorm krijgen als relaties of verbindingen tussen sites) er nog altijd plaatsen zijn, heterotopieën, die gevoed worden door de verborgen aanwezigheid van wat hij het ‘heilige’ noemt, ‘le sacré’.³⁴ Misschien kunnen sommige van de kenmerken die hij aangeeft, gebruikt worden om het idee van de perfecte school verder te verhelderen. In zijn essay omschrijft hij de heterotopie als de ‘plaats voor datgene wat geen plaats heeft’, een ‘lieu sans lieu’, alhoewel het toch om een concrete ‘plaats’ of ‘locatie’ gaat (en bovendien een plaats/locatie die iets lijkt behouden te hebben van een heilige plaats) met haar eigen orde, zo men wil, haar eigen technologieën, rituelen, manieren van spreken en discipline. Het is niet simpelweg een lege plaats en zeker ook geen vage, schimmige plaats. In deze context is het interessant dat Faubion deze plaats beschrijft als voorgeborchte waarin men geen sta-

33. In zijn essay vermeldt Foucault verschillende, ook verrassende plaatsen: het museum, de foor, de kostschool, de menstruatiehut, de verloskamer, het huwelijksotel, rusthuizen, christelijke begraafplaatsen, bioscopen, tuinen, Perzische tapijten, bibliotheken, moslimbadplaatsen, Zweedse sauna's, motelkamers, bordelen, schepen ...

34. Wat Foucault hier het heilige noemt, hebben wij eerder het profane genoemd. Van belang is, dat het ‘heilige’ waar Foucault op wijst in de eerste plaats begrepen moet worden in de betekenis die we ook terugvinden in de notie

van ‘sanctuary’, die niet zozeer duidt op een tijd/plaats met een particuliere waarde (de plaats van God en zijn wetten), maar precies een plaats/tijd van de opheffing van wetten (de wetten van de politiek, de religie en de economie, de staat, de markt en de kerk) en in die zin als een vrije tijd/ruimte, als een vrijplaats (waar dus het heilige in de meer klassieke zin, als verwijzend naar een plaats die vanuit een bepaalde religie haar betekenis krijgt, eigenlijk buiten werking is).

tus heeft (en dus statusloos is), een *reële* ruimte die het alledaagse leven uitdaagt, maar tegelijk toch vervelend is voor de utopist en al de grote hervormingen die hij of zij op het oog heeft.³⁵ Dit is een plaats die begrepen zou kunnen worden als een soort asiel of vrijplaats.³⁶ We kunnen dat hier niet verder ontwikkelen, maar het is interessant om te lezen hoe Foucault heterotopieën opvat als een soort van ‘heilige of geheiligde plaatsen’, plaatsen waar het economische en het politieke ‘opgeheven’ zijn. Maar deze plaatsen, net als de school als publieke infrastructuur zoals wij ze hebben geschetst, vormen precies geen ‘binnen’ (een interieur), het zijn geen intieme plaatsen. Volgens Foucault zijn het precies plaatsen waar we blootgesteld zijn, d.w.z. naar buiten worden getrokken (naar buiten gevoerd in de zin van *e-ducere*). Deze ruimtes zijn ‘vrije ruimtes’ (maar geen ruimtes voor ontspanning of *leisure*) precies in de zin die lijkt te worden aangeduid door het Griekse *scholè*. Ruimtes waar de (economische, sociale, culturele, politieke, private...) tijd opgeheven is en waar we dus tijd ter beschikking hebben voor een nieuw begin. Terwijl het museum en de bibliotheek als heterotopie volgens Foucault tijd accumuleren, zouden we misschien kunnen zeggen dat de school de tijd opheft. Precies door deze opheffing, zo zouden we kunnen besluiten, is de school als publieke infrastructuur geen tijd/ruimte van introductie of een tussenruimte, maar *de tijd/ruimte van ter-beschikking-stellen en van e-duc(a)tie*.

[VII]

In Kinshasa staat een perfecte school – uitgekristalliseerd, kristalhelder. Kinshasa is een totaal kapotte stad, een wereld zonder oriëntatie en bestemming, waar de staat en zijn publieke instellingen, die er eens aanspraak op maakten toegang te verlenen tot de moderniteit, volkomen op drift zijn. Dit weerspiegelt zich in een collectief gedeeld gevoel van verloren zijn te midden van een volkomen gefragmenteerde en op hol geslagen traditie (bijvoorbeeld door de ineenstorting van de patriarchale gerontocratische orde, die altijd zo typisch is geweest voor de

35. Faubion, 2008.

36. Dat we zelfs in het tijdperk van het web nog zulke dingen hebben als ‘heilige plaatsen’, die publieke plaatsen zijn, en dat de school kan opgevat worden als een van deze plaatsen, wordt ook gesuggereerd door de beweging voor ‘schoolasiel’ die we in België en in sommige andere lan-

den aantreffen. Net als in de beweging voor kerkasiel wordt de school daar duidelijk als een publieke plaats gedefinieerd die geen politieke plaats is (dat wil zeggen: niet gevangen onder de wetten van de staat, van een religieuze of eender welke andere gemeenschap).

37. De Boeck, 2005.

'(voort)durende tijd' van de traditie en het voorouderdom).³⁷ In deze stad, die men eens Kinshasa-la-belle noemde, en nu Kinshasa-la-poubelle, kunnen we op de Avenue Luabeya Q. Salongo, n° 24 in het perifere district van Gombele inderdaad de wegwijzer naar de perfecte school, 'école parfaite' aantreffen (zie foto p. 128). Deze school presenteert zichzelf als een combinatie van 'vlijt' (zèle), 'discipline' en 'efficiëntie' (efficacité). Wanneer we deze school betreden, worden we geconfronteerd met de al te bekende, extreem armoedige condities van vele Afrikaanse scholen: klassen met gebricoleerde stoelen en banken, geen glas in de vensters, een lemen vloer, geen elektriciteit, geen boeken, etc. Nochtans is ons inziens het bord dat deze school presenteert als de perfecte school in een bepaald opzicht correct. De perfecte school is immers de school die niets anders is dan een school (en dus niet meer verwijst naar iets buiten haar). Het is een school die haar bewoners niet (meer) situeert in een traditie (hen niet meer verbindt met een verleden, want om welk verleden zou het hier gaan?) noch voorbereidt op een toekomst (aangezien er, althans in die zin, geen toekomst is – 95% van de bevolking heeft geen 'officieel' werk). Het is enkel een school, gereduceerd tot een klas, een bord (zonder krijt), enkele banken, een venster; een school bewoond door nieuwkomers en vreemden, die geconfronteerd worden met een ritueel (inclusief een rituele leerkracht), met discipline, vlijt en efficiëntie zonder een doel; een soort abstract schema als een schuilplaats of refuge, als een tijd en plaats die tegelijk in orde is (en orde schept – in tegenstelling tot de wanorde daarbuiten) en opheffing van de orde is. Een wachtruimte en wachttijd, waar misschien het ter-beschikking-stellen en dus een nieuw begin mogelijk wordt.

LITERATUUR

- Agamben, G. (1993) *Infancy & History. Essays on the Destruction of Experience* (L. Heron, trans.). London: Verso.
- Agamben, G. (1998) *Idée de la prose*. Paris: Christian Bourgeois.
- Agamben, G. (2002) *De soevereine macht en het naakte leven*. Amsterdam: Boom/Parrèsia.
- Agamben, G. (2005) *Profanations*. Paris: Payot & Rivages.
- Arendt, H. (1978) *The Life of the Mind*. San Diego/New York/London: Harcourt Brace.
- Arendt, H. (1994a) De crisis van de opvoeding. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, Vert.) (pp. 101–123). Leuven: Garant.
- Arendt, H. (1994b) Wat is gezag? In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, vert.) (pp. 23–72). Leuven: Garant.
- Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Cuyvers, W. (1995) *Exhibition catalogue*. Antwerpen: de Singel.
- Cuyvers, W. (2005) *Tekst over tekst/Text on Text*. Den Haag: Stroom/Voorkamer.
- De Boeck, F. (2005) *Kinshasa. Tales of the invisible city*. Antwerpen: Ludion.
- Faubion, J.D. (2008) Heterotopia: An Ecology. In: L. De Cauter & M. Dehaene (Eds.) *Heterotopia and the city. Public spaces in post-civil societies* (pp. 31–40). Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1966/1984). Des espaces autres. In: D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (Eds.) (2001). *Dits et écrits : Volume II 1976-1988* (pp. 1571–1581). Paris: Gallimard.
- Hertzberger, H. (2000). *Space and the Architect. Lessons in Architecture 2*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Huizinga, J. (1938/2008) *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Athenaeum.
- Hunter, I. (1994) *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, criticism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Kafka, F. (2002). Voor de Wet. In F. Kafka, *Verzameld Werk* (pp. 785–787). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2007) The architecture of the learning environment/
A ‘school’ without a ‘soul’?. De architectuur van de leeromgeving / Een ‘school’ zonder ‘ziel’? In: *Oase. Journal for Architecture/ Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 6–13.
- Simons, M. (2006) Over kinderen. In: Masschelein, J. & Simons, M. (Eds). *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven: ACCO, pp. 117–128.

- Smit-Kruidenberg, A. (2008) Scholenbouwer Herman Hertzberger ziet de school als microstad. In: *Montessori mededelingen* (31), nr. 1.
<http://www.montessori.nl/nummerarchief/mm31/Scholenbouwer%20Herman%20Hertzberger.pdf> (geraadpleegd op 10.04.2008).
- Van Den Driessche, Maarten (2007) 'De tocht van de kinderen...The Journey of children ...' In: *Oase. Journal for Architecture/ Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 72-96.
- Van Den Driessche, M. & B.Verschaffel (red.) (2006) *De school als ontwerp-opgave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*. Gent-Brussel: A&S/books-Vlaams Bouwmeester
- Vanmeirhaeghe, T. (2006). De school als apparaat. Een kleine geschiedenis van het Belgische schooltraktaat. In: Van Den Driessche, M. & B.Verschaffel (red.) (2006) *De school als ontwerp-opgave* (op. cit. pp. 64-87).

Franciska Lambrechts

Eind 2006 werd Franciska Lambrechts door de kunstcel uitgenodigd om in opdracht van de Vlaamse Bouwmeester een film te realiseren. Aanleiding was de aankondiging van een grote inhaaloperatie in de Vlaamse scholenbouw, die door de Vlaamse Bouwmeester actief zou worden ondersteund. Mede omdat de 'cel scholenbouw' toen pas in de startblokken stond, lag het voor de hand om deze opdracht niet te koppelen aan een concreet bouwproject, maar ze eerder

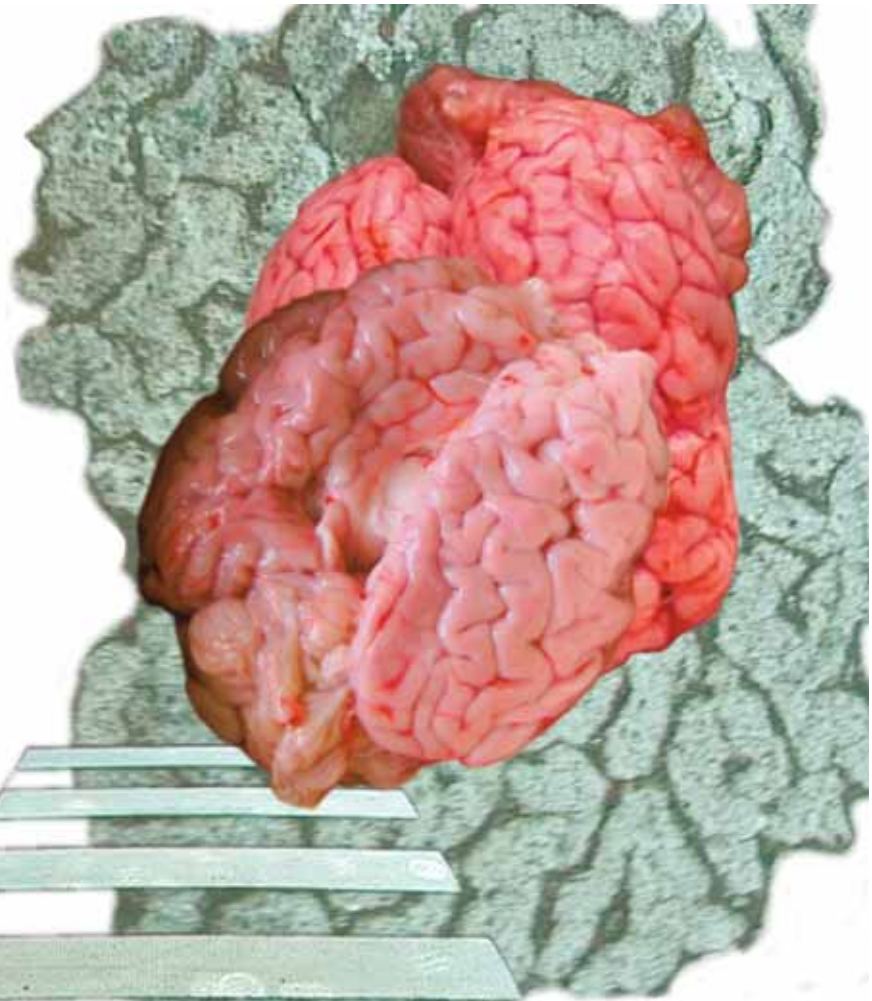
op te vatten als een bijdrage aan het 'voonderzoek', en een kunstenaar uit te nodigen in alle vrijheid te reflecteren over de school als cultureel, maatschappelijk en politiek gegeven. Piet Coessens, toenmalig artistiek adviseur van de kunstcel, droeg Franciska Lambrechts voor, omwille van de kwaliteit van haar werk én omdat een aantal weerkerende thema's in haar oeuvre een interessante invalshoek konden bieden. Zo tast Lambrechts geregeld het spanningsveld af tussen (oude en nieuwe vormen van) academisme en 'vrije' of 'amateuristische'

kunstbeoefening. Ook haar pogingen om zich, in weerwil van het onvermijdelijke failliet van elke utopie, te verhouden tot het utopische denken, en haar belangstelling voor thema's als autoriteit en identiteit lieten vermoeden dat een bijdrage van Franciska Lambrechts de reflectie omtrent de school, als materiële omgeving en

als 'regime', zou kunnen verrijken.

De kunstenaar is op een heel eigenzinnige manier met de opdracht omgegaan, hem tegelijk negerend en radicaal doortrekkend. Niet zozeer de school als systeem of instituut heeft haar aandacht weerhouden, wel datgene waar het bij een leerproces uiteindelijk om te doen is. Het werd een filosofische reflectie over identiteit, (zelf)kennis en de (on)mogelijkheid van (artistiek) handelen. In de haast claustrofobische beslotenheid van een appartement, een 'innerlijk' dat slechts een beperkt en vertoebeld uitzicht biedt op een ongrijpbare buitenwereld, leest een actrice citaten van enkele toonaangevende denkers van de westerse moderniteit, afgewisseld met 'denkoefeningen' van de kunstenaar. Uitgaande van de oppositie tussen bewustzijn en materie, en meer bepaald van het primaat van het denken op de materie, wordt de kijker meegetrokken in een web van duale opposities, een aaneenschakeling van tegengestelde begrippenparen die niet geschikt blijken om zich tot de wereld te verhouden en uitmonden in algehele verlamming. De videofilm *Ideaahhl* (44', met Annet Kouwenhoven en Naseer Sheikh en tekstfragmenten van o.m. Arthur Schopenhauer, Søren Kierkegaard en Friedrich Nietzsche) werd reeds enkele malen publiek vertoond en is als bijlage ingesloten bij deze publicatie.

De volgende bijdrage werd door Franciska Lambrechts speciaal voor het cahier gemaakt.



twee evenwijdige lijnen kruisen elkaar in het oneindige

de culturele gevoelens omtrent het begrip 'oneindig' zijn uiteenlopend









solidair









Onze cultuur is voor de vrijheid, van meningsuiting, van de pers, van denken. Maar daar worden we niet toe geleid. We worden geleid om te geloven, in de vrijheid van meningsuiting, van de pers, van denken. Vrijheid is dan ook erg verspild en energieverspillend. Afspraken helpen, zijn rustgevend en dan is er toch nog cultuur. Mijn cultuur, jouw cultuur, hun cultuur, publiek, privaat, minderheid, meerderheid, consensus. Een school is een ideale afgesloten gemeenschap, een gelukkig een niet-ideale afgesloten gemeenschap. Ieder individu is een gevaar voor de gemeenschap. De gemeenschap is een gevaar voor het individu. Ik denk dus ik ben.







maar er zijn toch ook de anderen



De kunstenaars

Jumana Emil Abboud

*°1971 in Galilea, (Palestina),
leeft en werkt in Jeruzalem*

Jumana Emil Abboud is een Palestijnse kunstenaar die opgroeide in Canada. Zij studeerde Schone Kunsten aan het Ontario College of Art te Toronto en de Bezalel Academy of Arts and Design te Jeruzalem. Haar schilderijen, tekeningen, installaties en videowerken gaan onder meer over verlies en menselijke veerkracht. Recent stelde ze tentoon op de 9de Biënnale van Lyon, het Musée d'art moderne te Algiers en het Palestijnse festival Masarat te Brussel (2008). In Lyon (en later ook in de tentoonstelling 'Autour et au-delà BROODTHAERS Onomwonden', Leuven, 2008) toonde ze de installatie *An Untitled Life Drawing*, waarin videobeelden uit Palestina en Jeruzalem worden gecombineerd met tekeningen en (Arabisch en Engelse) geschreven taal. In dit videoproject onderzoekt ze het verlangen om ervaringen te herhalen, zowel voor archivalische doeleinden als vanuit de behoefte getuigenis af te leggen van iemands bestaan of identiteit.

Thema's als herinnering en dialoog verbindt ze dikwijls met persoonlijke ervaringen en contextgebonden gegevens. Zo speelt de dialoog – of de onmogelijkheid ervan – tussen Israël en Palestina een grote rol in haar oeuvre. Hoewel haar werk op het eerste gezicht zelden politiek geïnspireerd of activistisch lijkt, is het alsof ze telkens zoekt naar nieuwe tekens en tekensystemen om datgene te communiceren waarvoor woorden tekortschieten en te tonen en te bewaren wat anders verloren dreigt te gaan.

Sarah & Charles

*Sarah Deboosere: °1981 in Brussel,
woont en werkt in Brussel
Charles Blondeel: °1979 in Brussel,
woont en werkt in Brussel*

Sarah Deboosere en Charles Blondeel volgden een postgraduaat aan het Hoger Instituut voor Schone Kunsten (HISK) in Antwerpen, waar ze samen in 2007 als laureaat afstudeerden. Als kunstenaarsduo creëren ze omgevingen als droombeelden, waar fictie en realiteit door elkaar lopen, met verwijzingen naar film en theater. Herinnering en tijdsbeleving spelen een belangrijke rol in hun werk. De relatie met de toeschouwer maakt de kern uit van hun installaties. Hun typische 'decors' zonder personages ademen een sfeer van verlatenheid. Het publiek ontdekt en manipuleert het verhaal en de identiteit van afwezige bewoners aan de hand van rekwisieten op de scène. Elk van de door hen reconstrueerde decors vormt een aparte episode in een familiegeschiedenis. Met het decor of de 'set' wordt de grondlaag van een verhaal gelegd. Sarah & Charles trachten in hun werken een brug te slaan tussen een fictieve realiteit en het 'nu' waar de toeschouwer zich in beweegt. Sarah & Charles stelden onder meer tentoon in Museum Dhondt-Dhaenens in Deurle, de Brakke Grond in Amsterdam en Huis Van Winckel in Dendermonde.

Wim Cuyvers

*°1958 in Hasselt,
leeft en werkt in Châtillon (FR)*

In het recente werk van architect en auteur Wim Cuyvers staat de stad centraal. Hij is daarbij voornamelijk geïnteresseerd in de 'publieke ruimte', in de betekenis van niet private, niet geprivatiseerde, 'gemene' ruimte: ruimte die in economisch opzicht waardeeloos is en net daarom nog ter beschikking

blijft voor vrij (eventueel 'ongeoorloofd') gebruik. De zwakkeren en kwetsbaren in de samenleving (junkies, woonwagenvolk, daklozen...) wijzen ons de weg naar deze publieke ruimte: uiteindelijk blijkt het werkelijk 'publieke' onlosmakelijk verbonden met uitsluiting en uitstoting. Cuyvers' werk bestaat onder meer in het – volgens eigen methoden en criteria – in kaart brengen, inventariseren en bestuderen van de publieke ruimte in verschillende steden. Zo nam hij onder meer New York, Sarajevo, Belgrado, Parijs en Tirana onder de loep. In 2005–2006 coördineerde hij, in opdracht van de Jan van Eyck Academie in Maastricht, een onderzoeksproject over de publieke ruimte en het openbaar leven in Brazzaville en Kinshasa. Sinds 2009 werkt hij nog uitsluitend aan het non-project van de refuge Montavoix in de Haut-Jura bij Saint-Claude in Frankrijk.

Cuyvers studeerde architectuur aan de Gentse Academie. Hij doceerde aan de Academie voor Bouwkunst te Tilburg, de Design Academy Eindhoven, Sint-Lucas in Gent, de École d'Architecture Paris Malaquais en de TU Delft. Zijn werk omvat bouwprojecten en architecturale ingrepen (scholen, privéwoningen, laboratoria, tentoonstellingsarchitectuur), publicaties, films... Het was te zien in diverse tentoonstellingen in onder meer Antwerpen, Brussel, Venetië, Bordeaux, Rome en Plymouth. In 2006 ontving Cuyvers de Vlaamse Cultuurprijs in de categorie Architectuur.

Peter Downsbrough

*°1940 in New Brunswick, New Jersey (US),
leeft en werkt in Brussel*

Het werk van Peter Downsbrough is uiterst veelzijdig, en omvat naast sculptuur en interventies in de openbare ruimte ook fotografie, audiowerk, film, video, grafiek, multipels, kunstenaarsboeken... Downsbrough onder-

brak zijn architectuurstudies aan de universiteit van Cincinnati en Cooper Union in New York, om zich vanaf 1961 met sculptuur bezig te houden. Tien jaar na zijn eerste tentoonstelling (New York, 1962) kreeg hij internationale erkenning. Vanaf 1972 stelde hij dan ook geregeld tentoon in de Verenigde Staten en Europa. Het werk van Downsbrough onderhoudt een complexe relatie met architectuur en typografie, en verwijst naar de vroege avant-garde (Bauhaus, De Stijl) en de minimal art. Op vormelijk vlak is Downsbroughs werk rigoureuus en sterk geometrisch, in een spel met lijnen, vlakken, negatieve ruimte (uitsparingen) en taal. Het wordt gekenmerkt door een grote ernst én een heel eigen gevoel voor humor. Reeds vroeg was de kunstenaar geïnteresseerd in de lectuur van specifieke plekken, wat tijdens de jaren 1970 en 1980 onder meer resulteerde in stadsfoto's en werken met prentbriefkaarten en plattegronden. Met zijn ingrepen herkadert hij de stedelijke en/of architecturale ruimte, hij stelt de betekenis van wat hij ziet in vraag en nodigt de toeschouwer uit hetzelfde te doen.

Belangrijke individuele tentoonstellingen vonden onder meer plaats in het Paleis voor Schone Kunsten te Brussel ('Position', 2003) en het Gentse Stedelijk Museum voor Actuele Kunst (2006). Recente interventies in de openbare ruimte zijn onder meer te vinden op de Emile Jacqmainlaan te Brussel (2003) en in Parc P2, Cité Internationale, Lyon (2006). In 2007 werd in het Musée en Plein Air du Sart-Tilman – Université de Liège een sculptuur van Downsbrough ingehuldigd.

Marie-Ange Guilleminot

*°1960 in St Germain en Laye (FR),
leeft en werkt in Parijs*

Een werk van Marie-Ange Guilleminot 'gewoon' bekijken is zo goed als onmogelijk. Het gaat in haar oeuvre in de eerste plaats om

de ervaring. Haar sculpturen en installaties worden dikwijls omschreven als mobiel, nomadisch en efemeer. Ze transformeert op een ongedwongen manier alledaagse handelingen en ervaringen tot bescheiden maar intense en poëtische rituelen. Hiervoor aarzelt ze niet om te putten uit lang vergeten culturele tradities die ze, door ze als het ware te actualiseren, opnieuw bruikbaar maakt in complexe en moeilijke tijden, waar de aandacht voor en betekenis van het kleine gebaar in verdrukking gekomen is. Dit gaat van het geven van voetmassages in een octogonale sculptuur tot het maken van een juweel als eerbetoon aan grote kunstenaars uit heden en verleden. Door de nadruk te leggen op het rituele van de ervaring en op het 'helende' van dit 'proces' plaatst ze zichzelf in de traditie van kunstenaars als Joseph Beuys, Lygia Clark, James Lee Byars, André Cadere, Robert Filio e.a. Dialoog, relatie, energie en ervaring zijn kernbegrippen in haar werk. Haar installaties en sculpturen hebben dan ook zelden een definitieve vorm maar zijn altijd een bepaalde 'modaliteit', verbonden aan een handeling en/of ervaring (handen die een touw knopen, vingers die strelen...) Een mooi voorbeeld is de *Oursin*, die bestaat uit een groot stuk stof dat achtereenvolgens kan worden getransformeerd tot poef, handtas, deken, mantel, kleed, tent, parachute, zeil...

Marie-Ange Guilleminot werkt met een grote gevoeligheid voor materialen en context, niet vanuit een cerebrale, rationele logica maar met een intuïtieve, emotionele gevoeligheid en intelligentie. Guilleminot realiseerde verschillende publieke opdrachten en stelde wereldwijd tentoon in musea en galeries. Zo nam ze onder meer deel aan Skulpturprojekte Münster in 1997. Recenter had ze in 2006 een individuele tentoonstelling in het Kyoto Art Center in Japan. In België nam ze in 1999 deel aan de tentoonstelling 'Serendipiteit' in Watou en stelde ze tentoon in de Brusselse galerie Erna Hecey.

Bren Heymans

*°1975 in Antwerpen,
leeft en werkt in Antwerpen*

Bren Heymans studeerde in 1999 af aan de Academie voor Schone Kunsten te Antwerpen. Hij behoorde tot één van de laatste lichtingen studenten die aan de Academie afstudeerden in de richting Monumentale Beeldhouwkunst. Sinds 1998 werd deze richting omgedoopt tot 'In Situ', als onderdeel van de master/bachelor opleiding voor Schone Kunsten. In zijn laatste jaar onderscheidde Heymans zich als winnaar van een wedstrijd, georganiseerd door de buurtbewoners rond de Willibrorduskerk te Borgerhout. Hij bezorgde het plein voor de kerk opnieuw een ontmoetingsfunctie. Naast de aanleg van een basketbalveld, kwamen er eveneens banken en een speelpleintje. Het basketbalterrein heeft bovendien de gedaante van een kleurrijke mozaïek, die doet denken aan een oosters tapijt. Hierna volgde Bren Heymans tevens een postgraduaat aan het Hoger Instituut voor Schone Kunsten (HISK) in Antwerpen, waar hij in 2004 als laureaat afstudeerde. Bren Heymans bevraagt zowel in zijn autonoom werk als in zijn werk voor de publieke ruimte voortdurend zijn positie als kunstenaar. Hij wil artistieke denkprocessen op gang brengen binnen een maatschappelijk geëngageerde context. Zijn werk wordt gekenmerkt door een doorgedreven onderzoek naar de interacties tussen mensen en de eigenheid van een plek, een context. Bren Heymans luistert naar een plek, peilt naar haar essentie en grijpt dan in met een kunstwerk dat zich op een of andere manier dienstbaar opstelt. Heymans stelde onder meer tentoon in de Brakke Grond in Amsterdam, in LLS387 te Antwerpen en in de tentoonstelling over kunst in de publieke ruimte 'DOTS' te Sint-Niklaas.

Franciska Lambrechts

°1967 in Ninove,
leeft en werkt in Brussel

Het oeuvre van Franciska Lambrechts omvat film- en videowerk, maar ook installaties waarin filmische elementen worden gecombineerd met meer 'traditionele', manuele artistieke praktijken als tekenen, schilderen en sculptuur. Die interdisciplinariteit heeft vaak een wrang, provocerend kantje: Lambrechts thematiseert geregeld haar eigen onvermogen om te kiezen tussen de reeds zo vaak doodverklaarde, traditionele kunstdisciplines, waar oorspronkelijkheid of vernieuwing haast onmogelijk zijn geworden, en de nieuwe media, die dan weer als vervreemdend worden ervaren. Vanuit dit onbehagen interesseert ze zich, ruimer, voor de utopie en het utopische: hoe dit steeds zijn eigen mislukking in zich draagt maar toch een onverminderde aantrekkingskracht uitoefent. De langspeelfilm *Als werkelijkheidszin bestaat moet mogelijkheidszin ook bestaan* (1995), naar een tekst van Robert Musil, is in dit opzicht emblematisch. In haar meest recente projecten reflecteert ze onder meer over (culturele) identiteit en mechanismen van maatschappelijke in- en uitsluiting.

Franciska Lambrechts studeerde video en film aan de Hogeschool Sint-Lukas in Brussel. Haar werk was te zien in talrijke tentoonstellingen en festivals in binnen- en buitenland. Tussen 2001 en 2004 werkte ze geregeld samen met kunstenaar Honoré ØO. Samen realiseerden ze onder meer het project *Instant Video at our Age* en de tentoonstelling 'ciVil' in het Middelheimmuseum te Antwerpen (2002).

Aimé Ntakiyica

°1960 in Kayanza (Burundi),
leeft en werkt in Beersel

Aimé Ntakiyica studeerde beeldende kunsten aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten te Brussel. Hoewel hij aanvankelijk als schilder actief was, maakt hij de laatste jaren vooral installaties en videowerk. Zijn installaties zijn vaak een uitnodiging aan de toeschouwer om een stap in het onbekende te zetten en zijn voorgeprogrammeerde manier van kijken los te laten. Met het werk *Wir* uit 2003, een reeks portretten van de kunstenaar als Schot, Spanjaard en Tiroler, daagt hij de westerse visuele codes uit en zoekt hij naar manieren om zich als 'Afrikaanse Europeaan' te verhouden tot begrippen als integratie en aanpassing. Hij schuwt hierbij de controversie niet en ondergraaft met eenvoudige en sterke beelden het in Europa actuele thema van de nationale identiteit. In zijn werken thematiseert hij, vaak met veel humor, de wijze waarop onze maatschappij omgaat met het/de vreemde. Zo bedacht hij, in het kader van een presentatie van zijn werk *White Stone Fall*, dat in 1999 door het Gentse Museum voor Actuele Kunst werd aangekocht, aan de hand van een telefoonboek een nieuwe categorisering van de Gentse bevolking: alle Frans klinkende namen werden in het rood weergegeven, alle Vlaamse namen in het geel. Op een kritische, ironische maar vaak ook meditatieve en poëtische manier bevraagt Ntakiyica maatschappelijke clichés en legt hij niet zelden de vinger op moeilijke samenlevingsproblemen. Werk van Aimé Ntakiyica was, naast het SMAK in Gent, onder meer te zien in de tentoonstellingen 'Transferts' in het Paleis voor Schone Kunsten te Brussel (2003) en 'Africa Remix' in Johannesburg (2007).

Benjamin Verdonck

*°1972 in Antwerpen,
leeft en werkt in Antwerpen*

De roots van Benjamin Verdonck liggen in de theaterwereld. Hij studeert in 1995 af aan het Koninklijk Vlaams Muziekconservatorium Antwerpen Afdeling Podiumkunsten/Dora van der Groen, en acteert vervolgens bij Zuidelijk Toneel en Toneelgroep Hollandia, waarna hij zelf muziekvoorstellingen maakt in samenwerking met Valentine Kempynck en Muziekmakerij Think Of One en speelt bij de Roovers, Dood Paard, Walpurgis, Dito'Dito, Lampe, Arne Sierens, het muziek LOD... Sinds 2000 legt hij zich ook toe op een onderzoek naar de kracht en functies van theatraliteit in de openbare ruimte, met performances en acties zoals het boomhutproject *Bara/ke* (2000) en *Hirondelle/dooi vogeltje/the great swallow* (2004), een zeven dagen durende toneelvoorstelling vanuit een vogelnest op 32 meter hoogte tegen het Administratief Centrum van de stad Brussel en een jaar later tegen de Rotunda Building in Birmingham.

Daarnaast doet hij kleinschaliger acties zoals *Shopping = fun of I like america and america likes me* (een gesprek van drie dagen en nachten met een varken om gestalte te geven aan de verwarring en onrust omtrent spanningen tussen de VS en Irak, 2005).

In 2005 begeeft Verdonck zich, met de productie WEWILLIVESTORM, al op de snijlijn tussen beeldende kunst en theater. Begin 2007 toont hij in het kader van 'The Projection Project', een groepstentoonstelling in het Muhka, het materiaal dat hij gecreëerd en verzameld heeft ter voorbereiding van *Boot*, een actie naar aanleiding van de Antwerpse gemeenteraadsverkiezingen, die uiteindelijk werd geannuleerd. Recenter waren zijn objecten, maquettes, tekeningen, verzamelingen enzovoort ook te zien in het kader van solotentoonstellingen in Wiels en in LLS 387 te Antwerpen (beide 2008). Hetzelfde jaar presenteerde Verdonck met *Repertoire* (Toneelhuis) een overzicht van zijn theaterwerk tijdens de afgelopen jaren. Op 3 januari 2009 startte *Kalender*, een nieuwe actiecyclus in de openbare ruimte.

Art in the School

Exploratory interventions
in Flanders

ENGLISH TRANSLATIONS

[pp. 3–7]

Introduction

In this *Cahiers* series on art and public space, the art team of the Vlaamse Bouwmeester – the Flemish Government Architect – sets out to explore a number of specific themes that go beyond its day-to-day work of providing public-sector bodies with guidance, support and advice on initiating and completing art commissions. The team considers it essential that, at regular intervals, it should take a more proactive approach, directly initiating and commissioning art projects, whether or not these relate to an existing commission or construction project. The projects in question reflect topical debates in society and/or the questions and issues that arise through the everyday operations of the art team or the Vlaamse Bouwmeester's department in general. The greater freedom and openness that characterize initiatives of this kind create an opportunity to place the issue of public art commissions in a broader context, to maintain contact with contemporary art production in its totality and – with a view to policy development – to explore new paths and possibilities for commissioned art and for art in public spaces.

*Cahier #1*¹ for instance was the result of a theoretical and artistic study of a contemporary phenomenon that has raised a great many questions both in terms of public opinion and at policy level, namely the systematic replacement in Flanders of traditional road junctions with roundabouts and the way the latter are configured and ornamented. *Cahier #1* centres around eight proposals by contemporary artists from Belgium and abroad, who were invited by the art team to reflect on the significance of this generic 'module' that can be deployed anywhere in the public space,

and on the question of whether roundabouts are capable of providing an interesting context for art. The eight proposals took the form in the first instance of artist's contributions, some of which were clearly conceived with a view to actual execution, while others were intended primarily as a statement. *Cahier #2* is the provisional result of a similar project, albeit one with a number of noteworthy differences.

The Flemish government committed itself in 2006 to an ambitious programme to tackle the backlog that had grown up in its school-building programme. Support for this catch-up operation is a policy priority for the Vlaamse Bouwmeester, and has been entrusted to a specialist team.² In his introductory essay for this *Cahier*, the Vlaamse Bouwmeester himself, Marcel Smets, describes what is at stake in the design of a school building and why the construction of schools in general and the current catch-up operation in particular represent such a difficult yet fascinating challenge.

With a whole raft of school-building and renovation projects in prospect, the question immediately arose within the Vlaamse Bouwmeester's art team as to the possibility and the sense or otherwise of artistic interventions in these buildings. School is, for most of us, the first public building we visit regularly, while education is perhaps the most familiar form of public service. What's more, the large number of 'users' and the complexity of the social relationships involved seemingly make schools a more natural and fruitful location for artists to work than, say, council buildings. However, we know from experience that, although the 1986 decree on the integration of art in public-sector buildings is generally applicable in schools, it has so far largely remained a dead letter. Why this is so, and how the problem is

bound up with a number of organically evolved characteristics of the Flemish education landscape, is examined in detail by the art team's Artistic Coordinator, Katrien Laenen. The photo essay commissioned from Charlotte Lybeer, meanwhile, highlights the fact that the integration of art works in Flemish school buildings does reflect a certain tradition. By way of comparison, the art historian Pieter Vermoortel then looks at how two of our neighbours – the Netherlands and the UK – approach the commissioning of art for school buildings.

It is immediately apparent from these essays why the art team felt it made sense for it to commission several contemporary artists with differing attitudes and techniques to approach a school (or 'the school') as a potential field of operation. A project of this kind has the potential not only to generate food for thought and unexpected insights into education and school architecture: it can also provide would-be commissioners of art works with a clearer view of the possibilities and opportunities that commissioned art can generate within the school context. Rolf Quaghebeur, currently the art team's Artistic Adviser, raises these and other issues in his text, while introducing the artists who were invited to participate.

The artists who responded to our invitation – Jumana Emil Abboud, Sarah & Charles, Peter Downsborough, Marie-Ange Guillemot, Bren Heymans, Aimé Ntakiyica and Benjamin Verdonck – developed their proposals on behalf of and in dialogue with a specific school. That represents a significant difference compared to the artistic proposals in the previous *Cahier*. After all, a school isn't a 'format' or a 'module'. What's more, there are huge differences between educational institutions due to simple facts like the age of the pupils and the type of education provided.

For that reason, the art team decided to select 20 schools – in consultation with their colleagues at the Open Call unit and the school-building team – that are currently engaged in a building process and that had already displayed a certain ambition, curiosity and openness with regard to art commissions. The artists were then invited to choose one of the schools based on a number of factual elements, site visits, discussions with the architects and so forth. They subsequently developed their concepts – with total freedom in the first instance and without paying too much attention to regulations and practicalities. Diversity was a key concern of the art team throughout the process: diversity in terms of artistic idiom and practices, and of school networks, types of education, the age of the pupils, the geographical location of the school, and whether the location was more urban or peripheral.

The seven artistic proposals developed in this way form the core of the second *Cahier*. The sketches and designs are accompanied by a brief explanation by the artist him or herself or by the editors. Each is preceded by a few details identifying the school and the construction project regarding which the proposals were conceived. Readers should bear in mind that all these projects remain in development: most of the school buildings in question don't even exist yet, and in many cases the plans haven't even been finalized. For that reason alone, the artists' proposals ought to be considered as basic concepts that can and will be adjusted significantly in line with many different parameters. This fact simply demonstrates all the more the inherently process-like character of commissioned art. The ultimate form of the intervention is invariably the result of interaction, dialogue and/or confrontation between context, artist and commissioner.

In discussions with principals and policy-makers regarding the possibilities open to commissioned art in the education sector and more specifically the application of the 1986 decree to school-building, the question arose from time to time as to whether a school is actually a 'public building' at all. Although this is not strictly relevant in terms of the application of the decree – which doesn't refer to 'public buildings' but to buildings that are partly or fully subsidized with public funds – the question nevertheless touches on a highly topical and sensitive issue: the tension between 'private' and 'public' in the context of the school and, more generally, that of education. The learning process is becoming increasingly individualized and 'privatized' in accordance with the needs of the labour market; because of the marked freedom of choice that exists with regard to schools in Flanders, individual institutions frequently develop a clear socioeconomic profile, while the equally topical issue of security in schools (drugs, violence, etc.) is exerting pressure on their public character. It is no coincidence, therefore, that several of the artists we invited (Jumana Emil Abboud and Franciska Lambrechts, for instance) chose to explore that very tension between the 'private' and the 'public'. The 'erosion of the public' is also one of the points of departure for the essay that Jan Masschelein and Maarten Simons, researchers at the Centre for Philosophy of Education at the Katholieke Universiteit Leuven, have written on the public meaning of the school and the role played within it by school architecture.

The two videos included with this *Cahier* also interrogate, lastly, the public character of the school. *De perfecte school* – a film by Wim Cuyvers and Jan Masschelein, produced with the support of the art team, ties in intriguingly with the aforementioned essay. Franciska Lambrechts' film *Ideaaahhhl*, meanwhile,

was commissioned by the art team at a moment when the 'catch-up operation' discussed earlier had barely got under way. Lambrechts has also contributed a text to the *Cahier*.

The art team is sincerely grateful to everyone who has helped make this publication possible: the authors and artists, for their contributions, the architects, and last but not least the heads of the schools who, despite their busy schedules, took the time to listen to us, to meet the artists and to facilitate their work. We very much hope that this *Cahier* will be a source of inspiration for them.

Katrien Laenen
Rolf Quaghebeur
Catherine Robberechts

Notes:

1. *Cahier #1 Roundabouts. Traffic Roundabouts as a Context for Art*, Mercatorfonds/Vlaams Bouwmeester, Brussels, 2007.
2. For more information in this regard, the reader is referred to the website <http://www.scholenbouwen.be>.

[pp.9–15]

The school as a place of instruction, security and social existence

The school as teaching machine

The school as we know it today is rooted in the industrial era. It was conceived in order to transfer what was considered to be relevant knowledge in an efficient, systematic and classical manner. The purpose of the school was to educate, to affirm the standards and values of bourgeois society and to teach the next generation the foundations of their own culture and national history, along with mathematics and science, courtesy and good behaviour. The values you needed, in short, to climb the social ladder. The modern 'school' was the indisputable instrument for instilling new patterns of behaviour in migrants from the countryside. The classical context helped promote competition, so that the brightest and most industrious working-class children could find their way into secondary education and even university.

The invention of the 'modern' school occurred in parallel, therefore, with the development of the hospital, the prison, the vagrant colony and social housing. It was essentially an instrument of discipline serving to impose the dominant culture upon broad layers of the population. This conception of the school as an educational device is posited on the existence of that same dominant culture. It was rooted in the notion of progress and the pursuit of social improvement that this implied. Given that context, the final attainment levels of education were clear to everybody. They were enshrined in a national aptitude test granting access to university in

France (the *baccalauréat*), in Germany (the *Abitur*), and, for a certain period, in Belgium too (the *épreuve de maturité/maturiteitsproef*). The wave of democratization after the Second World War confirmed the intent of the modern educational machine, while zealously seeking to make it accessible to all.

For a long time, therefore, the '*Ecole Modèle*' championed by education reformer Charles Buls and the 19th-century *Ligue de l'Enseignement*, remained the point of departure for school-building in Belgium. The rational structure of the 'model school' established in 1875 was perfected by the modern movement and enshrined in the model rules of the modernist *atheneum*. Many years after 1972, when Van Bogaert published his *Logica en Actie in de Scholenbouw* ('Logic and Action in School Building'), it was still clear to everyone how the school building ought to be conceived: namely as a logical succession of classrooms and corridors. The size and surface area of these standard classrooms was derived from the prescribed number of pupils and the optimization of their view of the blackboard. The surface area of the windows was a function of the ideal incidence of daylight, while the height of the window sill was intended to prevent pupils gazing outside, while still allowing patrolling members of staff to monitor the children from the corridor. Wet coats were to be hung up on pegs outside the classroom, toilets were preferably located on the ground floor in a separately ventilated pavilion adjoining the playground, and so on.

Many of us will recognize our own classrooms or school from this brief description of general design criteria. The acuteness of that memory illustrates the depth of the impression that the school building made on us. That's fairly self-evident: after all, apart from the parental home, school is the place where we spend the most time. We grew up there; we experienced pain and joy, and moments

of great intensity. We were guided, cared for and sometimes humiliated there; it is where we got to know other people and experienced the world around us. And in the process, we received an education that extended considerably further than the mathematics, language, geography and history that were the focus of our actual lessons. In spite of its methodical structure, therefore, the teaching machine also functioned for most of us as a place of refuge.

The school as a separate world

The University of Ghent's Architecture and Town Planning Department published a book on this subject (*De school als ontwerpogave*, 2006 – 'The School as Design Exercise') on our behalf. In it, Bart Verschaffel and Maarten Van den Driessche argue that the concept of the teaching machine only forms part of the 'education' that a school delivers.

Long before school was made accessible to the masses by structuring it as a succession of classically taught curricula, there were indeed forms of education that were moulded primarily around the youngster's individual learning experience. People were educated in the sense that you can also learn by doing. The pupils did not simply imitate, however: they acquired their knowledge by being introduced to the secrets of a trade. The mere fact of having a master who engaged them personally and explained to them the logic behind his actions, enabled apprentices to go on and perform those same actions independently.

This model of personalized training implies a form of initiation. Whether the instruction in question is designed to produce a carpenter or a clerk is essentially irrelevant: the important thing is that the pupil is taken under the teacher's wing and drawn into the world of the society, the guild or the monastery that provides their education. Specific laws and

rules apply within that circle, governing the relationship between its members, while also providing a safe haven. The rules of one's own community offer protection from the dangers that lie outside. It is precisely this security that enables us to follow the master's example. It gives us the strength we need to alter our initial behaviour and to learn new values and ways of thinking.

In a way, the contemporary school community also functions as a world of its own. A new set of rules comes into effect when students pass through the school gates. The clarity of these guidelines offers them an undeniable security. It provides protection and creates a haven in which they instinctively adopt the example of the teachers who are the source of inspiration within this closed living environment.

The school as the shared experience of a local community

The shared experience of this period of schooling plainly binds the village or district in which the children systematically attend the same school. Having intimately experienced as a child the generosity or unpleasantness of certain teachers, one knows just what the other person has been through. Recognition of that shared experience creates a certain bond.

For a local community whose residents often go their separate ways after leaving school, the memory of those schooldays offers one of the few points of reference during a later social encounter. On meeting someone with whom we long ago parted company, we seek a connection in the shared, familiar moment that came all those years before. The moment when we primarily existed as individuals by virtue of the class to which we belonged in school.

A caricature of the kind of equality that arises from a shared school experience is

often found in Hollywood movies. These take the collective perception of the local high school and turn it into a central theme that is designed to maintain the illusion of democratic equality in American society. In the process, the differing degrees of success that the pupils go on to experience and, by extension, the inequality in US society, is glossed over. The high-school yearbook enshrines the idea that the pupils will always belong to the same class. Exaggerated though it is, this image is nevertheless illustrative of the foundational importance of the school experience in contemporary society.

This perception of a shared school experience does not only function, however, in terms of memory: it is also echoed in parents' empathy for the school experience of their children. As they listen to their children's stories about that day's schooling and as they make the effort required to help them, the parents too are drawn into the wider school community. Attending school fairs or fundraising dinners, they perceive a bond with people who in many cases they have not previously met. They immediately know what each other is talking about and cherish the natural way these contemporaries understand the particular challenges of relating to youngsters today.

In this way, the school can serve an extremely important communal role in what is an age of doubt and rootlessness. It teaches us to view the other person as a parent rather than a stranger. It inspires respect and dialogue between neighbours who would otherwise never have spoken to one another. The school therefore plays a role in the local community that goes far beyond the objective it was set up to achieve. In many districts – especially less advantaged ones – it has taken over the role of the church. It functions as a collective anchor point and encourages solidarity in a period of growing separateness and cynicism.

The school as a complex design task

It will be immediately clear from this brief analysis of the divergent functions that the school building has to fulfil nowadays how difficult it is to design a good school. On the one hand, the contemporary school building has to operate as an efficient teaching machine, maximizing its output, with minimal resources. It has to create multi-purpose interior spaces, reduce circulation, interface with the outside and limit its energy consumption, all at what is often a ridiculously low cost price. Its layout and spatial configuration have to allow supervision and control, while simultaneously creating an atmosphere of warmth and security. The school has to be a place of play, but must also be able to retain the child's attention and concentration.

On the other hand, the school must offer the protective isolation that shields the child from the dislocation of contemporary society. Within the security of these specific rules, developing children need to recognize a safe world in which they can drop their masks and come to terms with themselves. This removes the need for defensiveness and gives them time to explore things in depth and to build their own personality in a non-obsessive manner. In this way, the sanctuary that banishes everyday cares can also become a sanctuary for the crucial self-development of the adolescent.

The school must also, finally, be a place where people come together: a collective facility that the local community recognizes as a point of connection, irrespective of that community's social or cultural differences; an institution in which we share what holds us together in a fragmented society: care of our children.

In order to fulfil that communal function, the school needs to be open to its locality. The threshold must remain as low as possible, even for the uninitiated. Yet to enable

children to construct their own territory, this notion of a low threshold needs to be combined with the vision of a gate or boundary. In other words, there is a distinct ambivalence here, and what is usually an extremely meagre budget with which to tackle it. The primary concern for the authority that is responsible for school-building remains, after all, one of economy and efficiency. Architects genuinely have to be something of a magician to succeed in these conditions. If they manage to bring this difficult and thankless task to a successful conclusion, they deserve our sincere gratitude. Because our children are more precious to us than absolutely anything else. Concern for their well-being affects us profoundly.

Marcel SMETS
Vlaams Bouwmeester

[pp. 16–24]

Is there room for art in Flemish schools?

Since 1999, the Vlaamse Bouwmeester – the Flemish Government Architect – has been informing, advising and assisting public bodies with the realization of their construction plans. From the outset, the ‘Open Call’ selection procedure, which was introduced to raise the architectural quality of public buildings in Flanders, has enabled the Vlaamse Bouwmeester to encourage the Flemish Community’s education service to focus more closely on architecture. Art commissions were also given a structural framework, establishing them as a fixed part of every public construction process, as soon as b0b Van Reeth was appointed as the first Vlaamse Bouwmeester. The Flemish government took the first initiative in this regard in 1986, when it issued a decree requiring public-sector bodies to devote a percentage of their construction costs to art.

As far as the first Flemish Bouwmeester was concerned, the issue from the beginning was not that of art as such, but of the artist’s position in the interaction between the body commissioning the building, the architect, society and the built environment. This principle clearly offered the potential in the context of building schools to generate added societal value. The art team set up within the Vlaamse Bouwmeester’s department helps initiate and guide art commissions. It has had to contend, however, with the underfunding of education in Flanders, preventing it from establishing a firm foothold in schools. Although several schools have been eager to participate and have entered into a dialogue with the art team, their financial situation invariably turned out to be so tight that the process had to be abandoned.

In other words, with this second *Cahier* on art and public space, devoted to schools, the art team is focusing on a theme that has been on the agenda since the first appointment of a Flemish Government Architect, but which has so far been approached with a certain caution and hesitancy. The upshot is, unsurprisingly, that very little recent art is to be found in contemporary school buildings.

All the same, most of us who went to school in Flanders can recall works of art in the buildings. There is a tradition of combining art and architecture in this region, and school buildings are no exception. The objective of assembling a culturally significant body of work has, however, seemingly been abandoned within the school-building project that has taken shape since Flanders assumed responsibility for education in 1980. Artistic initiatives or achievements have become rather rare in more recent school buildings, which have been reduced to purely functional – and in many cases even temporary – constructions.

There is another reason too for re-examining the relevance of art in schools at the beginning of the 21st century: in 2005, the Flemish government decided it was high time to tackle the urgent lack of resources in school-building and the long waiting lists to which this had given rise. To do this, it launched a large-scale catch-up operation. Over the next ten years, there will be an extra financial injection into new and refurbished school buildings. The existence of a decree on the integration of art can and must receive renewed attention within this process.

The Flemish decree of 23 December 1986

Since 1986, Flanders has had a decree governing the integration of art in buildings belonging to public-sector bodies and government-subsidized institutions and associations. The decree specifies that any public legal entity

wishing to build or refurbish, and which seeks Flemish government funding to that end, together with any private legal entity in receipt of 50 per cent or more subsidy from the Flemish government, must devote a specific percentage of the construction costs to the integration of a work of art (see the text of the decree on p. 18). A living artist should be commissioned to create a work of art in the building or its immediate surroundings, of which it should become a permanent feature. And the art budget should be incorporated in the total construction budget. The historical background to the decree, its application in Flanders and the practice of art commissioning are discussed in depth in an earlier publication by the Vlaamse Bouwmeester, *Kunst in opdracht 1999–2005*.

It is evident from this that we have come a long way in terms of applying the decree. This only occurred sporadically and on the initiative of certain individuals prior to 1996 – when the VIPA (Flemish Infrastructure Fund for Personal Matters) issued a circular setting out the decree's application when granting subsidies in the welfare sector – and 1999, when the Vlaamse Bouwmeester was appointed. Since 1999, the Vlaamse Bouwmeester's staff – especially the art team – have worked to achieve the practical implementation of the decree in a professional manner.

The decree is formulated in a very concise and factual way, and offers few indications of the artistic frame of reference. It is nonetheless clear that this is an instrument to promote the integration of art in the buildings of agencies with a public function, regardless of whether the body commissioning the construction is a public or private legal entity. It is also plain that school buildings belong unambiguously to this profile.

The decree sets out extremely clear instructions as to how the art budget ought to be calculated (2 per cent of the first band of construction costs, with progressively smaller

percentages for each subsequent band). The amount obtained indicates the minimum and compulsory budgetary commitment of the organization wishing to build. The latter is also entirely free, of course, to devote more resources to a work of art.

Public-sector bodies which call on the Vlaamse Bouwmeester's selection procedures when choosing an architect for a construction project and which are subject to the decree, undertake to pursue an integrated approach to their project. In so doing, they are sending a clear signal that they wish to create the scope for an artistic process culminating in a work of art for their building. Systematically addressing the principal with the question of whether art can occupy a meaningful place in its construction project results in a building with a specific cultural dimension and a work of art that is linked both literally and figuratively to its context.

The commissioners of school buildings and the decree

In its role as the client for construction work and the potential commissioner of works of art, the Flemish government embraces a broad spectrum of policy domains, each with its own stock of buildings. The Education and Training policy domain – and more specifically AGION (the Agency for School Infrastructure) – is responsible for subsidizing the school infrastructure in Flanders. This subsidizing authority does not, however, act as the only commissioner of building work for all Flemish schools: that function is performed by a group of public bodies that cannot be readily delineated.

The Flemish school system is based on three major education networks, representing the organizing bodies or school boards responsible for one or more schools. These bodies receive the working funds and rent or own the school buildings. However, the edu-

cation networks frequently take over certain responsibilities of the organizing body, whereby the latter delegates some of its autonomy to the network. Three education networks have traditionally been active: Flemish Community Education is organized on behalf of the Flemish government. Subsidized Official Education consists of municipal and provincial education, which is organized by the municipal and provincial authorities respectively. The organizing bodies in this case are grouped into two umbrella organizations: the Education Secretariat of the Cities and Municipalities of the Flemish Community and Provincial Education Flanders. Subsidized private education, lastly, is organized by a private individual or organization. Subsidized private education consists primarily of Catholic schools, grouped in the umbrella organization the Flemish Secretariat of Catholic Education. Protestant, Jewish, Orthodox, Muslim and other religious schools also belong to this organization, together with a number of non-religious schools, such as 'method schools'. Each of these partners in the school-building network has its own financing structures, which means it is financially linked in a different way to the Flemish government's school infrastructure budgets.

Whether they are fully subsidized by the Flemish government or whether they receive a 60–70 per cent subsidy via AGION, all schools in receipt of a subsidy are legally required to observe the same guidelines when it comes to school construction. This is because the Flemish government's involvement means a degree of standardization in school-building in Flanders, with rules that set out the school's budgetary foundations while also laying down the physical outlines of its construction. To this end, a formula has been developed that must be applied by all schools – those featuring in the catch-up operation, with alternative, often private finance, as well as the regularly financed

cases – in order to secure an overall budget. This physical and financial standard provides a clear idea as to the potential subsidy available for a construction project. The physical standard determines – based on the number of pupils – the maximum surface area of the school building that will qualify for subsidy. Each school is then free to determine how it wishes to allocate the total surface area calculated in this way. The financial standard imposes the maximum cost price per square metre (which is index-linked and adjusted each month). From time to time, the standard is adapted to take account of new legislation. This occurred, for instance, following the introduction of the decree of 22 December 2006, which set out requirements for new buildings in terms of energy efficiency and interior climate.

Schools belonging to the subsidized official and private networks receive a maximum subsidy of 60 per cent (for secondary schools) or 70 per cent (for primary schools). Flemish Community schools receive 100 per cent funding of their construction costs. Community Education, as the umbrella organization for these schools, decides autonomously how the annually available funds are to be allocated. The education networks then jointly calculate their respective subsidies based on a formula corresponding with their relative size.

The physical and financial standard was created by the government so that each school would be provided with a fair share of funding, calculated in the same, democratic way, based on purely pragmatic and technical criteria. Schools only know what their total budget can be by first calculating the maximum gross surface area of the buildings to be constructed or renovated, based on the physical and financial standard. The maximum gross surface area is obtained using the rules specified in the decree, which are based on the number of pupils. The area of surround-

ing structures and playgrounds is also taken into account. Additional square metres can be added, as well, for the specific needs of Special and Technical Secondary Education. Seven per cent extra is allocated on top of these building costs to cover general expenses, such as the fees of architects, safety coordinators, consultant engineers, technical advisers and notaries, together with all administrative expenses.

It is clear from this calculation method that the total available construction budget only takes account of spatial and functional aspects. In other words, the decree of 1986 (amended in 1998) on the integration of art in public-sector buildings has not been incorporated in the AGIO decree or its predecessors as a percentage that can be added to the construction budget, and that will hence qualify for subsidy. Unless the physical and financial standard is adjusted in that regard, uniform application of the decree within subsidized school-building will not be possible.

Nevertheless, as noted earlier, it makes little difference to the application of the decree or to the amount of subsidy, whether a school can be defined as a public or a private legal entity: all schools in receipt of a subsidy are subject to the 1986 decree!

The Vlaamse Bouwmeester's team offers positive encouragement to public-sector bodies to engage in high-quality construction projects, for which reason it has never assumed an enforcing role. After all, highlighting the importance of art in public buildings when a school lacks the necessary funds for that purpose creates a situation that is ethically unsustainable. Nevertheless, schools too are part of a government's public patrimony. Not to mention the fact that schools are used over and over again to educate each new generation for the future. The architecture of a school is also a cultural responsibility of the body that commissions its construction, which bears an automatic responsibility

to the community too. In other words, the building of a school offers a unique opportunity to use the merging of art and architecture as a means of raising children's awareness of their surroundings.

The importance of art in an educational context

Application of the decree could firmly establish the interrelationship between architecture and art in the school infrastructure. In this way, every school would be able to provide teachers and pupils with a source of inspiration and a contribution to the children's ability to develop their own cultural identity. Art can help children discover who they are and what their place could be in society.

Research shows that children who are exposed to cultural heritage and art at a young age have a greater interest in and appreciation for those things later in life. If they are taught in school to observe attentively, critically and subtly, it is highly likely that they will grow up to think in a similar way and to develop greater historical and societal awareness. Helping children realize that their surroundings have a huge range of things to offer will promote a positive attitude, while also teaching them how to enjoy those same surroundings. It will foster the development of a permanent learning mentality.

Most children spontaneously interact with art in the 'right' manner. They interpret every work of art in their own way, which is precisely how it should be. Giving art a visible and permanent presence in school allows us to build on what is already latent within children.

Some primary schools already view art as an integral part of the education process, while other schools continue to treat art as something extra, but separate from 'real

learning'. The integration of a work of art in a school can fill that gap, while giving a permanent presence to the focus on artistic training. The work need not fulfil an explicit and specifically art-educational role either: it is simply there together with the architecture and is perceived as a self-evident component of the surroundings. Involving pupils and teachers as partners in the process and planning of an artistic commission for a new or refurbished school enables children and adults alike to grow in their ability to look at and understand contemporary art and architecture.

Although the integration of art in school buildings could be a permanent challenge for the Flemish government, it would not absolve Flemish policymakers of the duty to ensure an even supply of cultural and artistic education across all schools. The recommendations of Anne Bamford's report on art and cultural education in Flanders are, therefore, being taken seriously and will undoubtedly result in a number of policy initiatives that will make artistic education an integral part of children's schooling. Working, learning and living in an environment that is the result of good architecture, thoughtfully laid-out public space and, where possible, attention for art, can help teachers and pupils to overcome the hesitancy and prejudice that tends to prevail around contemporary art and architecture.

Katrien Laenen

Sources:

- Oprichtingsdecreet AGION, 5 October 2007.
 Greetje Lathouwers and Ilse Van Heddegem, *Bouw wijs. Bouwwijzer voor scholen*, Mechelen, 2008.
Courant #8, Dossier onderwijs en cultuur, November 2007 - January 2008.
 Maarten Van Den Driessche and Bart Verschaffel (eds.), *De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen 1995-2005*, Ghent, 2006.

Katrien Laenen et al., *Kunst in opdracht 1999–2005. Kunstopdrachten begeleid door de kunstcel van de Vlaamse Bouwmeester*, Brussels, 2006.

Kristiaan Borret, *De school als bouwheer. Gids voor kwaliteitsvolle schoolarchitectuur*, Antwerp, 2008.

Anne Bamford, *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, Brussels, 2007.

* The photographs were later included in the book by Luc Derycke & Mieke Mels (ed.), *Lineart 08 Het geheim kunst*, Lannoo, 2007.

[pp.25–41]

Charlotte Lybeer

Photo-essay

The central focus of this *Cahier* is the relevance and potential of artistic interventions in schools. If we recall our own schooldays, most of us will acknowledge that initiatives of this kind have always been around. It is actually quite hard to find a school that doesn't feature a mural, bust or some other work of art as part of its visual identity. The photographs by Charlotte Lybeer offer a glimpse of the existing art to be found in Flemish and Brussels schools. They are by no means intended to be comprehensive or even representative: the aim instead is to show some of these art works in context and to explore how they relate to the built environment and the building's users.

This photo-essay recalls another project Lybeer completed for the magazine *De Witte Raaf* (special issue *Kunst in huis* ('art at home'), no. 121, May–June 2006), in which, with the same understated sharpness of eye, she photographed works of art in the homes of private collectors.*

[pp.42–52]

Contemporary art in Dutch and British schools: a survey

Pieterneel Vermoortel

My aim in this text is to sketch the different ways in which contemporary artistic production has established itself in schools in the Netherlands and the United Kingdom. The following questions underpin this brief and by no means exhaustive study: what are the different motives for schools to incorporate art and artists in their curriculum and their physical surroundings? What motivates artists to work in this context? What is the government's stance towards these artistic and educational objectives? Does policy influence the ultimate quality and nature of the projects? And according to what criteria are they evaluated?

Broadly speaking, we can identify two different strategies in the Netherlands and the United Kingdom with regard to artistic commissions in and around schools. The first focuses on involving artists in the construction process: artistic commissions, in other words, that are placed as part of the construction or renovation of a school building. The second process pursues collaboration with artists within an educational project – possibly, though not necessarily, resulting in a work of art.

Historically, the government in the Netherlands has used a number of schemes to subsidize art projects during the construction of primary and secondary schools, and of higher education institutions. The wave of decentralization and privatization witnessed

in the late 1980s and early 1990s led, however, to the scrapping of many of these subsidy schemes. This issue has been partly addressed through the provision of funding to foundations like the Mondriaan Stichting and SKOR (Stichting Kunst Openbare Ruimte).¹ Schools can apply to these bodies for subsidies in what is, if successful, a 'rubber-stamping initiative', in the sense that it is the school that takes the lead. A cultural policy coordinator is appointed at each school, with the responsibility of integrating art within the institution. He or she maintains contacts with cultural bodies and artists, and takes care of internal communication. Each school also has to draw up a cultural plan, for which there are several support facilities in each province: BisK in the Province of Noord-Brabant, for instance, and MOCA in Amsterdam. This approach forms part of a general policy intended, over time, to increase the role played by the cities.²

Organizations like BIK (professional artists in the classroom) and 'Toeval Gezocht' provide the artists with material and cultural support. They are primarily concerned with the programming of culture as an activity and as a field of learning inside and outside the school, and are evaluated according to the social and educational nature of the activity. The 'Kunst en Bedrijf' organization operates as an art consultancy, focusing on artistic commissions in the context of spatial and town planning, architecture and the configuration of public space. Its core activity is advising and supervising monumental projects and studying the various possibilities for commissions in consultation with the principal. The organization advises and supervises profit and non-profit organizations all over the Netherlands throughout the artistic process: from analysing the context

and preparing an artistic commission through to the delivery of the work of art.

The objectives of the overarching, national Mondriaan Stichting with regard to schools are as follows. The foundation supports projects that are aimed at primary and secondary education and which have arisen through collaboration between a cultural and an educational organization. These are projects that relate to one or more artistic disciplines (from the performing arts to literature, and from fine art and new media to film) or to cultural heritage, together with projects of an experimental nature. Projects that promote active participation in art and culture or that stimulate the development of talent are also considered. Any educational institution or art consultancy working on behalf of a school can submit an application to the Mondriaan Stichting, where it will be evaluated by an advisory committee. This is an external committee with no further involvement in the implementation of the project. It offers its advice wholly independently and on substantive artistic grounds.

Although SKOR ('foundation for art and public space') is another supralocal institution, it plays a more active role and focuses as an organization on projects that can serve as an example for higher education. It looks for opportunities in which artists can collaborate in a variety of research fields with students and academics, and is not limited to the *Kunst am Bau* aspect. The two key focuses are collaboration with the academic world, where the emphasis is on research, and the educational role, in collaboration with higher vocational education. Collaboration with primary and secondary education is a natural offshoot of these activities. Examples of this are the youth magazine *Mister Motley*, which aims to bring secondary pupils into contact with contemporary art, and the proj-

ect *Face Your World*, organized by Jeanne van Heeswijk and Dennis Kaspori in the Slotervaart district of Amsterdam, in which primary and secondary (VMBO) pupils are actively involved in designing a park in their locality, and the significance of public space is explored. However, the emphasis at SKOR is primarily on higher vocational and scientific education. A research-oriented, educational and interactive approach, featuring workshops and masterclasses, seeks to enshrine the artist's mode of thinking and acting within education. The intention is that this process will culminate in a work of art, in which the idea of 'learning through research' forms the link between science and art.³

Alongside these supralocal organizations, there are several cities that function as a clear example. Stroom, for instance, in The Hague has a great deal of experience in the mediation and realization of artistic projects in schools in The Hague. The projects range from the extremely large-scale, for which the support of the Mondriaan Stichting is sought, to small-scale initiatives, the costs of which are borne by the municipal authority. The organization believes that the everyday presence of a work of art can promote cultural awareness. A preference may be detected for commissions in which artists are requested to design a specific facility, such as a playground or foyer. Alongside these are projects with a more thematic approach, such as Barbara Visser *TL/Tijdlamp*, which was accompanied by an educational publication on the theme of time. Casco – Office for Art and Design in Utrecht is another example, with the *Hidden Curriculum* project led by Annette Krauss, which was implemented with the support of the Mondriaan Stichting. Krauss' project focuses on 'unintended' skills, knowledge, values and opinions: those which are not

included in the curriculum but which pupils develop in order to establish a place for themselves in the highly coded school environment. At a series of workshops held at a variety of locations (the school, sites in the city, and Casco's own artistic space), pupils aged between 16 and 18 from two schools in Utrecht focused on the hidden knowledge that students develop alongside the traditional curriculum: music, cribbing techniques, and so forth. This knowledge was expressed in films, prints, photographs and other forms, which subsequently provided material for an exhibition at Casco and for a publication. The project aims to open up institutional structures to discussion, to study their influence on social contexts and to test how they take shape within specific actions.⁴

In the United Kingdom, we noted the major role that is granted to the different local authorities. Although a 'per cent for art' rule exists, it is all but impossible for a local council to apply it. Essex County Council, for instance, uses municipal funds to commission works of art in order to raise the aesthetic quality of the built environment and to stimulate a sense of community, pride and responsibility. Artists work there with the local community, are included in the design team or are asked to analyse a location. They may be commissioned to produce a site-specific work or an existing piece may be purchased. The council uses marketing strategies and social cohesion to motivate the schools.⁵ An on-line database has been provided to help schools choose an artist. In this instance, the school works without the guidance of a cultural coordinator and may or may not collaborate with cultural institutions. The local character of this policy results in sharp differences in quality from one region to another.

In addition to local initiatives like this, there are supralocal organizations that pro-

vide schools with support and carry out research. Examples include IXIA, Public Art Think Tank in Birmingham and Open House in London. IXIA has been researching the way schools collaborate with artists and how this can be improved. The project is scheduled for completion in early 2009, and will include an evaluation of the practical situation. A further difficulty in the British context relates to the administrative procedure of the PFI (Private Finance Initiative), which applies to the building of new schools. Under PFI rules, in order to qualify for a subsidy, the local council has to submit an application to central government, including a complete plan of the construction project and a specification of the private partners. The council ultimately becomes the tenant of the building. This procedure means that it is not possible to call on an artist at a later stage of the construction process, since the overall plans have to be approved, and collaboration with artists is not seen as a priority during the planning application.⁶ The Building Schools for the Future initiative aims to change this situation and is currently developing a number of pilot projects in which pupils act as principal for the construction of a new school. The idea is that directly involving pupils in the design and construction process will result in a greater sense of responsibility and identity. IXIA also argues in favour of including an artist in the design team.

In addition to this primarily structural way of working with artists during the design of school buildings, there are – just like in the Netherlands – all sorts of initiatives geared towards creating a place for artists within the curriculum. Secondary schools, for instance, are obliged to devote five hours per week to cultural activities. This project is supported by the National Arts Council. It focuses not only on artists but also on creative professions in general. The current 'Creative

Partnerships' project at the Arts Council is important in this respect. The British government hopes that this 'programme for creative learning' will have a direct impact on education quality. It encourages collaboration with artists and offers schools guidance in the process. The underlying principle is that artists – or creative practitioners in general – can stimulate creativity in other people. To promote 'creative learning', the programme seeks to involve artists in the learning process, although primarily as facilitators in the development of pupils' individual creativity.⁷ The educational aspect appears to be more important in the evaluation process than the work's resonance within a contemporary art-critical discourse.

A study performed by the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) entitled, *Creativity: Find it, Promote it* sums up several characteristics of creativity with respect to educational prospects:⁸

- Questioning conventions and assumptions;
- Making unusual associations;
- Visualizing the possible;
- Testing out alternative and new methods;
- Critical reflection.

Around ten per cent of schools are currently affiliated with Creative Partnerships. The initiatives taken within this programme sometimes – though by no means always – result in a work of art that is produced for the school in question.⁹

This brief review shows that there is a definite difference between the United Kingdom and the Netherlands in terms of the role allotted to artists. The emphasis in the Netherlands – due in part to the way the Mondriaan Stichting and SKOR operate – is on the pursuit of innovation: of projects capable of resonating within both the artistic and the educational discourse. This is far

less the case in the United Kingdom, where artists tend to be called on in support of the educational process, as a result of which there is less of a focus on the quality and visibility of any work of art that might be produced by such a process. To put it in basic terms, the role of the artist tends to be viewed in the United Kingdom as one of 'facilitation', whereas greater value is attached in the Netherlands to the artistic process and to the product itself. The underlying principle also seems to differ: whereas the focus in the UK is on the learning process, there is an attempt at SKOR, for instance, to tie into professional content. We will round off by illustrating this duality by means of two examples.

Creative Partnerships arranged for Muf architects to collaborate with Dale Primary School in Derby. The school is based in a Victorian building that has gradually been extended over the years. The building does not, therefore, have a logical structure and the school lacks the funds to rebuild. Muf architects proposed a series of workshops to examine, together with the pupils, what changes are possible at the school. The analysis of the environment included disposing of anything that hindered perception of the space. During the discussion process itself, the pupils filled nine dumpsters with a wide range of materials, from teachers' desks to out-of-date textbooks. The obsolete material was then divided up into colour categories. A photograph of the dumpsters in the playground reminds pupils and teachers of the changes that the school's culture underwent in the course of the project.¹⁰ Evaluation also occurred on the basis of study results: collaborating on the project helped the school lift its rating from 'low performance' to 'high performance'.

Artist Jurgen Bey and students from Eindhoven University of Technology jointly

designed a *blob* (binary large object) – a movable pavilion on the university campus for a programme of cultural presentations. The pavilion is the fruit of a project that the university set up in collaboration with SKOR. Three artists – Ronald Cornelissen, Gabriel Lester and Jurgen Bey – were invited to develop proposals for the pavilion together with students at a series of workshops, using the ‘Blowing Structure Method’ developed by Arno Pronk. A jury comprising a curator, an architect and the dean of the university eventually chose to implement Jurgen Bey’s design.

It is evident from this study that supralocal organizations play a crucial role in determining strategies and developing a theoretical and pragmatic framework for approaching art in schools. A general *Kunst am Bau* approach seems increasingly to be making way for a process-oriented collaboration, possibly with a result in the built environment. Consequently, the artist is no longer viewed as a ‘genius’ but as a person who applies specific methodologies, while the basis for the collaboration is formed by the common points of interest of the artist and the school or students. There appears to be a greater emphasis in the United Kingdom on education or on ‘art as education’. However, artistic practices are subject to change every bit as much as attitudes towards education. A constant dialogue between the two fields is indispensable if interesting forms of collaboration are to be achieved between schools and artists.

Illustrations:

[p.42]
Annette Krauss, *Hidden Curriculum: Investigating the school building*, Casco, Utrecht, 2007

[p.47]
Muf architecture/art, Dale Primary School: Re-inscribing

value, the Declutter Day, Derby 2006

[p.48]
KapteinRoodnat: kunstopdracht op basisschool De Paradijsvogel, *klimklauterhangzitvoetbalgordijntoneelbuis*, Ypenburg (Netherlands), 2006.
Photos: Bas Princen (courtesy Stroom Den Haag)

Notes:

1. Wilfried Lentz, *Onderwijs, Wetenschap en Kunst, Skor Kunstprojecten Deel 3*, SKOR, Amsterdam, 2006, p. 3
2. Ellie Van Den Bomen places Dutch policy towards art in schools in context, interview with Pieterneel Vermoortel, 20 June 2008
3. Liesbeth Melis, ‘Onderwijs, Wetenschap en Kunst, een instabiele drie-eenheid’, in *Onderwijs, Wetenschap en Kunst, Skor Kunstprojecten Deel 3*, SKOR, Amsterdam 2006.
4. <http://www.cascoprojects.org>
5. Anon., *Public Art Guide*, Essex County, 2008.
6. Jonathan Banks, Directeur IXIA, Birmingham, interview with Pieterneel Vermoortel, 15 July 2008.
7. Pringle, Emily, ‘Artists’ perspectives on art practice and pedagogy’, in: *Creative Learning*, London, 2008.
8. www.creative-partnership.com
9. Paul Collard, Creative Partnerships, Interview with Pieterneel Vermoortel, London, 17 July 2008.
10. www.creative-partnership.com

[pp. 16–24]

Art in context.

Challenges, opportunities, criteria and possibilities.

You often find a walnut tree growing on old Flemish playgrounds. Although we've forgotten how the tree came to be there and why, we sense that it is the bearer of the location's history. It is cherished and considered to be part of the visual identity of the school and its surroundings. In the summer months, its leaves offer shade and keep the flies off, while autumn brings nuts to collect. The boldest kids will try to climb it. And its broad trunk will shield a child from the teacher's all-seeing gaze, or simply offer a place to sit or lean. Nobody has a bad word to say about the tree. We respond to it in a way that is totally natural and organic, and we don't worry for a moment about its essential complexity.

A good piece of art can fulfil a similar function within a school. Every such work is an expression of our culture. The passing of time and a range of other factors might reduce the work's legibility, yet it becomes part of the surroundings, determines the quality of the space and can be a vehicle with which we learn – and not just when we're young – to relate to a complex reality.

That, you might think, is all there is to say on the matter. On closer inspection, however, it is only at this point that the discussion actually begins. There have been several societal and artistic developments, as a result of which a work of art cannot nowadays (or can no longer) lay direct claim to an organic, self-evident existence outside the context of a museum. This now has to be achieved gradually. People have to be persuaded – by

themselves or by others – of the necessity, beauty and utility of a work of art: especially since, in the course of several centuries, art has largely been herded into museums.¹ All the same, artists have never ceased in their attempts to conquer the public context, while recognition on the part of society's leaders that art is a necessary product for cultural communities has never gone away either. Commissioners and artists alike continue to seek out ways of approaching works of art meaningfully within a public context.

If you view the school as part of that public space, in which the presence of art would certainly appear relevant, it is disconcerting to note that it is precisely in this domain of society that the government – which is substantially responsible in Flanders for the financial, curricular and practical organization of education – provides few if any resources and instruments with which to satisfy the desire and need for good works of art.

Art in an ideological context

It is plain from the divergent visions of education held by intellectuals, academics, politicians, and so forth, that this is an ideologically charged debate. Strong and clearly differentiated views on how we ought to bring up our children demonstrate – at least indirectly – the societal importance of the topic. In a period in which the autonomy of the artist is perceived as a *conditio sine qua non* of appropriate artistic practice, artists who accept a commission for a school risk being drawn into these ideological discussions. The commissioner will tend to assume that the artist will reaffirm the prevailing ideology, whereas the more critical viewer might expect the artist of all people to question conventional educational methods or the social values propagated by education.

Artists are not obliged, however, to adopt either of these stances: on the contrary, the

unique position they occupy rightly enables them to transcend ideological debates and to choose entirely freely those aspects to which they care to respond. Although it isn't easy – and we'll return to this – to state objectively what is and isn't good art, we can argue that the lasting attraction and relevance of a given work frequently relate to a character that is strongly metaphorical. Not so much in the sense that the art represents something else, something that lies beyond the image, but that it transcends the specificity of a given place and generates new meanings. The piece has to be connected with or respond to the context in which it is located, while simultaneously being a pure work of art. No more than that, but no less than that either.

The proposals by the seven artists the art team invited to design a piece for a particular school are not ideological statements. In each case, the artists draw on their individual work and frame of reference in their response to a specific location. First and foremost, the seven proposals reflect the greatest possible diversity and the broadest possible spectrum of possibilities. It is precisely because the artists' primary concern was *not* to adopt a stance within an ideological (or idealistic) debate regarding the education of our children that they succeeded in generating substantive meaning, in leaving a mental mark on a specific place and in enhancing the quality of the school as a place of mental and physical initiation. They make it possible for the children, the teachers and the parents themselves to take a position, bringing fresh air and dissent into what is a coherent yet closed education system.

Choosing art

It is striking how most of the proposals no longer relate to the space in a traditional manner. Although they often have a sculptural character, they seem very far removed from

the classical statue on a plinth. This reflects the changing world of art, in which hybrid works – determined by context rather than medium – have grown in importance.

Generally speaking, a tension still appears to exist between integrated and autonomous art; between works that serve the architecture or its surroundings and those for which artistic autonomy is crucial. In the best of the proposals, however, the artists easily take that tension in their stride.

Through their work, artists relate to reality from a specific context. The museum or art gallery plays by different rules than the public space. It makes sense that when the spatial and substantive context changes – and with it the rules of the game – the work of art will take on another, non-museum form. What qualitative criteria can you then apply to judge such a work? Ought we to assume that art that perfectly meets its commissioner's pattern of expectations is good work? Perhaps not, if only because part of the function of a work of art today is seemingly to surprise and to transcend the viewer's expectations. Contemporary art seeks to raise questions more often than to answer them. To put it a little crudely, you could say that any artistic intervention that perfectly matches its commissioner's expectations might be entrusted more effectively, cheaply and professionally to a designer or craftsman.

Ought we to focus more, then, on appropriateness to the context? Is the functionality of the piece the most important factor, both practically and in terms of raising the quality of the space? It is certainly a criterion that ought to be taken into account. A great deal will depend, however, on what we mean by 'functionality'. If it is interpreted as practical utility, then no work of art will ever match up. If, by contrast, functionality is taken to mean that the work succeeds in having a lasting impact on the public space, that it embeds itself in the collective memory of a place –

like the walnut tree with which we began – even works that do not rate especially highly in purely artistic and substantive terms can still be judged positively.

It is also clear that, no matter how broadly we interpret the aspect of functionality, it can never be the only decisive criterion: other aspects must be taken into account too. We refer here primarily to artistic quality. Whenever we think about that quality – and even more so when we attempt to discuss it – the objection is quickly raised that this is all about subjective judgements: *de gustibus non est disputandum*. All the same, it is fundamentally wrong to argue that beauty and artistic quality cannot be considered objectively. Intuition and taste naturally play a major part, and we either like a particular work of art or we don't. However, liking or not liking a work can never be the decisive factor in the final stages of a process intended to select the best work of art for a given location. We are dealing, after all, with public space. An appropriate decision-making procedure should apply objectivity and nuance to individual taste, to arrive at a judgement that is founded on clear criteria, expertise and broad acceptance.

Within this spectrum of objectified standards, the autonomy of the piece is likely to be one of the main considerations. This entails focusing not only on that autonomy within the specific context,² but also on the position the piece occupies within the artist's overall body of work and artistic practice. In other words, a work that occupies a secondary place within the artist's oeuvre and that is of a different qualitative order than other works he or she has produced in a more artistic context is rarely going to be a good one.

If we are to properly measure a proposed or existing work of art against these criteria, we must be able to call on people and bodies capable of offering the necessary professional

expertise. After all, no matter how objective the criteria may be, we cannot help but approach them from our own specific frame of reference. Teachers, administrators and governors are perfectly able to judge a number of elements based on their specific professional expertise, as are art historians, curators, experts and artists. The resultant *intersubjectivity* within a group can explore all the relevant interests and requirements in a balanced way to arrive at well-founded choices capable of commanding broad support.

Seven proposals – seven schools

The Belgian-Congolese artist **Aimé Ntakiyica** has designed a classroom for a primary school in Zottegem. It isn't intended for the school complex itself, but for a nearby wood or for an outdoor urban context. The principle underlying it was a series of simple school benches, set up in a circle, with a blackboard at the front. Satchels and coats are hung high in the air. Ntakiyica refers in his design to the essence of what a school is: a place of initiation; a place where not only children but adults too come to learn and, through that learning process, to discover how to relate to reality. Although Ntakiyica doesn't adopt an unambiguous stance, he seems with his proposal to question the physical and mental limits of what is generally viewed as the learning space. It is the poetry and utopianism of the image, however, that prevail: school benches in a wood (or the centre of a town); a classroom in a setting in which it does not, at first sight, belong, but which, through use of materials appropriate for the green or urban context, actually feels like an exceptionally natural intervention. The artist invites us to break through the enclosed character of the school building and to choose a different initiatory space instead. Through the familiarity of the forms – no one

will fail to recognise that these are school benches or a blackboard – he also confirms that raising and instructing children is a practice associated with tradition, clarity and rituals.

We encounter something similar in **Jumana Emil Abboud's** proposal. She has developed what seems at first sight to be a utopian idea for the new wing of a primary school in Tienen, on top of which she wants to plant a story tree – a place where children can leave the classroom behind and listen to a story in a hideaway on top of the world. She not only creates a symbolic focus where stories and other realities are central and where things needn't be possible in order to exist; she also links the school to the urban space in a more literal manner. By placing a tree on top of the school, she marks this spot within the city. Because of that, even though the school and the work of art aren't accessible to 'unauthorized' people, they are still linked mentally with the world and with the surrounding reality.

Marie-Ange Guillemot has designed a flexible structure for a small school in Laken. A key element in her work is her desire to systematically facilitate encounters between people, to which end she often takes natural or geometrical forms as her basis. She also draws inspiration from jewellery designs and from structures that seem to her to offer a particular take on reality. For the school in Laken, she has developed a volume that can function at once as a room, a bookcase or a piece of contemplative sculpture. The design is intimately bound up with the internal dynamism of the school and is, at first sight, humble and obliging. It is present as a sculpture but can be brought to life, as it were, in interaction with children and teachers, who can incorporate it naturally into their play or their learning process.

The artist's duo **Sarah & Charles** came up with their proposal for the highly specific context of a school for handicapped youngsters in Neder-Over-Heembeek. Together they conceived a separate space for use as a 'sensory room', in which the children can rest and where their senses can be stimulated in a variety of ways. What's special about the work is that it is highly functional (the sensory room is extremely useful to the operation of the school and does not impose itself as a piece of art); what's more, it goes a long way towards defining perception of the site. So much so that its form and positioning may be read metaphorically and symbolically too.

Bren Heymans' offering seems to take an almost opposite tack, though without formally repudiating the previous work by Sarah & Charles, which is also intended for a school for mentally handicapped youngsters. By restoring a small, dilapidated building in the grounds of a school in Sint-Niklaas and placing sculptures of animals in it, he creates a kind of refuge. Anyone feeling the desire or need to momentarily escape the pressure and stress of highly regulated school life can retreat – voluntarily or otherwise – into Heymans' little house. He refers formally to stories and fairy-tales. The work performs a function by creating a high-quality, metaphorical space that is nevertheless bound up closely with the reality of a school.

Peter Downsborough's intervention at a school in Genk is perhaps the most classically sculptural. His response to the architecture and to the school environment draws on his existing, consistent body of work. He looks for the moment at which language and image merge, enabling them to generate new meanings within the work. Through the use of language – *the mode of communication by which we define ourselves and our reality* – he constantly challenges the viewer to make and

revise associations and meanings. At the same time, the minimalism of form means that his work evokes an immense and poetic monumentality.

Benjamin Verdonck, lastly, invited the graphic art students at a technical college in Hasselt to contribute during a series of workshops to the design of an ABC wall chart. Rather than 'apple', 'bird' and 'cat', it features the logos and brands of big multinational companies, whose constant presence in the public space and in our daily lives has, over the years, burned them into our consciousness. However, rather than fighting a losing battle against omnipresent advertising, Verdonck prefers to appropriate it in an exuberant display of reconciliation.

Rolf Quaghebeur

Notes:

1. This is not the place for a detailed discussion of that process, even though it touches on the essence of the contemporary issue of 'art in the public space'. Museums have ensured on the one hand that a kind of habitat has been created for artists – in addition to their studios – in which they can develop their art in total freedom and with as few restrictions as possible; and where it can hold itself up against the work of other artists and to the scrutiny of viewers and experts. On the other hand, this has had the perverse effect – if I exaggerate a little, it is only to make the point more clearly – that art has grown ever more distant from what is societally relevant: the art world feels misunderstood by 'ordinary people', while 'ordinary people' don't understand why artists can't just produce attractive pictures, with, if they insist, a clearly legible and explicable symbolic dimension.
2. This gives rise to an intriguing paradox. A work of art can be simultaneously integrated and autonomous. See also above.

[pp.63–69]

Jumana Emil Abboud

Basisschool 't Klein Atheneum, Tienen

Address: Oude Vestenstraat 12–14,
3300 Tienen

Principal: Flemish Public Education
Infrastructure Council

Design team: SSA/XX (selection by
Open Call 02/09)

Schedule: new building stage 1
partially completed September 2008

't Klein Atheneum is a primary school in Tienen with something of an eventful architectural history. Concealed behind a long, continuous frontage, the complex has expanded over several decades to form a jumbled and incoherent whole. Some sections were neglected and unsafe, while others were not accessible to the emergency services. The play areas were a haphazard mixture of building remains, ad-hoc extensions and projects abandoned half-finished, while the underground car park was inaccessible and hence unusable.

Five architect's firms were presented with this challenging brief via a selection procedure organized by Open Call. The requested construction programme fitted easily into a single new building; what was most needed, however, was an overall vision. SSA/XX from Ghent eventually won the commission. Its approach was to organize the site around two large playgrounds.¹ In so doing, the architects improved the internal circulation, optimized the external

environment and turned the school into a distinct entity.

The project respects the functional use of the site, while sharpening its spatial division. SSA/XX stripped the external space of all visual 'junk' and turned these areas into clearly identifiable figures. With a few ingenious interventions, they created a clear, simple and distinctive visual identity for the primary school. The two playgrounds are conceived as front yards that link up with the street via gaps in the frontage. This measure improves the physical and visual contact between the outside world and the school.

The external spaces also determine the internal circulation of the different users. Nursery children, primary school pupils and staff each have their own 'front door' and trajectory. These meet at the central connection point of the different wings, which deliberately coincides with an existing stairwell. The inclined playground for the nursery children allows access to the underground car park.

The project is being implemented in two separate phases, so the school can continue to function during the construction work. Jumana Emil Abboud's proposal relates to the new classroom block that was completed in September 2008.

1. For more information about the project, see also Maarten Van Den Driessche and Bart Verschaffel (ed.), *De school als ontwerpopgave*, Ghent, 2006, pp. 280–295 and <http://www.scholenvbouwen.be/schoolvoorbeelden.html>.

Tienen's illuminating reading-room/tree-house

Idea: build a tree-house that will be used as a one-of-a-kind reading room

The first impression I took away after the pleasure of visiting the wonderful school in Tienen was the feeling of searching for breath – of always wanting to look upwards while inside the school building. I was gladdened by the pleasant light entering from the windows above, through the ceiling, or through the open passageways at individual classroom entrances. I called them 'tunnels of light' when I later sketched out some ideas for the school.

Image page 64

I had to take account of the issues relating to public/private exposure: I was told, for example, that the school's architecture was conceived with a specific public law in mind, according to which no public space may have easy visual access into private housing. Because the school is located in the centre of town, its architects devised a plan to keep exposure to the surrounding private homes to a minimum. It would not overlook anyone's home, nor would anyone in their home be likely to see into the interior of the school. I was intrigued by this private/public relationship. It encouraged or even compelled me to propose something of a tower-like structure:

a structure that would rise above the tight enclosure of the school's physical building.

I was concerned about the safety aspect of building a tree-house that would basically rise above the surface of the school's roof. But it is not impossible, and I wanted something fairy-tale-like for these children – a secret type of space that they could visit

with their class group and teacher, to enjoy reading and imagining. There would be an essential 'hut' built in the centre of the foundation, and made of glass and surrounded with leafy greens so as to maintain the private/public policy. In the original sketches, I thought of a grapefruit tree, but I realised this would be impossible for the region. Perhaps the best bet here would be to utilize artificial greenery – plastic shrubs, vines and flowers for example. Any natural tree would require maintenance, and I believe that garden maintenance goes beyond the school's budget.

Image page 65

I wanted to bring the children something desirable and familiar (the tree-house), and to bring it to an unlikely place (the school's roof). As an artist, I am always interested in this bringing together of the familiar and unfamiliar.

The structure would be primarily built using glass, metal, wood. To camouflage the glass hut (the house) at the top, a garden would be planted all the way around. The reading-room/tree-house would host one class group at a time (15 students maximum). I wanted to create something that would have a sense of both the magical and the functional. It is functional, because it is a reading-room. And it is magical, in that it respects childhood, and the atmosphere of the fairy-tale.

To access the tree-house, I was reminded of the stair structure in the school hallway, where there used to be an opening (pictured below). A first option could be to have the ladder leading up to the tree-house outside the bark structure, with a net backing around the ladder for protection. The second option would be to have the ladder ascending inside the bark

structure of the tree, so that the bark itself would be the shield, protecting the students when climbing.

Image page 65

[pp.70–79]

Sarah & Charles

School voor Buitengewoon Secundair Onderwijs Heemschool 2, Neder-over-Heembeek

Address: Koning Albertlaan 181, 1120 Neder-over-Heembeek

Principal: Education Service of the Flemish Community

Design team: B-architecten bvba (selection by Open Call 13/14)

Schedule: design team selected December 2007; phase 1 implementation scheduled for 2011

The site in Neder-over-Heembeek houses the Special Secondary Education School (BuSO) Heemschool 2, a Medical Pedagogical Institution (MPI) for special needs nursery and primary pupils, a boarding school and a reception centre. The school is currently accommodated in a series of pavilions oriented along the site's longitudinal axis. The MPI is housed in an adjoining two-storey building. The pavilions are in very poor condition and need to be replaced. It is important that the schools and the reception centre continue to function during the building work, to which end it has been decided to implement the project in three stages. The first stage comprises the construction of new boarding accommodation in the unoccupied part of the site. The existing boarding school will then be refurbished for the MPI. Lastly, the existing pavilions will be demolished and replaced with new buildings for the BuSO and the

shared facilities. The fact that this is an institution for educating disabled students means that a specific approach is required towards the use of space and the relationship between the interior and exterior space.

The new boarding accommodation and the school will be clearly recognizable entities within the campus. Their facades will be treated differently, to make the park-like surrounding easier to read and to make the buildings more distinctive for everyone and especially the children. The compact volumes of the new buildings and their positioning will create a central, external space between the existing and the new volumes, in addition to the internal patios of the buildings themselves. This extra play area can be configured as a manageable zone.

A new section will be built for the BuSo, which will be connected with the refurbished, former boarding unit. All the rooms will be on the same level to enhance accessibility and ease-of-use. As in any school, different types of space can be distinguished: classrooms for the different groups, a playground adjoining the classes and all manner of centrally located, shared facilities. The artist duo Sarah and Charles have presented a proposal to create a 'sensory room'.

THE SENSORY ROOM

We have to admit we'd never heard of a 'sensory room', even though it's a common feature of schools for mentally disabled students.

We smiled when we heard the Dutch name, *Snoezelkamer*, but when we saw the room itself, we thought it was just brilliant.

Charles: Actually, every nursery school should have one.

Sarah: And every primary and secondary school...

C: Hmm, secondary schools too? I suppose a room like that could chill teenagers out a little. But I think it would be more likely to turn into a party chamber.

S: [Smiling], Yes, you're probably right...

C: There are students aged up to 21 at the Heemschool – the special school we chose to work with.

S: Do you know what *Snoezelkamer* means?

C: Not really. Something to do with cuddling?

S: It's actually about stimulating the senses, which is why it's also called a 'sensory room'.

C: Primarily auditory and visual stimulation, then. Hence the disco-ball they have in there.

S: Yes. It casts pretty patterns of light on the walls when you shine a spotlight on it. The way the patches of light dance around is very hypnotic.

C: So a sensory room is basically a chill-out room...?

S: It's a place to calm yourself, but also to stimulate your senses.

C: In an impulsive way, without it all becoming too much. That's why I think the work we do for the sensory room needs to be accessible.

S: What really struck me during our visit to the Heemschool is how the students there were fascinated by the weather. I mean by the

concept of weather as such. Apparently, it's impossible to teach when it's snowing, because the kids are all glued to the window.

C: And the fact that they get so involved in 'looking forward to something', but that when the moment finally arrives, they're already looking forward to the next thing. They spend three days making papier-mâché figures for

St Nicholas' Day, on 6 December, and when he turns up, all they want to know is when will Father Christmas be coming.

S: Experiencing the moment is less important than looking forward to it. It's a bit like preferring to see a place from a distance to actually being there.

C: Which is why I thought of a 'view'.

S: And since the weather evidently has such an impact on them, we could use that to transform the view...

C: A landscape

S: ... that transforms.

C: It's not hard to translate a season into an emotion.

S: A mood.

C: Spring is being in love; winter is depression...

S: Autumn is restlessness and summer is total ecstasy.

C: So the sensory room could be a place where they can long for somewhere else...

S: A view of the world.

C: And all that while lying on an egg-shaped bed.

S: White half-eggs that surround them like a cocoon.

C: ... Beneath the starry sky of the dome, in which the sensory room is located.

S: Their very own planetarium.

C: The room itself is a kind of bubble – an infinite space.

S: Like in the Sci-fi film *Soylent Green*, in which the dying person's last dream is projected onto the ceiling and walls of a gigantic dome.

C: Something like that. Except the kids aren't going to die or be turned into food afterwards. I'd say it's more like the children's room in *Akira*.

S: A panoramic image that *runs* forever, in which the four seasons overlap.

C: In the middle of the space there's a rotating platform on which the egg-shaped beds are placed.

S: The beds gradually rotate with the platform, so that they go through all the different seasons and changes in the landscape.

C: There are little loudspeakers on either side of the headrest, so they can hear the sounds of nature that go with the landscape they're looking at.

S: The architects who are building the school need to incorporate that dome in their plans.

C: And the panorama can be in the wall, as if it were a window looking outside.

S: Perhaps we can persuade them. As a reference to that 18th-century architect – Étienne-Louis Boullée – who designed buildings with domed roofs at a time when they didn't yet have the technology to build them.

C: Like a glimpse into the future...

[pp. 80–93]

Peter Downsborough

Kunstschool and Instituut Regina Mundi, Genk

Address: Collegelaan 9 / Grotestraat 27, 3600 Genk (Campus 'de Bret')

Principal: vzw KASOG (Katholiek Secundair Onderwijs Genk)

Design team: a2o architecten

Schedule: design team selected 2008; implementation scheduled for 2010

Four schools in the city of Genk belong to vzw KASOG – a not-for-profit organization for Catholic secondary education. Sint-Jan Berchmanscollege is an ASO (General Secondary Education) school, but also organizes a number of TSO (Technical) and BSO (Vocational) courses. The Kunstschool provides secondary fine art and design education. Sint-Lodewijk specializes in technical and vocational courses relating to the industrial sector. These three schools are already located at Campus 'de Bret'. The Instituut Regina Mundi, lastly, organizes non-industrial technical and vocational education. It too will now relocate to Campus 'de Bret'. The project, which will be implemented through the DBFM partnership, consists exclusively of construction work for the Kunstschool and the Instituut Regina Mundi. However, the College and the Technisch Instituut Sint-Lodewijk also have construction and refurbishment plans, which will be implemented in the near future through the normal subsidy system.

The aim during the initial phase is to allow each school to maintain its own identity. The exception will naturally be the rooms and facilities that – for reasons of staffing and efficiency – can best be shared by the different schools. Regina Mundi, the Kunstschool, the College and the Technisch Instituut Sint-Lodewijk are all looking to renew their educational project, and so there are plans to create an Open Learning Centre.

The concept developed by a2o architecten enables the schools making up the campus to function as a single unit. A central axis links all the elements that determine the campus's appearance. The new building for Regina Mundi will be sited on the only remaining open exterior space. The Kunstschool's existing building will be extended, with the new section bordering the open space shared with Regina Mundi. Both schools will have facades that offer a distinctly new and different visual identity. The new Regina Mundi building is rational and sober in conception and consists of two elements linked by walkways. This creates a large, inner street at ground level. Plenty of collective space is provided on each of the upper storeys for the students. The Kunstschool will be extended through the creation of a compact building, with a strong focus on rational energy-consumption. The architecture of both the Kunstschool and Regina Mundi buildings helps shape the shared exterior space that links up with the connecting axis. Peter Downsborough's proposal is intended specifically for that exterior space.

The work offers a reflection on the importance of the position taken: that of the work of art within its context, that of the viewer towards the work, that of the artist in the world that surrounds him/her. Within these complex structures each element plays a crucial role. This goes for language as well as architecture.

The lines and words used to underline the architecture, the passage ... open a dialogue. Sometimes words are cut in the middle, hence offering an opening onto the surroundings, an opening to interpretation. Prefixes and conjunctions articulate relationships, leaving everyone free to determine their terms. We are invited to move our glance in a different way to read the place, the context, the work in a different way.

'AND HERE. THE STUDENTS –
THE SCHOOL – THERE – TIME

BETWEEN THE STRUCTURE,
PASSAGE (ETC) –

THE DIALOGUES – INTERACTION.'

[pp.94–101]

Marie-Ange Guilleminot

Basisschool Sint-Ursula,
Laken

Address: Dieudonné Lefèvrestraat 41,
1020 Brussels

Principal: Catholic Education
Brussels North

Design team: Tom Thys and Adinda
Van Geystelen architects (selection
by Open Call 04/08)

Schedule: design team selected
May 2003; completion scheduled for
September 2009

The Sint-Ursula primary school is located in the centre of the Laken district of Brussels. It forms part of the same complex as the BLO-school SPES, the francophone Ecole Sainte-Ursule and the Collège de la Fraternité. The school owns a green area within the group of buildings, to which the management team attaches a great deal of importance. The old primary school – housed in dilapidated pavilions and a small, old building on the site – was in need of new infrastructure offering space for nursery and primary classes, administrators and teachers, a refectory and a multi-purpose hall for sporting and other activities. The school's managers opted for a design that would also serve a community function. The school takes children from a great many different nationalities, while its green space is perceived locally as being out-of-bounds. School management views the location as the centrepiece of its pedagogical vision and as the

focus around which to open up the school to the community.

The design team have conceived the school as a little city in which children can feel at home as members of a larger community. The ground floor has a key role in the functioning of the building. Accommodation is not only provided for the operation of the school, but also for that of the local community. It consists of a succession of semi-open spaces of constantly varying dimensions. The multi-purpose hall, the refectory and the multi-purpose room can be closed off using a theatre curtain, a sliding wall and a folding wall respectively. The focus in the classrooms on the upper stories is primarily on spatial comfort and good lighting and ventilation. The third-floor rooms, which boast a fabulous view of Brussels, might also be made available for community use. The siting of the building encloses several external spaces of different character. There is a paved area at the entrance to the school, a semi-paved area with trees running along Dieudonné Lefèvrestraat (which can be used as a play area for the children) and a wild garden with grass in the area alongside the kitchen and multi-purpose space.

Marie-Ange Guilleminot developed her proposal with the building's 'attic storey' in mind. This space will have a number of uses, including IT room and exhibition area.

Marie-Ange Guilleminot's 'sculptures' invariably arise in response to a situation. The objects she makes are intended to foster a dialogue between people, in which process and transfer are more important than the object itself. First and foremost, therefore, Guilleminot wants to reflect – together with the architects and the school team – on the use of the new building. Her contribution could take the form of a kind of 'furniture-sculpture' capable of growing with the building and which, like the school itself, would be in a constant state of development. To get the ball rolling, she conceived a *meuble spirale* – a multi-purpose, movable series of shelf units that can be unfolded in various different shapes as preferred. It comprises 14 wooden elements held together with webbing. A system of ball-bearings allows them to be moved and reconfigured quickly and easily. Depending on the chosen height, the object can also serve when closed as a kind of podium or table. The artist was inspired by, amongst other things, the highly functional and simple design of a wooden powder compact from her own collection (see illustration p. 96). The design also responds to the architecture of the new school, which features a somewhat spiral-shaped pattern of circulation. The furniture-sculpture could function as a bookcase or for the storage of educational objects. It could also be used, however, to organise or compartmentalise the space. The *meuble spirale* would be constructed from different types of wood, making it a kind of sample display too. The different varieties would be selected on the basis of environmental impact and sustainability. The piece would require a stable, flat and smooth floor surface.

In addition to the furniture-sculpture, the artist has designed a 'book' in grey felt, with the precise dimensions of a standard concrete building block (38.9 x 18.9 x 13.8 cm).

There are pre-cut soles in the 'pages' of the book, which the users of the space can remove and wear as slippers, held on by a simple knotting system. The intention is for children and adults to use these 'building blocks' in lots of other ways too – building a wall, for instance, or a maze or den.

[pp.102–109]

Bren Heymans

School voor Buitengewoon Secundair Onderwijs 'Baken', Sint-Niklaas

Address: Bellestraat 89,
9100 Sint-Niklaas

Principal: AGION

Design team: ABSCIS ARCHITECTEN

Schedule: implementation 2010

Two institutions are located at the site in Sint-Niklaas. The first is the 'School voor Buitengewoon Secundair Onderwijs "Baken"' – a 'Special Secondary Education School' (SBSO) for students with a physical or mental handicap. *Baken* means 'beacon'. The second is the Medisch Pedagogisch Instituut van het Gemeenschapsonderwijs "Zonneken" – a 'Flemish Community Medical Pedagogical Institution' (MPIGO), also for handicapped children. *Zonneken* means 'little sun'. MPIGO 'Zonneken' has day pupils, semi-boarders and boarders. Over a number of decades, the institutions have developed at a number of different buildings spread around the site. There is a lack of spatial coherence: the only existing landscape feature is a lane lined with large, red beech trees. To open the site up, the designers have added a new path running right across the site, perpendicular to the lane. The idea of this 'backbone' is to make it easier for all users and visitors to find their way around.

The central axis will also lend shape to the construction project.

The new building, which is being constructed via a DBFM partnership, has two sections. One wing responds to the need for additional secondary classrooms, several special needs classrooms for the primary and secondary school, therapy rooms and paramedical areas. The building's second wing will house the boarding accommodation, with six groups of eight children and their carers. The administrators of the different institutions set out their individual needs. The designer sought the optimum linkage of rooms, succeeding in the process in saving a considerable amount of space. The new building also has to offer maximum accessibility with minimal means, while at the same time being focused largely on the ground floor. A connecting bridge to the existing SBSO 'Baken' building means that the partial second storey is also accessible without requiring an additional lift.

The architects, ABSCIS, use a green roof to compensate for the structure's large footprint. This ensures that rainwater that is no longer able to penetrate directly into the ground travels into the drainage system more slowly than would be the case with a standard flat roof. A green roof also forms an effective buffer against overheating in the summer. Meanwhile, the playful 'light catchers' in the roof bring daylight into the building.

Bren Heymans' proposal is not linked directly with the new building, but relates to a small, existing brick building in the school grounds, which is currently used for storage.

Throughout my school career, I was in schools where the infrastructure was worn out and the buildings dilapidated. Repairs and renovation were needed everywhere. If a budget is made available for art in school, it has to contribute in one way or another to the quality of the institution or to generate a tangible added value. De Baken – a school for mentally handicapped pupils – is also in constant need of extra facilities.

The most picturesque spot in the school grounds is the place where the little garden-house stands. It's currently used as a store. Next to it is the playground for kids with autism and similarly pervasive developmental disorders. It's all pretty bare: a few worn-out chairs around the garden house are basically it as far as infrastructure is concerned.

My proposal is to make the location more functional. The little house will be provided with six round openings of varying diameter, turning it into a covered rest area.

Two functional sculptures will be placed inside the new architecture. A round structure will be integrated in one of the corners, where it will function as an isolation area. Isolation or chill-out spaces are a necessary facility for pupils in this group. The round element contains a hollow sitting area with a view outside.

A donkey/sitting sculpture placed in the space is intended primarily for the pupils to touch. They benefit from an environment that stimulates their tactile sense. The donkey is an animal that conjures up a lot of associations in the school context, and the sculpture is also a nod towards a Breugel etching.

The round openings in the garden house

are constructed using the recovered bricks. A skeleton of recycled wood is used for the round structure, covered with a mixture of clay and cement. The interior is finished with tadelakt plaster. The donkey sculpture will be done in reinforced concrete.

Execution would occur in consultation with the school and the pupils, making this an educational project too. The grey zones in the presentation will be filled in, with colour, for instance, and extra seats.

[pp.110–115]

Aimé Ntakiyica

Basisschool Sint-Barbaracollege, Zottegem

Address: Heilig Hartplein 3, 9620
Zottegem

Principal: vzw Katholiek
Basisonderwijs Zottegem (KBZ)

Designer: Johan De Muyter

Schedule: designer selected 2007;
implementation scheduled for autumn
2010

Sint-Barbaracollege is a primary school created by the merger of O.L.V. van Deinsbekecollege (boys' school) and the Sint-Barbara-instituut (girls' school). Located in the centre of Zottegem, it offers mixed nursery and primary schooling within the subsidized private network. The primary school is on Heilig Hartplein – a square belonging to the sub-municipality of Bevergem. It was built in the 1960s and is no longer able to cope with the rising number of pupils. The school would like a building that is ecologically and economically sustainable, and has a timeless character. A new, two-storey building has been commissioned to replace the obsolete wing on the corner of Kastanjelaan and the entrance to Heilig Hartplein. The project includes classrooms for the primary school, nursery classrooms, a covered playground and a playing field.

The primary school opted – based on its specific educational experience – for a carefully thought-out new

building: comfortable and functional, easy to maintain and energy-efficient, while also offering flexibility and integration. The ground-floor will include a store-room, new sanitary facilities, two comfortable nursery classes with teaching and nursing areas, and a multi-purpose, covered playground. The first floor will have five classrooms and an open learning centre. This storey will have non-supporting walls, allowing it to be rearranged as required to meet future needs. The existing playground will also be refurbished to incorporate it in the new concept. There will be an enclosed garden for the nursery children and a covered space for the primary section. Glass doors provide the option of integrating these spaces with the open playground. Removing the containers also frees up space for the laying out of a multi-purpose playing field.

Aimé Ntakiyica's proposal focuses on a wooded green area belonging to the school.

OPEN-AIR CLASSROOM

Places of initiation belong to every era. They are an integral part of our tradition and history. The initiatory function is chiefly provided in contemporary Western society by the school, and more specifically the classroom. The latter tends to have a stereotypical layout and make-up: an enclosed space with a teacher's desk, a blackboard and benches for pupils. Aimé Ntakiyica takes those things and places them outside. The result is an open and playful learning space,

the only boundaries of which are its own furniture. The 'classroom' is freely accessible to anyone at any time of the day or night, seven days a week. Pupils can use it with their teachers, but families, passers-by, couples, animals and so on are welcome too.

The forest is one of the oldest initiation places in a variety of cultures, and so Ntakiyica initially envisaged his classroom in a 'wild' setting. The project can, however, be realized just as well in the more structured context of a wood or park: an 'open-air classroom'. Hence his choice in the end to use concrete and geometric volumes in a design that recalls the urban furniture we know from large and small parks and other public locations.

[pp.116–127]

Benjamin Verdonck

Koninklijk Technisch Atheneum 2,
Hasselt

Address: Vildersstraat 3, 3500
Hasselt

Principal: Education Service of
the Flemish Community

Design team: TV Libost Group/a2o
architecten (selection by Open Call
13/11)

Schedule: design team selected
November 2007; implementation sched-
uled for 2011

The Koninklijk Technisch Atheneum 2 ('Royal Technical School' – KTA2) is located in a large campus north of Hasselt city centre, but within the outer ring road. Several educational units, both technical and general (KA, KTA1, KTA2 and KTA3), make up the complex. It is an extensive site, split in two by Vildersstraat and bordered by a variety of other streets. It consists of numerous school buildings originating in different construction phases. The KTA2 unit offers a wide range of technical and special secondary education courses, including photography, advertising and display, and hair-dressing. It suffers from a lack of space for classrooms, which is why 2,500 m² of new accommodation is being constructed for KTA2 on the campus.

The principle underlying the layout of the new buildings is not so much the construction of a volume, but the reinforcement of a pentagonal

cluster structure, with one of the sides formed by a new building. This concept will allow other sides to be used for possible future extensions. The cluster's internal zone can be configured as a green space with both grass and asphalt, and playing and sitting areas. It will function as the green heart of the campus, allowing the various units of the school to develop around the edges. In this way, the cluster concept will contribute to the structuring of the site as a whole. A compact and legible building has been sought for the new school volume: a large, perforated canopy will link the school's internal and external zones. This will cover several shared facilities, including the entrance, cycle storage, the refectory and the covered playground.

Benjamin Verdonck's proposal comprises the realization in collaboration with students from the school of a wall sculpture or bas-relief to be installed in the building's multi-purpose patio.

[p. 118]

**A IS FOR ADIDAS
B IS FOR BAYER
C IS FOR COCA COLA
OR CATERPILLAR**

WORK FOR A SCHOOL
DECEMBER 2008

[p. 119]

I REMEMBER
THE HISTORY CLASSROOM
WITH MAPS OF THE ROMAN EMPIRE
THE INVASION OF THE VISIGOTHS
THE FALL OF BYZANTIUM

I REMEMBER THE GEOGRAPHY
CLASSROOM
WITH MAPS OF BELGIUM
THE REGIONS THE PROVINCES
TOPOLOGY
INDUSTRY AND COMMERCE

I REMEMBER THE BIOLOGY LAB
SAME FLOOR
WALL CHARTS OF THE NERVOUS
SYSTEM
THE GENITALS
DISSECTING THE FROG
DIGESTIVE SYSTEM OF THE COW

[p. 120]

I REMEMBER SCHOOL
UNIFORM = EVERYBODY EQUAL
THE TIE THE BLAZER AND THE BADGE
YOU BOUGHT AT SCHOOL
THE SHIRT AND THE TROUSERS
FROM SCAPA OR SCOTLAND PRINCESS
DUJARDIN BENETTON POLO RALPH LAU-
REN
AND ALSO
AT TROIS SUISSES INNO WIBRA

I REMEMBER SCHOOL
 NO UNIFORM = EVERYONE FREE
 LACOSTE MILLET BURLINGTON LEVI'S
 DOCKSIDE NIKE
 A STICKER FROM O'NEILL SURFWEAR
 ON YOUR SAMSONITE BAG
 A JACKIE O STICKER
 ON YOUR SCHOOL DIARY
 A CROCODILE A MAN ON A HORSE
 A BIRD A LITTLE FLAG

[p. 121]

I REMEMBER POSTERS IN THE
 CORRIDORS
 LENT CHRISTMAS *BROEDERLIJK DELEN**
 'LITTER BELONGS IN THE BIN'
 'INVITE SOMEONE LONELY ROUND'
 'AN APPLE IS A HEALTHY SNACK'
 THE CHART WITH THE 'E'S
 YOU LOOKED AT DURING A
 MEDICAL EXAMINATION

* *Catholic charity*

[p. 122]

I REMEMBER A CONVERSATION WITH MY
 SON
 – HE CONTINUALLY ADDRESSED HIS SIS-
 TER
 AS WHORE
 I REMEMBER AN ADVERTISING
 HOARDING
 ON SINT-JANSPLEIN
 THAT SAME AFTERNOON
 A YOUNG WOMAN
 THE TIP OF A MAGNUM ICE LOLLY
 BETWEEN HER LIPS
 UNDERNEATH WAS WRITTEN
 'BITE OR SUCK'

WHETHER I WANT TO OR NOT
 I LOOK
 AND KNOW NIKE

I KNOW ADIDAS
 I KNOW CARHEART TOMMY HILFIGER
 I PHONE QUICK
 I KNOW ESSO SHELL SMACKS BIFI NOKIA
 BASE BALLISTO BECEL CONTROL
 NESTLE CHRYSLER MR PROPER ZWAN

[p. 123]

I LEARN
 'DOING GOOD WITH GAMMA'
 'VAN DEN BORRE: GREAT CHOICE'
 'JUST DO IT' AND 'PROBABLY THE BEST
 BEER IN THE WORLD'
 AND I ALSO RECENTLY LEARNED
 'YES WE CAN'

I REMEMBER A WALL CHART WITH 'APE'
 'NUT' 'MIES'
 'T KOFCHIP' AND LATER
 'T FOKSCHAAP'*
*AUS BEI MIT NACH SEIT VON ZU
 GEGENÜBER*
 'HE ALWAYS DRINKS TEA WHEN HE'S
 PRESENT'*
 A CALENDAR WITH FAMOUS PEOPLE'S
 BIRTHDAYS
 THE TEN COMMANDMENTS THE SEVEN
 WORKS OF MERCY
 THE DECIMAL SYSTEM COMPLEX
 NUMBERS
 FIFTY WAYS TO LEAVE YOUR LOVER

A LIST OF ALL THE WORLD'S CAPITALS
 THE PERIODIC TABLE OF THE
 ELEMENTS
 ALL THE FLAGS OF THE UNITED NATIONS
 ALL THE VERBS CONJUGATED WITH *ETRE*
 THE INFINITE NUMBER PI

* *Spelling mnemonics*

[p. 124]

I WOULD LIKE TO MAKE A **WORK**
 A LIST – TWENTY-SIX LINES

EACH LINE = A NEW LETTER OF THE ALPHABET
 FOLLOWED BY A BRAND NAME AND LOGO
 BEGINNING WITH THE RELEVANT LETTER

A IS FOR **APPLE**
B IS FOR **BOUNTY**
C IS FOR **C&A** OR **COKE**

THE CHOICE OF THE BRAND NAMES:
 A SURVEY OF STUDENTS – THEIR PARENTS –
 THEIR YOUNGER SISTERS – ETC.
 ASKED ABOUT:
 MEMORY – FIRST ASSOCIATION – POPULARITY
 SPECIFIC CHARACTERISTICS (PET – FOOD

–
 TOOL – COLOUR – MONO- OR
 MULTISYLLABIC

A IS FOR **APE** – AS IN KIPLING
B IS FOR **BEAVER** – AS IN HARRY
 BEAVER
C IS FOR **COQ** – AS IN LE COQ SPORTIF

[p. 125]

I IMAGINE A WALL CHART
 OF BRAND NAMES THAT HAVE
 EMBEDDED
 THEMSELVES IN OUR COLLECTIVE
 MEMORY
 26 NAMES AND LOGOS
 CHOSEN BY COLOUR OR SHAPE OR
 ANOTHER
 SHARED FEATURE

THE PUBLICITY AND WINDOW-DRESSING
 DEPARTMENT
 IS KEEN FOR ITS STUDENTS
 TO HELP WITH MY **WORK**
 THAT'S GOOD
 I'D LIKE TO CHOOSE THE NAMES
 WITH THEM

AND/OR MAKE THE LOGOS
 – WHICH I WANT TO RECONSTRUCT
 FROM MEMORY

A WALL CHART PUT TOGETHER BASED ON
 CHANCE AND MEMORY
 AN EXERCISE
 AN OPPORTUNITY

B N J M N V R D N C K

[pp. 129–152]

On the public meaning of the school: a perfect school

Jan Masschelein & Maarten Simons¹

σχολή (Greek: *scholè*): *free time, rest, delay, study, discussion, lecture, school, school building*

[I]

In her now classic essay *The Crisis in Education*, Hannah Arendt relates education to the protection of both the child against the world and the protection (and preservation) of the world against the child.² This beautiful, short description captures for her the essence of education which manifests itself clearly in a period of crisis in which our sense of what upbringing and education are and how they ought to be shaped seems to have been lost or at least placed on trial. The crisis to which Arendt refers is the crisis of authority and tradition at the end of the 1950s and the beginning of the 1960s. According to Arendt, something emerges in this crisis which reveals that the essence of the school and education consists of protection and conservation. This essence is therefore not something which can be invented or devised, but rather something that emerges. In this essay, we will translate this ‘essence of education’ into the essential or, rather, the ‘perfect school’. The perfect school must therefore be strictly distinguished from the ideal school, that is to say a school which we devise, invent or imagine and which we want

to create for the sake of established needs or pedagogic or social ideals. The perfect school is, in contrast, a school which lets itself be found, which emerges in the current crisis. Today, the current crisis is no longer that of authority and tradition, but in our view concerns the ‘public’. Confronted with increasing privatization and capitalization on all levels and in all areas of life³, one can indeed argue that we are faced with an erosion of the public, also with regard to education and the school. In order to indicate how we wish to engage with this challenge regarding the public, we return to Arendt’s description of the essence of upbringing and education: the protection of the child against the world and the world against the child.

According to Arendt, the protection of the child against the world is the task of the family “whose adult members daily return from the outside world and withdraw within the security of private life within four walls”. These four walls, she contends, “constitute a shield against the world and specifically against the public aspect of the world”. The home offers a safe, private place which protects the child against the need to expose itself to the light and the requirements of a public existence. The world, according to Arendt, is the space of public or exposed existence, while the home is the private place.

However, as regards adolescents as opposed to children, the situation is utterly different. According to Arendt, the young person or adolescent is “the newcomer and stranger, who has been born into an already existing world which he or she does not know”. The place for these young people is the school; it is the place where teaching and learning are at stake, it is “the institution that we interpose between the private domain of home and the world in order to make the transition from the family to the world possible at all”.⁴ According to Arendt, this

therefore means that school attendance is required “by the state, i.e. the public world”. The school thus *re-presents* the public world and through this representation it functions as a kind of protection of the world (and what is valuable in the existing world) against young people who meet it as strangers.

However,

at the same time, the school is the very place where “the uniqueness that distinguishes every human being from every other” (which makes one not only a stranger but also a ‘newcomer’) can begin to flourish and develop and where

a *new beginning* of the world can take shape. Insofar as young people are strangers in the world, they “must be gradually introduced” and insofar as they are newcomers, “care must be taken that this new thing comes to fruition in relation to the world as it is”. The teacher is therefore someone who, while being part of the space which we call school, is characterised by the responsibility which he or she assumes for the world (by representing that world) and for the new beginning in that world.

Taking this description of the school as the space between the family and the world, we can view school precisely as that place where one engages with and reacts to what Arendt calls the “fact of natality” or the birth (appearance) of new and strange people. The school, therefore, as an organised place and time to deal with the fact of newcomers and strangers.

In other words, the school is regarded as the space or infrastructure that we build and organise specifically for ‘strangers and newcomers’. It is important to note that we use the term ‘infrastructure’ to denote both a building (which creates an internal space) and an institution or regime (deploying particular technologies and discourses). This infrastructure, i.e. the building and the regime together, creates the special time-space setting

which we call school.

Based on this depiction of the time/space of the school, which at first sight appears straightforward, in this essay we want to examine in further detail the public character of this infrastructure. We aim to explore two ways in which one can arrive at an understanding of this public meaning.

In the first line of thinking, the school has a public meaning because the school is regarded as the infrastructure that enables people to live in a common world which is also referred to as the public sphere. In this conception, the world appears as a public space and, in order to inhabit this space, people have to learn or appropriate specific things (basic skills, for example). Hence, the school appears as an ‘intro-duction’, literally a way that leads into the world. In the second way of thinking, the school is not an introduction into the public space, but is itself a public space. The school as an infrastructure for strangers and newcomers appears here as a public space and time, a space and time which has not been appropriated or colonized (occupied by social, economic or political concerns) but where something *is made available*. According to this line of thought, the school is not defined in relation to something outside of itself (i.e. to a world into which it leads), but is instead positively determined as having a meaning, in itself, as a public space and the only place where the new and the future become possible. Because, as mentioned above, the school is not only a regime but also a concrete organization of time *and* space, we will also further elaborate on the two different modes of thought with reference to the school projects by two architects: Wim Cuyvers and Herman Hertzberger.⁵

[II]

In one sense, Arendt’s essay seems to sup-

port the common and widespread idea that the school embodies a space of transition and initiation; a space that is located between the home and the public world, an intermediate or mediating space, carefully shaped and organized as a space of gradual introduction (or 'leading-in'). Reading Arendt this way, her ideas are in line with those who conceive of the school as a kind of 'entrance gate' into the public world or as a kind of 'laboratory' where the young can *prepare* themselves for adult life and for participation in public life as a unique person. In school, they will learn through practice what they need in public life.⁶ This conception of the school relies on something outside the school in order to define its public meaning or public role: insofar as the school introduces young people into the public world (or society), the school institution is a public institution (hence implying of course that the school can also not be public). In other words, it is the public world which arranges this space and builds this infrastructure in order to organize⁷ access to this world and thereby monitor and control public life.

From this perspective, schools in so-called pluralistic and post-modern societies also form 'entrance gates'. Indeed, schools today are becoming very flexible and learning trajectories are individualized (serving the individual needs of pupils), yet the school seems to keep on functioning as an 'entrance infrastructure', thereby suggesting that the public world has gates and that young people are in need of the appropriate baggage to gain access. To put this in more abstract terms: young people are regarded as beings who need to learn the 'appropriate' language(s) or *Logos*⁸ in order to be become part of the world. In order to say something, to have one's own personal voice, one has to be able to speak, and hence, one must have learned or appropriated the language.

In this respect, the first message of the

school to the strangers and newcomers seems to be: '*here we speak Dutch*' or '*here we speak English*'.⁹ As a result, all those who have authority in the school (such as teachers) seem to have authority insofar as they represent that world and the appropriate language of that world, i.e. its *Logos*. And vice versa, from the perspective of that *Logos* and of those people with authority, pupils appear as those who do not yet possess the language and who still have to appropriate it. These pupils are regarded as *in-fants*, i.e. not (yet) able to speak and thus as individuals in need of a school infrastructure to teach them to speak. In this sense, the space/time of the school is that of the development or transition from being a stranger (as not yet being) to being an inhabitant, i.e. one who has appropriated the common *logos*.

At this point, it is interesting to focus in more detail on the position of the young in this conception of the public meaning of the school. It is in this view of the world (as a public space where a particular language is spoken) that the young are regarded as 'not yet' and therefore at the same time as 'future inhabitants'. One could indeed say that the structure of pedagogic thought in this perspective consists, on the one hand, of defining a group of people as 'not yet' and, on the other, simultaneously offering a pedagogic 'treatment'. This position could be regarded as a kind of 'pedagogic baptism'.¹⁰ The youngsters are baptized as those who are subject to the (law of the) *Logos* and who are in need of this *Logos* (in order to be able to orient themselves in future adult life), but which they do not yet possess. They are baptized as 'not yet' (inhabitants of the world) but at the same time as 'being able' to become inhabitants insofar as they are prepared to appropriate the *Logos*, to enter the gate and to appear fully in its light, that is to say to become 'visible' as a (public) person. In view of this structure of 'pedagogic bap-

tism', which, one might say, sacralizes (the *Logos* of) the world, the school appears as a guardian in the double sense: it protects the world against newcomers by representing for them the language of the world, but it also protects newcomers against dangers, that is, it keeps young people away from those places where the light of the *Logos* does not shine, where the *Logos* is not operating. In other words, by baptizing young people as pupils and students (*i.e.* as being able to learn to speak), the school installs or creates also its own dark side ('the dangerous and dark streets' or in a more general way: the not-yet-civilized or the profane), offering justification once again for why it is important to keep children off the streets. By turning youngsters into pupils and students, the pedagogic treatment and baptism 'saves' children. And hence, in this line of thought, references to street children are constantly made in order to prove how necessary schools are.

It is important to stress that in this conception of the school as a space between the private and the public, the world or public space (and also the ideal world) is considered as kind of house or home. The school, then, appears as a particular room in this house. It is the room through which one comes home and can come home: an antechamber, an entrance hall or entrance gate. Indeed, when we look at the public world as a world where we share a common language or *Logos*, this world is then conceived as a kind of *domestic* space, a space which we can appropriate as 'ours' (our world) and where we speak 'our' language(s). This public world as a (possible) home can indeed have many rooms and it can even present itself, as we will see in the example of Hertzberger, as a kind of city, with many streets, open spaces and houses inhabited by a multicultural plurality of people, but it nevertheless remains a home. In this conception of the world as public space,

this space continues to be regarded as an interior, with entrance gates or doors and therefore in need of a public school. In short, in this view the school as 'infrastructure for strangers and newcomers' becomes an infrastructure for strangers who are baptized as future inhabitants of our world, of our home. The world and its entrance gate and access infrastructure appear as something that needs permanent care. It is something that should be continuously reconstructed and, where possible, optimized and improved. The continual quest for 'a renewed or new school' or an 'ideal school' therefore forms part of this experience of the world as a kind of house/home.

[III]

In order to prepare a transition to the second perspective, we can connect this first perspective on the school and its public meaning to a particular conception of the school building as being the creation of a particular 'worldly space'. In his plea for an alternative democratic approach to education, Biesta suggests the creation of "a worldly space, a space of encounter with and exposure to otherness and difference"¹¹ and explores what it would mean to actually build such a space. According to Biesta, Herman Hertzberger's *Montessori College Oost* can be regarded as the architectural translation of the idea of a 'worldly space'. What Hertzberger attempts to do is to design the school as a space with qualities usually identified with the street or the city. Biesta quotes Hertzberger, who argues that it is about a space which is organized in such a way "that everyone can behave in accordance with one's own intentions and movements and so be given the opportunity to seek out one's own space in relation to others that are present there".¹² Thus, for the school to have a real public meaning, Hertzberger stresses that schools should be organized "more like cities" and should have "urban qualities". For Hertzberger, cities represent the model for society and they form "our universe and arena where we show ourselves in company, sound out social institutions, measure ourselves against others".¹³ The city is a space where we "are continually preoccupied with measuring, mirroring and pitting ourselves against each other" because "it is not we that determine who we are, but mainly others". The "aim of the city" is therefore "to provide the opportunity for us to inspect, assess, keep an eye on and bump into one another."¹⁴ In this vein, the school building should also be designed as a mechanism "where everyone crosses everyone else's path".¹⁵

The Montessori School in Amsterdam East is attended by students of 56 different nationalities who often come from families which do not provide them with the adequate motivation to go to school and themselves have a very limited command of the Dutch language. In order to promote social integration, Hertzberger created a structure in which he places the emphasis not so much on the classrooms¹⁶ but instead on the common areas (which can serve as informal classrooms), conceived as urban spaces or a miniature cities, where horizontal routes become little streets and the vast central hall a kind of town square. The classrooms are situated around the central courtyard, which itself is an empty area where people can come together and form a sort of collective. The classrooms are concentrated in two rectangular bodies with three levels and are displaced vertically with respect to each other. This improves the visual relationships between the floors and the view of the common hall and all the communal areas (like the 'streets', and the staircases and landings). The collective area, which is a space for students to 'hang out', but also to study (informally), is as transparent as possible and can be overlooked from some strategic positions, so that surveillance is possible with minimal means (see p. 136).

This school is designed to be a "hang-out paradise for youngsters" in which the corridors, squares, banisters and staircases are not just traffic spaces, but just as much social and educational spaces for individual and collective use. In this public school building, the corridors are therefore *like* streets and the classrooms *like* houses. In this way, Hertzberger aims to create a sort of enlarged threshold in order to eliminate the strict division between street and school. The school becomes a sort of protected practice world which allows a softened contact with the world. In this

sense, Hertzberger's school is indeed located between the family and the world, between the secure interior place of the home and the visible, open space of the world. One could regard his school as an ideal 'introduction' – a time/place where people are baptized as possible future inhabitants of a common world (whereby this common world is viewed as a pluralistic and multicultural home/house).

According to Biesta, the first experiences in the use of Montessori College Oost suggest that it is indeed a building where everyone crosses everyone else's path, with all sorts of opportunities for encounters and possibilities for different uses. The balconies and staircases create many sight lines and hence opportunities for visual relationships. Biesta writes that, according to the school director, one of the effects of the building is "that pupils show a greater respect for each other and also exercise a certain control over each other in a positive way".¹⁷ The toilets were the only spaces without the desired transparency and visibility and they were subject to vandalism and dirtying. These places became the subject of debate within the school and were regarded as 'problems' in need of a quick solution.¹⁸

As Van Den Driessche rightly notes, Hertzberger's school project seems to start from the mechanisms and principles of the home (principles of control, care, responsibility, representation of what is communal) in order to talk about the meaning and role of public spaces. This meaning is primarily related to accessibility and visibility. The access is either determined by a small group or individual who is responsible for the upkeep, or the space is open to everyone at all times, but that everyone is again responsible for the upkeep, although now collectively.¹⁹ The public space thus becomes a "living room" or "living environment" shared by people who are regarded as its inhabitants, who assume responsibility for

that space, are devoted to it but also appropriate it (and thereby also become owners of it).

Hertzberger therefore seems to understand the school and its public meaning on the basis of the principles of housekeeping and the interior. At one point in an interview he states that he thought of the Montessori College Oost as a 'real home' for pupils from various cultural and social backgrounds.²⁰ However, as mentioned earlier, it is possible to approach the notion of public space and the public meaning of the school in a totally different way. This meaning is not derived from the school's function with respect to the public world, but is related to the school itself as a public space.

[IV]

In Arendt's essay, it is possible to discern another, admittedly less self-evident, meaning of the notion of 'public'. This meaning is related to what seems to be beyond the world-as-public-space and/or beyond the state/public life and is linked to her idea of a 'new beginning'. According to this meaning, the school *is* a public space. It is a public space as a kind of no-one's place and no-one's time. Indeed, the school here is literally a place of *scholè* or 'free, unoccupied time'. The school is therefore not a place/time which has been colonized by the public world and its attitude of pedagogic baptism, nor is it organised according to the comforting principles of the family and the safe home. According to this understanding, the school is not a place of preparation, nor is it a 'home' for children and pupils. What we have in mind here is the school as a place and time of profanation, that is to say a place/time where words are not (yet) part of a (common) language, where things are not (yet) property and do not have to be used according to (familiar) guidelines, where actions and movements are not yet habits

and where thought is not yet a system. It is a time and place where 'things' are at everyone's disposal for 'free use' and hence an infrastructure beyond (or before or outside of) 'socialization' or 'pedagogic baptism'. The school-as-public-space we have in mind here is the time and space which makes possible the experience of a 'new beginning'. In order to illustrate what is beyond 'pedagogic baptism' (and the school as entrance gate), we will take some of Giorgio Agamben's ideas as a point of departure.

Agamben refers to the special status in Christian theology of children who die before they are baptized.²¹ These children remain forever in the *limbo* of heaven (the limbo of the *Logos*, one might say), destitute, withdrawn from and *deprived* of the gaze of God and the 'light' that he makes shine. In contrast to the condemned however, these unbaptized children are not aware of God (since they have not yet been baptized) and so therefore do not suffer from his absence and from the fact that they have been abandoned. According to Agamben, instead of a negative or sorrowful condition, this condition of being unbaptized and abandoned can also be seen as a state of joy. In fact, and more precisely, the status of these children is the status 'before' being abandoned since being abandoned (by God) already presupposes that one has first been baptized (and therefore falls under God's care and law). However, it is the unbaptized children who, Agamben explains, have forgotten God in an absolute sense (as a result of which being abandoned by God has no effect on them). Agamben describes beautifully how these children are neither blessed (as the chosen are) nor without hope (as are the damned), but that they instead enjoy hope without (an imposed or promised) destination.²²

As we elaborated elsewhere, this condition could be regarded as the condition of people

'outside' or 'before' a school infrastructure that baptises people as pupils or students and offers them a clear route (the curriculum/pedagogic method) and destination (the final attainment levels). It is the status of the child as someone who is born into the world without destination, the status of a *beginning* that is not yet captivated by a baptizing attitude and the related judgements of a pedagogical, political or economic view.²³

This status of being unbaptized and the experience of being without destination may seem radical. However, there are different and rather common examples of what it means to be without destination and without baptism: the playing child that is imperturbably, and to a certain extent disconnectedly, given over to play, absorbed by it; and the student who is completely absorbed in his or her study – also without destination. This status or condition of being unbaptized can be regarded as the status or condition of an unexpected and radical beginning. It is a kind of statusless status where people experience that they have something, a 'thing' at their disposal (words, texts, pictures, gestures...) which they can freely use. An experience which is connected to that moment when these 'things' are no longer (or not yet) appropriated, but become or are sorts of common goods or things. 'Goods' and 'common' are not to be understood here in an economic sense (which always implies the idea of property, be it individual or collective), but perhaps in a radical 'communist' sense. It concerns goods which have been expropriated and which are available. This transformation into 'common goods' simultaneously signifies the emergence of the experience of being-able-to and an experience of potentiality (of being able to begin). If we try to rethink 'public space' in this way and view 'being unbaptized' as a public being (or being public), this could then be compared to the situation that Kafka describes in his

fable *Before the Law*. It tells the story of a man who wants to gain access to the Law, but is denied this access by the gatekeeper, notwithstanding the fact that the gate is open and that strictly speaking the gatekeeper cannot prevent him from entering. The man sits down with the gatekeeper and tries to convince him to let him in, but without success.

At the end of the story, when the man is dying, the gatekeeper closes the gate. This story is often read as the failure of the man, but as Agamben suggests, we should maybe look at the attitude of the man in a more positive way: not as an attitude which is doomed to failure, but as an attitude which leads to a sort of victory. Perhaps this attitude teaches us that it is possible to relate to or to behave in front of the Law and its gatekeeper in such a way that the Law *suspends* itself and that something else can begin. The man is then someone seeking

a condition of being unbaptized, that is to say a condition not defined by the Law (neither positively nor negatively) and hence the condition of an existence before the Law as an existence before the gate.

This conception of the 'public world' as a space before the Law and before the Gate perhaps refers to a public world that has no entrance gate. It is a public world without 'baptism', a world where tradition and authority are not at stake. This space or this 'public world' might perhaps be understood exactly as what we refer to as 'school'. As a consequence, the school would no longer appear as the infrastructure between the family and the world, between the private and the public world, but as a 'public space' in itself: the perfect school as a public school. It would appear as a space and time without property and baptism, a kind of 'communist' infrastructure allowing experiences of a 'new beginning' to emerge. The school can then

be seen as the unbaptized, and in this sense 'pure', infrastructure where people are exposed to things, where they can experience that mankind has no (biological or trans-historical) destination and where this experience fills them with joy and an openness to the search for a destiny. In this infrastructure, one is not a pupil or student (baptized as 'not yet, although being able') but an 'e-ducandus', that is to say someone who is being *led out* (which is the meaning of the Latin e-ducere) and being exposed to things. Similarly, the teacher in this infrastructure is not a gatekeeper (speaking in the name of the *Logos* and baptizing others accordingly), but an e-ducator or someone who offers or presents the e-ducandus with things for 'free use' and who therefore releases things from their current usage, i.e. neutralizes their effectiveness. The teacher places something on the table, makes something present or presents something. By *placing something on the table*, the teacher places it on itself and desacralizes it in the sense that he/she releases it from its specific use. Releasing from use and for use means that the things are made public, are shared or become collective. The school then becomes an infrastructure where things are dis-solved or set free, released from the way in which they were used by the old generation, but not yet appropriated by the new generation.

It is a place where nothing is shared, but where everything can be shared. In line with this perspective of the school as a public infrastructure, we should perhaps attempt to reflect on the meaning of the family and society. Instead of thinking about the school and its private/ public character against the background of 'the family' and 'society', one can reflect on the private/public character of 'the family' and 'society' by taking the school as the

point of departure. One could then ask oneself if, and to what degree, school time/space is still permitted in this era of privatization.

[V]

In order to crystallize this second conception regarding the public meaning of the school, it is interesting to look at a school building project by Wim Cuyvers and contrast it with that of Hertzberger. Indeed, we could perhaps say that Wim Cuyvers designed the plans for a *perfect* school, a school that would *be true* to its essence and this essence is, for Arendt, to be a place where we address natality as a 'new beginning'. It is interesting to note that, initially, Cuyvers seems to share Arendt's position. The reason why she, not being a pedagogue, became concerned with education was the opportunity, provided by the very fact of the crisis, to explore and inquire into that part of the essence of the matter that has been exposed in the crisis.²⁴ She therefore does not propose any solution for the crisis, she does not design or conceive any new school or an ideal school, but she instead discovers the 'true school' in the crisis of the school. In a similar way, Cuyvers designed, or attempted to design, the perfect school precisely because he did not want to design a 'new school' or 'the newest school' (in view of a new, ideal, public space, or a new home, by, for example, prioritizing the needs of children and their parents). On the contrary. He accepts the basic structure of the school (essentially classrooms placed side by side) as it has crystallized through the ages and tries to perfect it, to abstract it, to purify it, to be faithful to it, as if it was one of the pearls that Benjamin, and Arendt after him, refers to as what is left of tradition. For Arendt, the loss of tradition is a fact: "What has been lost is the continuity of the past as it seemed to be handed down from generation

to generation, developing in the process its own consistency."²⁵ However, Arendt argues that we should not view this negatively and mourn it. What we have and what we should learn to see or experience are fragments of that past which are "rich and strange", like "coral" and "pearls".²⁶ These are the 'common things' referred to earlier which are made available by the school as a public infrastructure and whereby, in the current crisis, the school itself has now become one of these common things or common places (one could say maybe a 'pearl of undefined time').

Cuyvers implements the school as 'public infrastructure' in many different ways, whereby the classroom has a central role.²⁷ He dismantles the regime of 'pedagogic baptism', firstly by excluding the mechanisms of panoptical and synoptical control and also principles from the safe home environment. This dismantling is effected secondly, and mainly, by the creation of a kind of 'pure interior' (or infrastructure without outside functions) and by designing it in such a way that the only function of the interior (or classroom) is not to be an exterior (see figures pp. 142–144). The classroom no longer derives its meaning from exterior expectations or requirements. The classroom or 'box' which he designs does not give a central position to the student (that is, it is not a student-centred architecture), but neither does it strengthen the authority of the teacher (as the one who supposedly represents the 'public world' in the classroom). The pure, closed 'box' instead puts both the teacher and student in an uncomfortable position. Under these conditions, all control is lost, the space is dissolved, time is freed and students and teachers are in a condition similar to that of a play, namely the condition whereby things are freed from normal usage and *aion*, not *chronos*, reigns. It is the time and place or

'box' which has been filled with 'common goods'.

This is quite a different school project to that of Hertzberger, who indeed makes no real or principal distinctions or divisions between the classroom and the rest of the school. For Hertzberger, the classroom is a sequence of places. He breaks the classroom open, as is even more apparent in his Montessori School in Delft than it is in Amsterdam Oost. Indeed, in this school Hertzberger explicitly interprets the Montessori pedagogy: no teacher at the front directing the education process, but the child itself taking responsibility for its learning process. In this school without real (closed) classes, educators are no longer teachers but coaches who assist children in their choices. It is the children who are empowered and must be active. The space of the classroom is no longer oriented towards the blackboard and its rectangular shape, which is the optimal shape for the teacher to maintain control and supervision. It has now been converted into a more amorphous structure of 'zones', whereby supervision is of lesser importance. Nevertheless, Hertzberger sees zones as having specific uses (even though the aim is only for people to gather together). Hence, spatial differentiation becomes a new kind of functional differentiation. There are different zones (or corners), each with their own function; quiet zone, free zone, guided work zone, zone with individual work stations....

Cuyvers, on the other hand, takes the classroom as the point of departure (and removes its functions). Every room has a standard size: 6 x 9 m, which seems to have been the optimal size since the 19th century.²⁸ However, he leaves out the corridor and creates a direct connection between the interior and exterior. The classroom appears as an autonomous room or box, with only a window in the roof, a window which does not look out onto a particular exterior,

but onto what could be called a pure exterior. In a certain sense, this reinforces the authority of the teacher (the representative of the exterior), who, however, no longer has anything to rely on except himself or herself. The teacher and children are being mutually handed over or exposed to one another. The walls are 'blank walls', dead walls. As dead walls, they can be used to present or introduce into the classroom fragments of the world (to place them 'on the table'). The classrooms that Cuyvers has designed here could be called unappropriated spaces (unoccupied). They can be seen as 'provisional rooms' beyond the safe space of the home and the public space of the world. Instead of being intermediate rooms or introduction rooms, these unappropriated and provisional rooms can then be precisely conceived as 'public infrastructures'.

[VI]

The aim of this essay has been to show that it is impossible to conceive of a 'new beginning in our world' without conceiving of the school as a public space. We believe this is becoming increasingly apparent as a result of the crisis or erosion of the public sphere. Drawing on the work of Agamben and Cuyvers, we have attempted to sketch some outlines for the exploration of the notion of the 'perfect school' as a 'public school'. From this, one could indeed say that the perfect school is a public infrastructure, an infrastructure for strangers and newcomers, where things are placed on the table, made available, are given a new, positive image, a space where *things* can literally *find (their common) place*, where *things* can simply *happen*.

We can perhaps view the perfect school as a *heterotopia* in line with the meaning given to it by Foucault in his famous essay *On*

other spaces.²⁹ He claims that even in our time, which is the time of ‘networks’ (in which space takes shape as relations among or connections between sites), there are still spaces, heterotopia, that are nurtured by the hidden presence of what he calls “the sacred”.³⁰ Some of these characteristics and descriptions can perhaps be used to further clarify the idea of the perfect school. In his essay he designates *heterotopia* as the “place for that which has no place”, a “*lieu sans lieu*”, although it is still a concrete ‘place’ or ‘location’ (and moreover a place/location which seems to have kept something of a sacred place) with its own order, its own technologies, rituals, ways of speaking and its own discipline. It is not simply an empty space and certainly also not a vague, shadowy place. Interestingly, Faubion describes this place as a limbo in which one has no status (and is therefore statusless), a *real* space which threatens and challenges the everyday but is simultaneously boring for the utopianist and all the great reforms that he or she has in mind.³¹ These are places which could be conceived as a kind of sanctuary and/or asylum.³² We cannot develop this theme any further in this essay, but it is indeed interesting to read how Foucault conceives of heterotopias as types of ‘holy or sacred places’, places where the economical and the political are ‘suspended’. However, these places, similarly to the school as ‘public infrastructure’ such as we have described it, are precisely not interiors or intimate spaces. According to Foucault, these are places where we are exposed, that is to say drawn out (transported outside in the sense of *e-ducere*). These spaces are ‘free spaces’, but not recreation or leisure spaces, precisely in the sense which seems to be indicated by the Greek *scholé*. Spaces where (economic, social, cultural, political, private...) time is suspended and

where we therefore have time at our disposal for a new beginning. Where, according to Foucault, the museum and library accumulate time, we could perhaps say that the school suspends time. Precisely as a result of this suspension, we could conclude that the school as public infrastructure is not a time/space of introduction or an intermediate space, but is instead *the time/ space of making available and of e-ducation*.

[VII]

In Kinshasa, there is a perfect school – fully formed, crystal-clear. Kinshasa is a totally devastated city, a world without orientation and destination, where the state and its public institutions, which once claimed to provide access to modernity, are completely adrift. This is reflected in a collective shared sense of being adrift amid a completely fragmented and lost tradition, for example the collapse of the patriarchal gerontocratic order which has always been so typical of the ‘enduring time’ of tradition and ancestry.³³ In this ‘city’, once called *Kinshasa-la-belle* (Kinshasa the beautiful), but now *Kinshasa-la-poubelle* (Kinshasa the dustbin), we can find, at number 24 Avenue Luabeya Q. Salongo in the outlying district of Gombele, ‘the perfect school’ (see figure p. 128). This school presents itself as the combination of ‘zèle’ (diligence), ‘discipline’ and ‘efficacité’ (efficiency). When we enter this school we are confronted with the all-too-familiar extremely poor conditions of many African schools: classrooms with rickety furniture, no glass in the windows, a clay floor, no electricity, no books, etc. Nevertheless, we believe that the sign which presents it as the ‘perfect school’ is, in a certain respect, correct. After all, the perfect school is the school which is nothing more than a school (and therefore no longer refers to anything outside of

itself). It is a school which does not or no longer situates its inhabitants in a tradition (linking them to a past, because to which past would it link them?) or prepares them for a future since there is no future in that sense – 95% of the population has no official work. It is just a school, reduced to a classroom, a blackboard (without chalk), some benches, a window, inhabited by newcomers and strangers, confronted with a ritual (including a purely ritual teacher), with a discipline, diligence and efficiency without an end aim; a sort of abstract framework like a shelter or refuge, like a time and place which is simultaneously both in order (and creates order, in contrast to the disorder outside) and the suspension of order. A waiting room and waiting period, where perhaps the making-available and therefore a new beginning become possible.

Notes:

1. Both researchers at the Centre for Philosophy of Education at the K.U.Leuven. The text is based on research which was in part made possible by the Research Council of the K.U.Leuven and the Research Foundation Flanders (FWO).
2. Arendt, 1994a
3. For more detailed analyses, see: Masschelein/Simons 2003 and 2008.
4. Arendt 1994, pp. 115–116. Our italics.
5. Cuyvers 1995, Cuyvers 2005, Hertzberger 2000. See also the presentation of their work by Maarten Van den Driessche (Van Den Driessche 2007, Van Den Driessche/Verschaffel 2006).
6. See Masschelein/Simons, 2006.
7. We could further distinguish between the public world as the actual public domain (the nation state or, to use the term favoured by Pufendorf: the ‘civil kingdom’, which can be seen today also as a ‘global’ kingdom) or as the ideal public domain, the world beyond the state (the ideal state or the ‘kingdom of truth’), but this does not affect the fundamental idea of the school as being *the way into* the public domain. (see Hunter 1994).
8. This Logos can of course be thought of in different ways as: Culture, (Communicative) Reason, Law, Social Order, Learning Competency, etc.
9. This can of course also be formulated more generally as: “Here we do things like this”, whereby the message is “and you are expected to learn this so that you can also belong to ‘us’.”
10. What is concerned here is not baptism as a concrete social practice related to particular religious presuppositions, but instead a general framework of relating oneself to the world which permits us to clarify our present.
11. Biesta 2006, p. 110.
12. Hertzberger 2000, p. 135.
13. Ibid. p. 120.
14. Ibid. p. 120.
15. Ibid. p. 172.
16. The classrooms in the building are actually ‘balcony classrooms’, types of hybrid space. Hertzberger states in a recent interview that classrooms are in fact no longer relevant since there are no homogenous student groups, see Smit-Kruidenberg, 2008.
17. Berger in Biesta 2006, p. 14.
18. They were actually viewed as ‘private places’. It is noticeable that in the second notion regarding the public meaning of schools which we discuss subsequently in relation to a school design by Wim Cuyvers, this aspect is interpreted in a completely different way. According to this understanding, it is precisely these ‘exterior places’, these places ‘beyond control’ and ‘out of sight’ which are the public places. They are public in the sense that everyone can do what he or she wants, that ‘needs’ can find their expression there and that ‘free use’ is therefore possible.
19. See Van Den Driessche, 2007.
20. Smit-Kruidenberg, 2008.
21. Agamben 1998, pp. 59–61.
22. Agamben, 1998, p. 61. In a certain respect, this condition could perhaps also be seen as the condition of the artist.
23. Simons 2006, pp. 124–125; Masschelein/Simons 2006, pp. 10–12.
24. Arendt, 1994a.
25. Arendt, 1978, p. 212.
26. In her marvellous introduction to several essays by Benjamin, she writes that Benjamin’s fundamental approach was “not to investigate the utilitarian or communicative functions of linguistic creations, but to understand them in their crystallized and thus ultimately fragmentary form as intention-less and non-communicative utterances of a ‘world essence’ ... What guides this thinking is the conviction that although the living is subject to the ruin of the time, the process of decay is at the same time a process of crystallization, that ... what once was alive ... survives in new crystallized forms and shapes that remain immune to the elements” (50-1). In a certain respect, one could see the ‘perfect school’ as something which has crystallised like a pearl.
27. We refer here to his competition design for a primary school in Ypres (Belgium). Van Den Driessche describes it as follows: “The building consists of a U-shaped structure enclosing a rectilinear playground. Cuyvers situated the common areas (toilets, a multipurpose room and the staff

room) at the head of the building, while the two long classroom wings are constructed in a strict rhythm of enclosed inner classrooms and covered alcove-shaped outer classrooms. At the heart of the site, on the symmetrical axis of the monumental school building, is a fully-glazed staff room which looks out over various playgrounds. The wings of the building have been set diagonally to the direction of view so that they function like a screen against the controlling view from the staff room." A sort of reverse panopticon. Moreover, "the school can never be fully monitored. The outer classes serve as backstage areas in relation to the view from the staff room. ... the school is not enclosed, but open to places and events that fall outside its material or institutional context".

(Van Den Driessche 2007, pp.81–82).

28. Vanmeirhaeghe, 2006.

29. In his essay, Foucault lists varied and surprising examples of such spaces: museums, fun-fairs, the boarding school, the menstrual hut, the delivery room, the honeymoon hotel, rest homes, Christian cemeteries, cinemas, gardens, Persian carpets, libraries, Muslim baths, Swedish saunas, motel rooms, brothels, etc.

30. What Foucault here calls the sacred, we earlier referred to as the profane. What is important is that the 'sacred' to which Foucault refers is primarily understood in the sense which we also find in the notion of 'sanctuary', which does not so much denote a time/place with a particular value (the place of God and his laws), but a place/time where laws are suspended (the laws of politics, religion and the economy, state, market and the church) and in that sense as a free time/space, as a free place (and therefore where the sacred in the more classical sense, as referring to a place which acquires its meaning from a particular religion, is actually inoperative).

31. Faubion, 2008.

32. The fact that, in the age of the internet, we even have such things as 'sacred places' that are public places, and the fact that the school can be conceived as one of these places, is also suggested by the school-asylum movement in Belgium and some other countries and which, just like the church-asylum movement, clearly defines the school as a public place which is not a political place (i.e. not captive to the laws of the state, or a religious or any other type of community).

33. De Boeck, 2005.

Literature:

- Agamben, G. (1993). *Infancy & History. Essays on the Destruction of Experience* (L. Heron, trans.). London: Verso.
- Agamben, G. (1998) *Idée de la prose*. Paris: Christian Bourgeois.

Agamben, G. (2002). *De soevereine macht en het naakte leven*. Amsterdam: Boom/Parrèsia.

Agamben, G. (2005) *Profanations*. Paris: Payot & Rivages.

Arendt, H. (1978) *The Life of the Mind*. San Diego/New York/London: Harcourt Brace.

Arendt, H. (1994a). 'De crisis van de opvoeding'. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, trans.) (pp. 101–123). Leuven: Garant.

Arendt, H. (1994b) 'Wat is gezag'. In H. Arendt, *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken* (R. Peeters & J. Masschelein, trans.) (pp. 23–72). Leuven: Garant.

Biesta, G. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.

Cuyvers, W. (1995) *Exhibition catalogue*. Antwerp: de Singel.

Cuyvers, W. (2005) *Tekst over tekst/Text about Text*. The Hague: Stroom/Voorkamer.

Deboeck, F. (2005) *Kinshasa. Tales of the invisible city*. Antwerp: Ludion.

Faubion, J.D. (2008) 'Heterotopia: An Ecology'. In: L. De Cauter & M. Dehaene (eds.) *Heterotopia and the city. Public spaces in post-civil societies*. (pp. 31–40). Oxford: Blackwell.

Foucault, M. (1966/1984). 'Des espaces autres'. In: D. Defert, F. Ewald & J. Lagrange (eds.) (2001). *Dits et écrits: Volume II 1976–1988* (pp. 1571–1581). Paris: Gallimard.

Hertzberger, H. (2000). *Space and the Architect. Lessons in Architecture 2*. Rotterdam: 010 Publishers.

Huizinga, J. (1938/2008) *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Athenaeum.

Hunter, I. (1994) *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, criticism*. Sydney: Allen & Unwin.

Kafka, F. (2002). 'Voor de wet'. In F. Kafka, *Verzameld Werk* (pp. 785–787). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.

Masschelein, J. & Simons, M. (2007) 'The architecture of the learning environment / A 'school' without a 'soul'? De architectuur van de leeromgeving/ Een 'school' zonder 'ziel'? *Oase. Journal for Architecture / Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 6–13.

Simons, M. (2006) 'Over kinderen'. In: Masschelein, J. & Simons, M. (eds). *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland*. Leuven: ACCO, pp. 117–128.

Smit-Kruidenberg, A. (2008) 'Scholenbouwer Herman Hertzberger ziet de school als microstad'. *Montessori mededelingen* (31), no. 1.

<http://www.montessori.nl/nummerarchieff/m31/Scholenbouw%20Herman%20Hertzberger.pdf> (consulted on op 10.04.2008).

Van Den Driessche, Maarten (2007) 'De tocht van de kinderen... The Journey of the Children...'. *Oase. Journal for Architecture / Tijdschrift voor architectuur*. 72, pp. 72–96.

Van Den Driessche, M. & B.Verschaffel (eds.) (2006)
*De school als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in
 Vlaanderen 1995–2005*

Vanmeirhaeghe, T. (2006). 'De school als apparaat. Een kleine
 geschiedenis van het Belgische Schooltraktat'. In: Van
 Den Driessche, M. & B.Verschaffel (eds.) (2006) *De school
 als ontwerpogave. Schoolarchitectuur in Vlaanderen
 1995–2005*, (pp.64–87).

[pp. 135–163]

Franciska Lambrechts

Towards the end of 2006, the art team invited Franciska Lambrechts to produce a film on behalf of the Vlaamse Bouwmeester. The commission was prompted by the announcement of a major catch-up programme in Flemish school construction, which the Vlaamse Bouwmeester would actively support. The 'school-building team' had only just been set up, so rather than linking the commission to a specific construction project, it made sense to conceive it as a contribution to the 'preliminary study' and to invite an artist to reflect entirely freely on the school as a cultural, social and political factor. Piet Coessens, the art team's artistic consultant at the time, suggested Franciska Lambrechts, given both the quality of her work and the fact that several of her recurring themes could

offer an interesting angle on that reflection. Lambrechts regularly explores the tension, for instance, between old and new forms of academicism on the one hand, and the 'free' or 'amateur' practice of art on the other. Her attempts to relate to utopian thinking – in spite of the inevitable bankruptcy of every utopia – and her interest in themes like 'authority' and 'identity' also suggested that a contribution from Franciska Lambrechts could enrich the exploration of the school as both physical location and 'regime'.

The artist approached the commission in a highly individual way, simultaneously ignoring and radically extending it. It wasn't so much the school as a system or institution that caught her attention, as what the learning process is ultimately about. Her response was a philosophical reflection on identity, (self-)knowledge and the (im)possibility of

(artistic) action. In the almost claustrophobic enclosure of an apartment – an interior offering only a limited and clouded view of an intangible outside world – an actress reads quotations from several leading thinkers from the Modern Western tradition, interspersed with the artist's 'thought-experiments'. Starting from the opposition between consciousness and matter, and more specifically from the primacy of thought over matter, the viewer is drawn into a web of dual oppositions – the linkage of pairs of contradictory concepts that prove unhelpful when seeking to relate to the world, and which culminate in general paralysis. The video *Ideaahhh!* (see Appendix: 44', with Annet Kouwenhoven and Naseer Sheikh and texts from the likes of Schopenhauer, Kierkegaard and Nietzsche) has already been shown several times in public and is also appended to this publication.

I think, therefore I am.
F.L.

Franciska Lambrechts produced the subsequent contribution specially for the *Cahier*. Although intended as an evocation of the film, it also functions as an 'essay' in its own right: neither the images nor the text are taken directly from the video.

[p. 160]

Our culture is very much for freedom: freedom of expression, of the press, of thought. But we're not brought up to that. We're brought up to believe in freedom of expression, the press, and thought. Freedom can also be exhausting at times and wasteful of energy. Boundaries help; they're reassuring, and there's always culture. My culture, your culture, their culture, public opinion, minority, majority, consensus. A school is an ideal, enclosed community; a prison is a non-ideal enclosed community. Every individual is a threat to the community. The community is a threat to the individual.

[pp. 164–168]

The Artists

Jumana Emil Abboud

*°1971 in Galilee, Palestine
Lives and works in Jerusalem*

Jumana Emil Abboud is a Palestinian artist raised in Canada. She studied fine art at the Ontario College of Art in Toronto and the Bezalel Academy of Arts and Design in Jerusalem. Her paintings, drawings, installations and video work address themes like loss and human resilience. She recently exhibited at the ninth Lyons Biennale, the Musée d'Art moderne in Algiers and the Palestinian Masarat festival in Brussels (2008). In Lyons (and later also at the exhibition 'Autour et au-delà BROODTHAERS Onomwonden', Leuven, 2008) she showed her installation *An Untitled Life Drawing*, in which she combines video images from Palestine and Jerusalem with drawings and texts in Arabic and English). In this video project, Abboud explores the desire to repeat experiences, for both documentary purposes and in response to the need to bear witness to someone's existence or identity.

She frequently links themes like memory and dialogue with personal experiences and context-related elements. The dialogue – or rather the impossibility of a dialogue – between Israel and Palestine, for instance, plays a substantial part in her work. Although this rarely appears politically inspired or activist at first sight, it is as if she were constantly looking for new signs and sign systems to communicate what words cannot, and to show and to preserve what might otherwise be lost.

Sarah & Charles

*Sarah Deboosere: °1981 in Brussels
Lives and works in Brussels
Charles Blondeel: °1979 in Brussels
Lives and works in Brussels*

Sarah Deboosere and Charles Blondeel completed their master's training at the Higher Institute for Fine Arts (HISK) in Antwerp, where they graduated in 2007. Working as a duo, they create environments like dream-images, in which fiction and reality intersect, and which feature references to film and theatre. Memory and perception of time are an important strand in their work. The relationship with the viewer lies at the heart of their installations. Their characteristic 'sets' without actors evoke an atmosphere of desolation. Viewers discover and manipulate the story and the identity of the absent protagonists through the different props included in the scene. Each of the sets they construct forms a separate episode in a family history. The set creates the basis of a narrative. Sarah & Charles seek in their work to build a bridge between a fictional reality and the 'now' in which the viewer exists. Their work has been shown at, among others, Museum Dhondt-Dhaenens in Deurle, de Brakke Grond in Amsterdam and Huis Van Winckel in Dendermonde.

Wim Cuyvers

*°1958 in Hasselt
Lives and works in Châtillon (FR)*

The city has been a central focus in the recent work of architect and writer Wim Cuyvers. He is chiefly interested in that regard in 'public space', in the sense of non-private, non-privatized, 'common' space: space that in economic terms has no value and which, for that very reason, can still be used freely or even illicitly. It is the weak and

vulnerable members of society – the addicts, the travellers, the homeless – who show us the way to this public space: at the end of the day, the truly ‘public’ seems to be inseparably linked to exclusion and rejection. Cuyvers’ work includes the mapping, cataloguing and studying – based on his own methods and criteria – of public space in different cities. New York, Sarajevo, Belgrade, Paris and Tirana are some of the places to fall under his scrutiny. In 2005–06, he coordinated a research project into public space and public life in Brazzaville and Kinshasa on behalf of the Jan van Eyck Academy in Maastricht. He has been working exclusively since 2009 on the Montavoix refuge non-project – for the rehabilitation of young offenders – in Saint-Claude, in France’s Haut Jura region.

Cuyvers studied architecture at the Academy in Ghent. He has lectured at the Academie voor Bouwkunst in Tilburg, the Design Academy Eindhoven, Sint-Lucas in Ghent, the École d’Architecture Paris Malaquais and Delft University of Technology. His work includes construction projects and architectural interventions (schools, homes, laboratories and exhibition architecture), publications and film. It has been shown at a variety of exhibitions in Antwerp, Brussels, Venice, Bordeaux, Rome and Plymouth, among others. In 2006, Cuyvers was awarded the Flemish Culture Prize in the Architecture category.

Peter Downsborough

*°1940 in New Brunswick, New Jersey (US)
Lives and works in Brussels*

Peter Downsborough is a highly versatile artist. Alongside sculpture and interventions in public space, he is involved with photography, audio work, film, video, print-making, multiples and artist’s books. Downsborough studied architecture at the University of

Cincinnati and the Cooper Union in New York, before leaving in 1961 to focus on sculpture. He gained international recognition within ten years of his first exhibition (New York, 1962), enabling him to show regularly in the United States and Europe. Downsborough’s work maintains a complex relationship with architecture and typography, referring to the early avant-garde (Bauhaus, De Stijl) and to minimal art. In formal terms, Downsborough’s work is rigorous and highly geometrical, emphasizing the interplay of lines, surfaces, negative space (recesses) and language. It is simultaneously characterized by an intense seriousness and an idiosyncratic sense of humour. The artist developed an early interest in the reading of specific locations, resulting in the 1970s and 80s in city photographs and works featuring postcards and maps. His interventions reframe the urban and/or architectural space; he questions the meaning of what he sees and invites the viewer to do likewise.

Major solo exhibitions of Downsborough’s work have taken place at the Palais des Beaux-Arts in Brussels (*Position*, 2003) and the Stedelijk Museum voor Actuele Kunst (SMAK) in Ghent (2006). Recent interventions in public space include work on the Boulevard Emile Jacqmain in Brussels (2003) and at Parc P2, Cité Internationale, Lyons (2006). In 2007, a sculpture by Downsborough was unveiled at the Musée en Plein Air du Sart-Tilman – Université de Liège.

Marie-Ange Guilleminot

*°1960 in St Germain-en-Laye (FR)
Lives and works in Paris*

One cannot just look at work by Marie-Ange Guilleminot. Her art is first and foremost about experience. Her sculptures and installations are frequently described as ‘mobile’, ‘nomadic’ and ‘ephemeral’. She effortlessly transforms

