

My cat died.
My hamster died.
My grandmother
died. I fell off
my bicycle.
I'm ill actually,
but decided to
still come for
the second class.

episode publishers

Casco, Office for Art, Design and Theory

HIDDEN CURRICULUM

e

I overslept.
It was raining.
On the bicycle
I realised I was
still wearing
my pyjama pants,
and I had
forgotten my bag.

HIDDEN CURRICULUM

A project by Annette Krauss

I didn't know the time was put back an hour, and the bridge was open, and the bus was too crowded so I had to wait for the next one...

But I had a flat tire! Then I missed the bus and my locker was moved, and my sister was ill so I had to help her.

Contents

- 3 Introduction
- 4 Stages of Development ① – ⑦
- 15 How to Investigate a Hidden Curriculum?
× Fiona Parry
- 21 Show and Tell
× Celine Condorelli
- 29 Spaces of Unexpected Learning
× A Conversation Between Annette Krauss,
Emily Pethick and Marina Vishmidt
- 45 The Physicality of Education.
On the Silent Power of Symbolic Violence
× Thomas Alkemeyer
- 64 Order: After the Jena 6
× Ashley Hunt
- 66 Dutch translations
- 97 Authors
- 98 Colophon

Introduction

Hidden Curriculum looks at the unintended and unrecognized forms of knowledge, values and beliefs that are part of learning processes and daily life within high schools. The ‘hidden curriculum’ can be seen to exist alongside every learning process both inside and outside of school. Many students use tricks and tactics to cope with the requirements they face within their education. They often discover that their assigned schoolwork comes into conflict with their hobbies, particularly in their spare time, and as a consequence selectively neglect parts of the formal education. Often unnoticed, these activities constitute a large part of the students’ engagement during class yet go unrecognized as forms of knowledge. Examples of this include a variety of cheating methods and strategies that students develop in order to access their own interests during their lessons. *Hidden Curriculum* focuses on the kinds of actions that are developed by the students that go beyond existing norms, showing creative ways of navigating institutional structures and subverting enforced cultural values and attitudes.

Hidden Curriculum was realized through a series of workshops with two groups of students aged 15–17 years old, from the Gerrit Rietveld College and Amadeus Lyceum in Utrecht. The workshops set a framework for the students to investigate their own actions and forms of behaviour and transfer the knowledge towards other ends. This led to the production of photographs, video material and the staging of public actions. Often activating situations that went beyond common sense or secure behaviour, the students reflected on the legitimacy of specific social contexts – such as the school, and areas in public space – and developed critical stances towards their own actions.

Through looking at how the students negotiate and resist formal structures in the school environment, as well as transferring these investigations into the public realm, the project forms a model of how institutional structures are negotiated in other areas of life, observing how people deal with rules and internalize them, as well as subconsciously resist them. On a broader scale, the project questions how norms and values control our know-how and practices in everyday life, and how these contribute towards the development of human relations in social contexts.

Annette Krauss & Emily Pethick

①

Collecting Chairs

Each student was asked to donate a chair from their home as a way of demonstrating their commitment to the project. The chairs were collected from their homes and assembled in the space at Casco. The individual choices of the students created an odd array of different kinds of seating.



②

Chair Exercise

The students were asked to interact with a school chair in a way that goes against their usual uses of the object.



③

Investigating the School Building

The chair exercise is expanded in scale to encompass the building. The students set off to investigate the building, finding ways to approach it that are different to how they habitually navigate it. The students look for in-between or non-spaces, seeking the gaps within the building that are not used, inconvenient, uncomfortable, forbidden and hidden. They physically enter into them and document their findings.



④

Sharing Tricks

What would the equivalent of these in-between or non-spaces be as an action? The students are invited to reflect upon what they have done and relate that to their own actions. The students are shown parts of an archive of interviews in which students from other schools share the secrets of their hidden actions. As many of these video clips were taken in Germany, the video sets off a discussion about differences in school structures, in particular between what is allowed or not allowed in schools in other countries. Even in the Netherlands, the differences between the two schools and their



approaches to rules and structures are remarkable, which became visible in the discussions between the students. The students contributed their own video sequences towards the *Hidden Curriculum* archive.

⑤

Tricks to Actions

The archive is taken as a starting point for a brainstorming session in which the students develop their own ideas of how to transfer these tricks into other actions. The intention of this is for the students to find their own particular field of interest that raises questions surrounding the broader topic of the investigation: 'the hidden curriculum.'

Each student developed their own research project within this framework. These ranged from interviewing the school janitor to discover his view of what goes on in the school to setting up football



training sessions as an experiment in devising new tricks. Two students sat in on a test administered in the year below them and observed the kinds of cheating methods the students were using.

⑥

Performative Situations

The students found ways to intervene into the everyday processes of the school. Actions included switching around lockers, riding a bike through the different floors of the school, and moving all of the plants in the building to block a corridor. By placing obstacles in their



normal ways of negotiating space in the building, these actions prompted teachers, staff and other students to reconsider their habits.

7

Public Actions

The students moved the investigation out into public space, looking at ways to counter the normal flows of the city and the ways that public space is regulated and attempted to test it out by slightly changing the 'curriculum'. For example, what happens if one waits for the bus standing upside down? What could the distances between people in public indicate? What happens if one changes one's distance to other people? These were some of the ways students attempted to test the 'curriculum' of behaviour in public space.



MUSIC IS MY LIFE
Hidden Curriculum Archive #8

Matthias Dienst
Stefan Haupt
Jaris Meier

Stuttgart 2006



I have a mp3 player.



A very nice black one.



I always have it laying here.



Well, the lessons are, as you know, very boring.



all the Maths, German, English, all the lessons.



Then I put the cables of my mp3 player under my T-shirt through.



so that the headphones come out my sleeve here.



So I can listen here.



Then I pretend I am bored, cover it a bit with my hand,



and then I lie here.



That is very relaxing and cosy.



I can't do it all the time.



Because of that I straighten up and stretch a bit.



But I hold it here, so no one can see it.



Then I can lay down again.



It's very comfortable.



And you really enjoy that?



Of course. Music is the best thing in life for me.

How to Investigate a Hidden Curriculum?

× Fiona Parry

A boy walks up to the safety railing that surrounds a mezzanine level; methodically he climbs, lifting one leg over and then the other, onto the other side. Holding the rail for support, he stands on the edge for a moment and then climbs back over and walks on and out of sight through a door. This was one of many actions or interventions enacted and documented by students in their school building as part of *Hidden Curriculum*, a project by Annette Krauss. The students activated in-between spaces, or spaces that normally have their relationship with the body restricted to a particular use. When sitting at a desk your legs just fit underneath. In everyday experience, both the space under the desk and your legs go completely unacknowledged. The book or piece of paper on the top of the desk is the main focus of attention. By interacting with this space under the desk in a strange or non-standard way – for instance curling up inside it – the students made the space tangible, drawing attention to a hidden level of complicity between spatial arrangements and bodies. It is doubtful that many students crawl along the tops of drinks machines or walk along handrails on a daily basis, though choosing to sit on the table instead of the chair is a physical form of questioning or negotiation of a silent order through which normalized behaviour is reproduced.

How people navigate structure in everyday life is something Krauss has investigated throughout her work, finding ways to bring out modes of behaviour and perception that go un-registered in our habitual interaction with social structures. *Hidden Curriculum* is an investigation initiated with students into how they creatively navigate and manipulate the school structure as an integral part of the learning process and daily life in schools. Practically, it looks at how students come up with tactics to do the things they would like to do during school time: for instance, talking to friends or listening to music, whilst also finding ways to neglect elements of the formal curriculum. Either to practical ends or as a form of counter-activity,

testing positions and norms, these hidden actions and behaviours form another unrecognized and unintentional learning process, which never becomes normal knowledge in the same way as the knowledge that is gained in the official curriculum.

The project was realized in Utrecht with two schools. Two groups of 15–17 year old students enrolled in a series of workshops. These workshops began in the school and gradually built outwards, with meetings at the project space Casco, and culminated in a series of actions in public space: the street and Utrecht's main shopping centre. At Casco, the workshops were situated in the workspace *Show and Tell* that was specially designed for the project by artist and architect Celine Condorelli. The workshop was the main site for the investigation with the students, but the project encompassed the entire interaction with the two schools. Much of this interaction, in common with the 'hidden curriculum', took place on an implicit and pragmatic level. The way the students negotiated the workshops as part of the school day, for instance turning up late, as well as incidental conversations with teachers, were all elements that became inseparable from the activity that took place during the workshops.

Krauss described the intention of the project to the students as trying to find an approach to set up group research into the 'hidden curriculum.' The project started with finding different ways to interact with a chair, building up to actions happening all over the school building. The students looked at video footage from a previous version of the project that took place in Germany, listening to the other students' accounts of tactics and methods of cheating in school. A cheating trick is something very different when in use and purposefully concealed than when it is extracted as information. One of the ways that sports sociologist Thomas Alkemeyer believes inequality is reproduced in schools is through the difficulties some students have with implicit structures of behaviour such as sitting still or holding a pen for long periods. They may not understand or identify with such structures if they do not match the behaviour they have learned at home or outside school. Reciprocally the school system doesn't recognize them and neglects their needs.¹ In the *Hidden Curriculum* workshops it would be easy to reproduce these inequalities and hierarchies if the cheating tricks were collected as pieces of formal knowledge. This would succeed in valorising the cleverest or most unnoticeable tactics and validating the students who are most adept at manipulating the school system.

Thus, it was important that value not lie in the quality of the tricks themselves but in what Krauss describes as 'a group moment

1. Thomas Alkemeyer, 'The Physicality of Education', lecture at Casco, 3 November 2007.

of bringing out complexity through the tricks, through the sharing of tricks and actions realising that other things are possible.'² The shared tricks and tactics were a starting point which developed as a group into other actions, interventions and research projects including: interviews with the janitor, football training sessions and the observation of other students. Krauss attempted to suspend the system of value that determines the status of the students and staff in the school structure in order to open up situations in which the complexity of everyday behaviour can be reconsidered.

Another factor that destabilized the social systematics of the school was Krauss' own role in relation to the group. Krauss was driven by her own curiosity about hidden methodologies for navigating school. Of course she wanted the students involved to gain a greater understanding of their behaviour and the structures they were operating in, though not from the standpoint of imparting knowledge, which they were used to from a figure of authority. The development of a more inquisitive position, unfamiliar to the students, would have also manifested itself on a physical level, affecting Krauss' positions, gestures and movements in relation to the students and the different spaces where the workshops took place. She responded to the details, the responsibilities each space brought, the other people and the different kinds of authority that operated there. This changing role created a much less clear-cut relationship between herself and the students. It probably caused some confusion and possibly instilled a certain amount of mistrust, but also provided the opportunity for a complex and multifaceted relationship. Inevitably, Krauss' ambiguous role would suggest behaviour more typical of a teacher, and at times the students also tried to push her into behaving more like one. One time, in the school, when the students were sitting on the tables in Krauss' presence and she did not react, they were the ones that protested, at the dislocation caused when a person who they understood as a figure of authority was not reinforcing the structure that they were used to by telling them to get off the table and sit on the chair.

In *The Production of Space*, Henri Lefebvre states that we normally understand social space though the 'illusion of transparency.' What Lefebvre describes as the 'illusion of transparency' is the ability of 'conceived' or planned space to cloak 'perceived' space, eliminating the differences between them.³ This produces an abstracted reality in which our conscious experience of space is primarily visual,

2. Annette Krauss in conversation with Fiona Parry, November 2007.

3. Henri Lefebvre, *The Production of Space* (Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 1991) p. 27.

concealing a contradictory, fractured and confused space. Although the divided fragments are kept separate, they are simultaneously pushed together and kept in a state of confusion, which appears like an ordered and rational unity. Through the *Hidden Curriculum*, Krauss and the students became more aware of how the order that exists in the school is in many ways reiterated in the public sphere. For instance, not being allowed to go in the supermarket during the school day or being asked to leave the shopping centre – just for standing there in a group – is a fact of life that the students begrudgingly take for granted, almost as an extension of the school environment.

Lefebvre also states that ‘the whole of social space proceeds from the body, even though it so metamorphoses the body that it may forget it altogether – even though it might separate itself so radically from the body as to kill it.’⁴ This abstracted appearance of an ordered and visual space conceals an awareness of space that does start from the body, which Lefebvre calls ‘lived space.’ This is the directly lived ‘space of the everyday activities of its users.’⁵ It is also the space that is able to reveal contradictions and segregations. The group dynamic set up through the project did at points produce a more active awareness of what could be understood as ‘lived space’ through a kind of irregular and unfolding group movement, which also extended to other people who came into contact with the project. The interventions in the street and the school show with stark simplicity how the invisible order produced by the way bodies, spaces and objects fit so tightly together can be physically disrupted. It is strangely fascinating to watch in the video footage how lying down at the top of the escalator in the shopping centre opens up a space via the body – interrupting an endless flow of people, who tend to pause and physically re-consider their surroundings starting from their own bodies, eliciting individual and unexpected interactions with this odd behaviour in a the semi-public space of the mall.

Not just through the physicality of many of the activities, but also by attempting to suspend normal values and reconsider previously accepted relationships, Krauss tried to enable herself and the group to engage with situations in which previously familiar experiences and unnoticed details had to be constantly re-evaluated. This is a group experience of social space, which is more responsive to differences and contradictions in and between spaces, rather than reinforcing a social order that morphs seamlessly from one place to another. It questions not only the social order in the school, but also how social order operates and traverses other social spaces.

Of the three spaces in which the workshops took place, the one

4. Ibid., p. 405.

5. Ibid., p. 362.

that seemed to function most ambiguously in relation to the project was the specially designed workspace *Show and Tell* at Casco. The space was easily adaptable, consisting of movable, floor length, layered curtains made from thick translucent plastic and Hessian that surrounded the space and coiled into the centre. The space also contained a number of re-configurable, hybrid pieces of furniture: tables, cupboards and chairs. Unlike the school and the street, this space was unfamiliar to the students. It was capable of mirroring and absorbing the students’ actions, adaptations and interventions into its own flexible structure. Allowing the possibility of hidden areas, it also responded to the need or wish to conceal elements of the project. In the school and street the students’ actions created gaps or slip-pages between physical behaviour and space. *Show and Tell* was designed so well for the workshops that the students’ actions and this space seemed to come together in a more harmoniously reciprocal relationship, probably reinforcing its own invisible forms of social order.

In conjunction with this encounter between flexibility and implicit order, one of the schools also operated on a flexible model, both spatially and temporally: it offered big open workspaces, laptops, periods of self-managed work time and tables on wheels – just like the tables in *Show and Tell*. Flexible structures are being adopted in more and more areas of social and economic life. Schools are responding by doing the same: moulding students into agents enabled to operate more effectively in this world. As Thomas Alkemeyer pointed out in a talk that accompanied *Hidden Curriculum*, a flexible school model is imbued with invisible power structures as much as a more traditional rigid model. The coordinates just become different.

The similarities and differences between *Show and Tell* and the flexible school introduce further questions into the way spaces and the users of space reinforce social order. Spaces are designed to accommodate and propagate particular kinds of behaviour and at the same time they only gain meaning through the way they are used. As well as re-negotiating the school structure, the project of course also reinforced it, and this was an equally important part of the investigation. In part this happened intentionally, as an integral part of the project, for instance, borrowing and operating within the school schedules, sometimes consciously though maybe reluctantly; and probably more often that not completely unconsciously and in the most unexpected ways.

Partly through ingesting the school structures and partly by re-negotiating them, the project generated a series of displacements that were also ways to investigate the ‘hidden curriculum.’ The investigation became one of finding ways to reveal this on its own terms, which also meant in part not revealing it. The tactics that the students use are capable of questioning power structures within

the school because they operate in the same unrecognized way, almost as if a hidden conversation is taking place between them. And because of this, deciding different levels of publicness and privacy for the actions, the workshop activity and the produced material was vital to the project. One instance of the centrality of these decisions was in the final presentation at Casco, where there was a room in which only 15–17 years olds could enter to watch the video footage of re-enacted cheating tricks that had been produced in the workshops.

The skills and values gained through navigating the school structure will never become knowledge that has to be proved or demonstrated articulately; on the contrary, in order for them to work, it is crucial that they are kept hidden in everyday life. The way that this learning process was brought out and activated through the project enabled a positive reconsideration of how knowledge is produced in schools and how it reinforces inequality. In the workshops the whole group produced knowledge together, though it was acknowledged that no one came from exactly the same position so no one would contribute or learn the same thing. For Krauss, some of the most important moments were when a student who hadn't been engaging actively with the workshops in the way that would be valued in school made completely unexpected connections that related to his or her own cultural environment outside of school. These workshops contributed to an ongoing archive, which exists as documentation, but more importantly as a dispersed and differentiated process of knowledge. This was shared amongst all the participants, including those that came into contact with the project in the street, the shopping centre, the school and at Casco, and is likely to move in further invisible and unintended directions.

Show and Tell

× Celine Condorelli

Hidden Curriculum at Casco was housed in a workspace titled *Show and Tell*. This consisted of curtains, a series of tables, a cabinet and some benches. The arrangement evolved with the project, both reflecting and producing the actions and investigation of the students who attended the workshops. Three large curtains circled into the centre of the room, running on parallel tracks. These were made from red and green translucent plastic, wool blankets, and hessian, offering varying levels of weight and transparency. These could be easily moved in order to quickly alter the space, and could be gathered at either end of the rail, in clumps or parts, or overlaid in different



combinations of opacity. By muffling sound by different degrees, enclosing, or opening up areas, they lent varying degrees of openness and privacy. These elements enabled the students to decide how public certain moments and parts of the project could be, and what should be hidden, when and from whom.

The workspace furniture was constructed from existing second-hand domestic furniture. Four tables were extended, put on wheels, and adjusted in height so that they could be joined together to form a giant meeting table, or reconfigured and separated, depending on the different needs and working situations. The benches were made of found chairs and wooden planks. In addition to this, each student was asked to lend a chair from their home for the duration of the project as a sign of their participation, which led to a wide variety of different seating options on offer that ranged from fold-up fishing

chairs to a large leather armchair, forming a strange portrait of the participants of the project.

The adaptability of the environment offered students and visitors a space with multiple possibilities to enact change through activity and interaction. This ad-hoc quality allowed immediate occupation and appropriation, and transformed Casco's exhibition space into a space for discussion. *Show and Tell*'s set of elements aimed to address whether privacy and comfort are possible within a public art institution. The set-up relied on the continuous construction and deconstruction of the space for different needs and situations. This space for production had to be made up of generic, familiar elements, which could then be modulated, without preciousness, towards the multiple outputs of the workshops, film making and presentations, discussions, and eventually, for the final presentation, where parts of the documentation were displayed on panels hanging from the curtain rail itself.

Offering support

At the basis of *Hidden Curriculum* is the question of what constitutes valuable knowledge, how it is distributed, and by whom. The workspace was devised to activate the space as a form of support for learning and for the production of knowledge, offering multiple possible interfaces for both sharing and presenting (making present). This worked accumulatively, the knowledge being continually produced and articulated in the space.

Show and Tell forms part of an ongoing investigation into the notion of 'support.' Offering support is a practice interested in accessing and making available the shared notions of space and negotiation (social, aesthetic, political) to which it gives rise. As such, it does not entirely lie in what is seen, but in an ongoing and indefinite process of formulation. Support addresses the immaterial through the material, and establishes relationships between parties. Because it is related to intentions and dynamics, support can only take form temporarily, and is not meant to last. In the same way that dynamics are dynamic, and not fixed to a specific form, support cannot be closed, limited, or finished, and has no clear contours, but is in a continuous process of going beyond its own form and specificity. Support can allow or facilitate the form of initiatives or institutions, but it cannot determine them. It is the institution behind it that creates the political space, but support can be crucial to its staging, production and exercise. The question that inevitably needs to be asked, is what is being supported, by whom, and through what means?

CLOSE TO THE LIMIT
Hidden Curriculum Archive #12

Nicolai Korasc
Paul Weber
Marco Zanzer

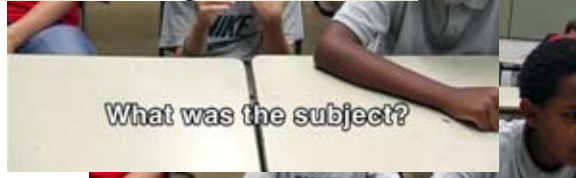
Stuttgart 2006



It was very hot, last lesson.



It was not possible to concentrate anymore.



What was the subject?



I think, Maths.



Definitely last lesson, maths, silly topic:



terms or something like that.



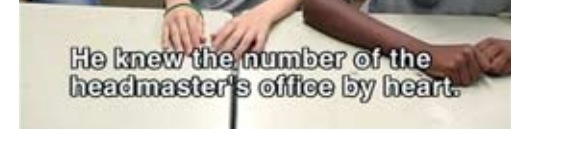
And the teacher had to make copies.



He went downstairs to the copy room.



There is one guy in our class,



He knew the number of the headmaster's office by heart.



And, close to the school there is a phone box.



We snuck to the phone box,



payed attention, so nobody saw us or caught us.



From the phone box we called the secretary.



Of course, we disguised our voices, like this.



We said, we are calling from Baden-Württemberg,



to say, school is cancelled because of the heat.



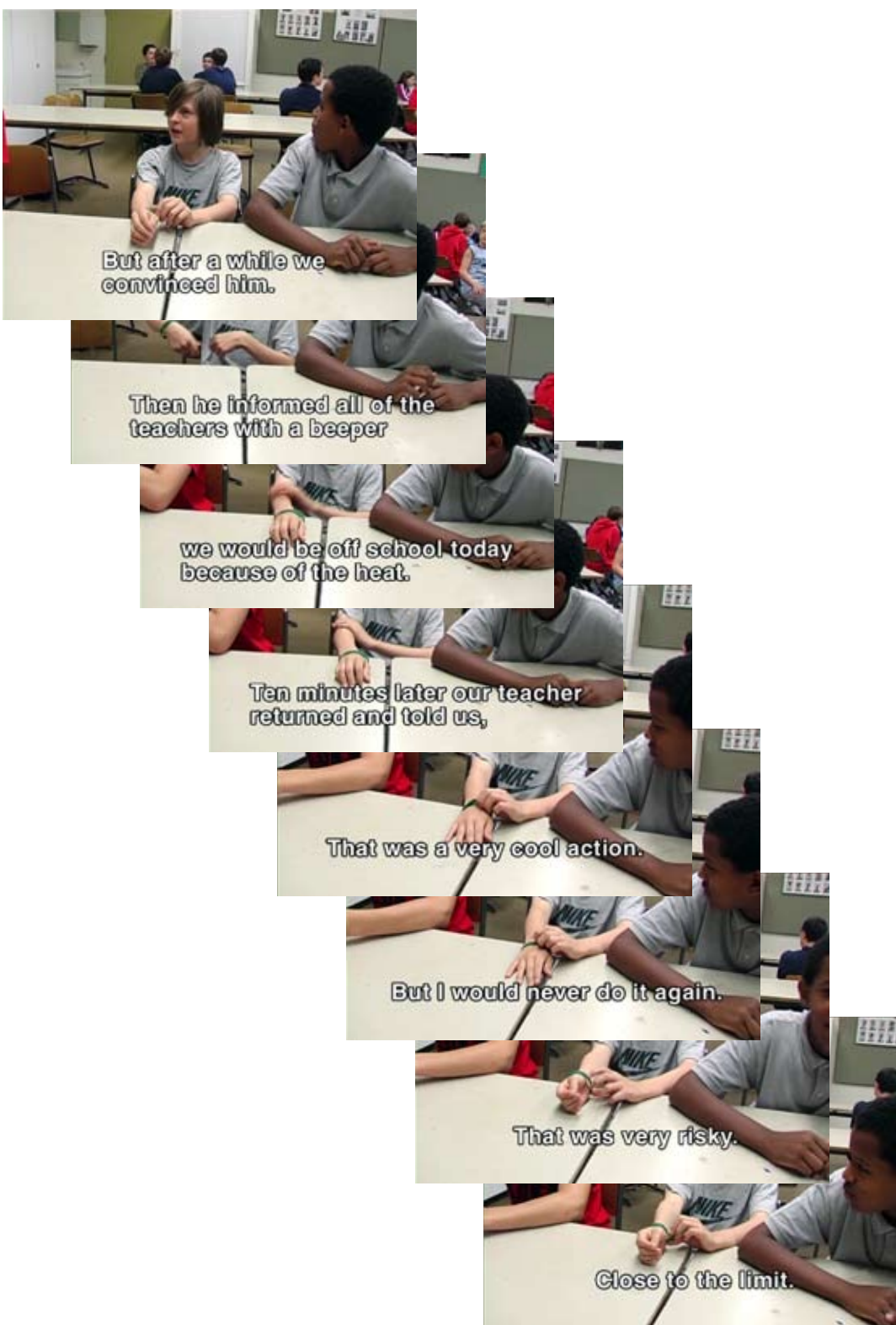
And we wanted to talk to the headmaster.



The headmaster was first a bit suspicious



because in the background he could hear a bit of giggling.



Negotiation

Young people – like everyone else – constantly have to negotiate existing structures, in particular, those of discipline and education, which are constructed around particular values. They are accustomed to being told what knowledge is deemed important by the institutions that are responsible for distributing it. Negotiation is understood as the opposite of principle. It is the most repressed element of the idea of democracy, as it inevitably contains some compromise, which is usually seen as a declaration of weakness. An adaptable environment can facilitate a process of negotiation that offers a way of articulating antagonistic positions in order to find productive modes of commonality – a being-in-common – that can lead towards further dialogues. It makes the processes of inhabitation operational through the exercise of adjustment, modulation, cheating and appropriation. These practices were used as construction techniques (adding-on, distorting or extending, customizing, collaging) for existing material, towards an environment in the making.

Exercise

A certain resistance to a fixed image, such as a finished object, is essential to the creation of spatial relations. A structure such as *Show and Tell* can offer support for thinking and a movement away from expectations, creating a model for the exercise of knowledges, the testing of boundaries, and the development of a form of imagination towards structures, frames and ideologies, may become a form of political imagination. The role of the architect/artist/installer/support here is an engagement towards facilitating a form of political imagination. It is important not to define images but to work towards imaginations, the implications of which lead to a gradual transformation of context, which may allow for emergent social arrangements to come to the surface, and the temporary construction of a new institutional form, for the creation, sharing and invention of knowledge.

In fact it is culture that allows the individual to position him or herself in the public realm amongst permanently shifting and conflicting inputs, the conciliation of which is the making of public space. The environments we inhabit are therefore embedded in this constant process of formulation, being negotiated by politics between the paradigms of culture and economics. This tractable dimension of the public realm is where we can measure our rights as citizens. By entering the public realm one becomes part of a process of negotiation that relies upon multiple possibilities, rather than fixed or hard positions. Culture, politics and economy can be tools as well as content, and the object and site of artistic practice. They are creative and interpretive, and can take the form of negotiated relations between discourses and practices, between politics and a culture in the making.

Any spatial practice also produces the environment with which it engages. This transformation of the understanding of context, and therefore the context itself, from a set of conditions to a political production, inscribes it with a new set of possibilities. The landscape of cultural production is the site of such a practice, and temporariness, dependency, exercise and blindness are the tools suggested by support. Its work is organized around the creation of alternative loci for speech and action. In place of an image comes a process of construction, production and imagination happening through uncertainties, generosity and negotiation. This is the process that forms the public realm, and where democracy takes place. By being somewhat invisible and always in the making, it becomes essential to physicalize the processes of its exercise, through asking questions, giving voice, constructing frameworks and platforms, making invitations, by offering support.

Spaces of Unexpected Learning × A Conversation between Annette Krauss, Emily Pethick, and Marina Vishmidt

EMILY PETHICK: I would like to start by asking Annette to talk a bit about *Hidden Curriculum*. The project set out to look at the unintended knowledge, values and beliefs that are part of the learning process in schools, yet go unrecognized as forms of learning. Can you tell us something about the starting points of the project and how it developed?

ANNETTE KRAUSS: I am very interested in questioning how norms and values control our know-how and practices in everyday life. How do these processes contribute towards the development of human relations within social contexts? Scrutinizing remote or hidden learning processes as well as unregulated spaces in everyday situations was a way of

putting forward these investigations in the specificity of the school, with its highly coded environments and implicit habituations. I approached this by trying to dislocate or put aside certain dominant structures, such as notions of 'good' and 'bad,' and to create specific situations that could generate other narratives. This was in order to give the pupils a starting point for relating to school in another way, and to share moments that could lead to different approaches that would be initiated by the students themselves.

We began with practical exercises in which the students handled school chairs or the school building in ways that differed from their everyday practices in school. Rather than an explicit

form of knowledge, what we were touching upon here was more a process of knowing, one that is implicit in the particular modes of practice that are part of our daily life. Questions surrounding where we do or don't walk, or 'how' we walk, are to a large extent the results of implicit codes in everyday practices rather than the results of intentional choices. They are as hard to grasp as they are hidden in their common everydayness. Cross reading these thoughts with Elaine Scarry's¹ investigations on how body experiences are implemented, the role of practices and embodiment in social processes are crucial. A common example that illustrates aspects of bodily knowledge or saved experience in bodies is how we learn to ride a bike. It takes personal training and experience in order to learn it, but once you have learnt it, it is impossible to forget it.

MARINA VISHMIDT: What strikes me as interesting and provocative about this project is the role of the outsider in a place as highly codified and permeated with formal and informal power structures as the school. The school environment is as much dedicated to reproducing various forms of institutional authority, such as the obedience and hierarchies that foster normalization and

1. Elaine Scarry, *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World* (New York: Oxford University Press, 1987).

integration, as it is to what is called 'learning.' I wanted to find out a little bit more about how you personally encountered these various power structures within the school (also among the students, if that doesn't broaden the question too much) and what kind of authority you were perceived yourself as bringing into the situation, and how that was influenced by it being an 'art project'?

AK: Situating the project within a school setting meant that I was dependent on the power structures within the schools, which I was also interested in addressing and making explicit. At the same time, I had to struggle with them at the points when they became obstacles to the project. It is certainly possible that such a project can end up reinforcing the power structures that it intends to make visible.

While the project took place during official school times, from the beginning it was clear that the students would have to choose to participate. Some schools couldn't agree on that, they either wanted a whole class to participate, or to make the project an after-school activity. We finally worked with two schools and found two different ways of conducting the project. At the beginning we had great difficulty in getting academic credit for the students participating in the workshop. In one of the schools, for example, we met alongside the normal curriculum, at the same time as other

students followed classes in economics, ethics or history. I also found this quite challenging, and at the same time encouraging, that the students would choose the *Hidden Curriculum* workshops over these subjects. Some of the teachers were continuously nagging the students that if they participated in the workshops they would fall behind with the other subjects. The fact that the majority of the group continued to participate despite this impressed me, but I can also understand the students that gave it up under the pressure of fulfilling the aims of the regular courses. In the end I succeeded in getting some compensation for the students.

Meeting regularly in school, at Casco and in public space, provided the possibility of engaging with different publics, and gave the project different levels of visibility. Our presence in school activated various discussions between teachers about the accountability and consequences of such a project, which they felt was confusing the students and undermining their authority. However, at times I felt much more confusion on the part of the teachers. Besides a few supportive voices, there was a high level of scepticism from their direction. One time a teacher came up to me complaining that he didn't know what to think any more about his school since they allowed such a project to happen.

Leaving the school environment for a moment, in my experience

of being in the city with a group of 17 year-old students, I was shocked by the hostile atmosphere towards the young people. By this I am not talking about the reactions to the actions that they devised, but the way in which they were approached as a group. They were kicked out of a shopping mall when they stood for a moment to discuss where they were going. They told me that young people are not allowed to enter the supermarket next to their school because of the potential trouble they might cause to other customers, whilst spending little money. I was surprised that they handled these situations alone, and when I later asked them why they hadn't asked me for help, they answered that they are used to this kind of treatment when they are spending time in the city.

The group dynamics changed a lot according to the environments where we met, and my role shifted constantly in relation to the different settings. In school I found myself frequently addressed by the students as an artist or – as one of them put it – 'different to the teachers.' One student pointed out that the project allowed them to climb up on cupboards, as opposed to what their teachers would do, which would be to try to get them down, or prevent them from climbing up there in the first place. During the project I became aware that there were many moments like this that would come to define their perception

of my role within school. This included the way the students sat on the tables when we met, or how we used mobile phones in the school building in order to organize ourselves for the following session. Astonishingly enough, when I first brought the students to Casco I found myself increasingly adopting the role of an instructor or tutor, due to the fact that the students were entering an environment they were not used to and were looking to me for guidance on how to relate to this new environment. But I also adjusted my role towards the responsibility of working with a group of young people in an art space.

What is challenging about working within these kinds of power structures is that you cannot deny that you are part of them, so you have to find a way to question them, and at best start a process of renegotiation.

EP: The way you describe how the students were treated in public space sounds familiar in relation to what Paul Gilroy described in his talk recently at the Van Abbemuseum² when he mentioned the former vagrancy law in the UK, which gave the police powers to arrest people just for looking like they were

2. Paul Gilroy, *Multiculture and Conviviality in Postcolonial Europe*, lecture at Van Abbemuseum as part of the *Eindhoven Caucus of Becoming Dutch*, 25 November 2007.

about to commit a crime. He traced this back to European colonial military strategies, in which conflict was often avoided through the control of situations in advance of their occurrence – pre-emptive strike – which is of course a pertinent issue these days, and still appears to have its root in a fear of the strange. In the UK, ‘hoodies’ : (hooded tops) are banned in many private/public spaces, such as shopping malls, as well as in schools, because they are perceived as threatening and as potentially concealing the students’ identities when they engage in ‘unacceptable behaviour.’ One teenager in Manchester was given an ASBO (anti-social behaviour order), which included a five-year ban on wearing a hooded top.

As you said before, what was striking about taking the students out into the city is that the rules of conduct within public space instantly became clear. When the students formed a barrier by holding hands across a pedestrian street, most of the people passing bent down so as not to disturb the line or to enter into any potential conflict. However, within a few minutes the police arrived to break it up. As you mentioned at the time, this is the best education about public space you can get. Similarly, when you talk about the resistance of the teachers to the project, it also seems to come from a position of fear, and highlights a preoccupation with eliminating risk and restricting the freedoms of young people.

When thinking about relationships between control and freedom, it was interesting to see the differences between the schools that you encountered. The Gerrit Rietveld College has a more conventional school structure, and the Amadeus Lyceum has a more open structure that appears to give the students more control over their own schedules. This seems to echo other developments of enhanced flexibility in the workplace, of more flexible work structures in offices. I was wondering how aware the students were of these different tensions between freedom and control, publicness and privacy, visibility and invisibility? Did they become more conscious of these things through the process of the project? Furthermore, we steered quite clear of labelling this as an ‘education project,’ but perhaps it would be interesting to talk about whether there was in fact an educational aspect to the project, and what kind of education this was?

AK: Following up on what you said about the parallels between school and workplace structures, I would like to again refer to Paul Gilroy, who spoke about how corporate enterprises are now taking over how we manage identity. This has also permeated the school, namely in the way life is administered there and the particular rhetorics used to describe the organisation of educational processes, by coordinators or managers, for example. The

flexible open working structure seems to be one of many instances that should consolidate the smooth passage of the young people into a possible future working life. What has struck me again and again when confronted with these situations is how these mechanisms are adopted unquestioningly by teachers and pupils. Discussions with the students showed that they were aware of the school’s flimsy rhetorics, such as the slogan ‘no homework but work at home,’ which led participants to question how much energy the school spent on making the pupils believe that the work they do at home for school is self-motivated, and whether the use of motivational slogans is the right way to go about it. I was positively surprised when school students demonstrated on the streets in Amsterdam, The Hague and other cities in reaction to the Minister of Education’s decision to set a minimum amount of teaching hours per year, which most of the schools are not able to fulfil because of a lack of teachers. It was decided that the pupils would have to stay in school nevertheless without following proper lessons. The pupils took a position in relation to these conditions and to the way in which it was justified as simply expanding the free working hours in school.

Through my research into schools in Germany and in the Netherlands I have become increasingly interested in the body of knowledge that is passed

on in school, i.e. what kind of knowledge or information is included in the official curriculum and what isn't. Recently it was discussed that the history of the second or third generation immigrants is still not – or at least only superficially – represented in official schoolbooks, and that they are predominantly represented as foreigners, rather than citizens. Tariq Ramadan encapsulates these issues in the phrase: 'Tell me how you see my past and I tell you how you read my presence.'³ What has to be addressed here is a gap that has to be filled with many histories and memories.

One of the questions that returned in the workshops was, indeed, how to address a gap?: 'Gap' here could mean a blind spot, a secret, or simply a spatial gap. They all share a sense of being in-between and a certain kind of invisibility. Discussions e.g. about how to approach the secret actions in school were brought up from the very beginning. Most of the participants did not know what their classmates (in this case, the other participants) were busy with during school time, which led to quite a few revelations and, as a consequence, to very intensive discussions

3. Tariq Ramadan, *Islam in the West: Impossible Religion or Clashing Culture?*, lecture at Utrecht University as part of the series *Citizens and Subjects*, initiated by BAK, Utrecht, 23 November 2007.

amongst the participants during the sessions. Questions were raised about whether it makes sense or not, whether it is useful or not, and for whom, to discuss certain actions in the group or, even more, to show them publicly? Or – as one participant put it – shouldn't these actions remain in their hidden status in order not to lose their intensity? At one point they divided the whole range of tricks into three parts: a part which could be shown in public, another part which should not leave the workshop situation and a third part which would not even enter the workshop, because the participants didn't want to or simply didn't know about it. The participants developed this division further in the Casco space, where we had finally a separate room that was only accessible for persons between 15–17 years old. There the 'secret' secret actions were shown, whereas in the other room the 'public' secret actions were displayed.

Commenting on your last question about the educational moment of the project, I have to explain the unease I feel in relation to the term of education. Education is often heroically characterized as a reaction to (global) problems. I do not believe in such a missionary attitude at all. Education instead constitutes an integral part of the crisis that it is supposed to remedy, and creates realities that are urgent to investigate. Against this backdrop I try to activate situations

TURNING A BLIND EYE
Hidden Curriculum Archive #19

Aafje Malschaert
Richard Scholten
Kiki Verheyen

Utrecht 2007



Once we had a French test
and I hadn't revised that well.

A friend and I wrote some notes
on our fingers.

So the words we didn't know,
we wrote between our fingers.

and when the teacher asked:
"can I see your hand, please?"

Then we could show our hands,
with our fingers pressed together,

so the teacher would not see anything.

I have never been caught out

but I have never had to show my hands,
because I always looked at my fingers

very subtly, so nobody suspected me.

Did you practice this trick beforehand?

Oh yes I tried it out a lot of times
in front of the mirror.

to make sure that no one would see
the writing. So yes, I practice a lot.

Where were you sitting in the classroom?

In the test I sat at the front, but the
teacher didn't really pay any attention.

where the curiosity of exploring one's own environment in school or in public space could be turned into a challenge. What is important to me is engaging with a group of young people in discovering our surroundings. The process of the workshops and its outcomes, the unforeseen ones and the ones which will remain largely 'unseen,' could construct a way of seeing that creates a more fertile ground for understanding what learning processes could be about. In my opinion, here art practice plays an important role, as it is not limited by the rigid rules and methods that characterize other disciplines. Instead it has the potential to open up possibilities of multi-layered explorations and experiences.

MV: I am going to try to maybe tie together Annette's last remark on the potentiality of art practice to re-invent or inscribe a difference into the social with the role of education in inculcating specific dispositions, whether it be docility with regard to authority or the sanctioned space of 'rule-breaking' that habituates flexibility, as observed above, in response to changing conditions in the labour markets which some (but clearly not all) of the students are being prepared for. I would like to briefly refer to some of the work of Jacques Rancière here, especially the proposition in *The Ignorant Schoolmaster* that, rather than locate the production of knowledge in social hierarchies, as e.g. Pierre Bourdieu does,

we can instead look for the political moment in education via the practices of equality, or the appropriation and re-purposing of 'culture' by those groups who are not supposed to have it. Further, the pedagogical process as such can only approach this practice of equality if an equality of ignorance is assumed on both sides – the teacher is ignorant of the student's knowledge and desires, and vice versa; without this assumption of equality there is only a game of power and conformity to pre-established ends, even if it's 'progressive education.' If learning is not an experiment in equality, it remains on the level of critique and does not have political consequences. Key to this experiment is interrogating the premises which affirm the roles of 'teacher' and 'student' in the first place. What seems to link education to art for Rancière, is that they both partake in the 'distribution of the sensible' and expose the differences and contradictions that shape the social field: 'Dissensus is the production, within a determined, sensible world, of a given that is heterogeneous to it.'⁴ Departing from the somewhat abstract note of these remarks, what kind of difference would you say the experience of participating in *Hidden Curriculum*

4. Jacques Rancière, *The Philosopher and His Poor*, trans. John Drury, Corinne Oster, and Andrew Parker (Durham/London: Duke University Press, 2003) p. 226.

has introduced into the way the students view the normative structures that organize their lives – school, art, public space – and whether they see those structures as more porous, less ‘natural’ and ones that they can potentially affect, not just evade through the ‘hidden’ techniques?

AK: The practices of equality are very challenging with regard to learning processes and especially with regard to educational situations, when the moment of not knowing on both sides initiates a way of perceiving one’s surroundings differently. This gets even more interesting if one takes into consideration the different aspects that constitutes a specific learning process and, as you put it, the premises which affirm certain roles within this process. Certainly here the question about the framework or the method introduces a view of the learning process. In the example you mention, the position of the explicator has been left behind, but the framework, which is set up by the teacher, or which the teacher enters, remains and directs the way of learning. Still there is somebody who seems to know – in this case what method would be adequate? There was, for instance, a situation in which a girl in one of the workshops had a lot to say about a specific street in Utrecht that we were talking about. She became the explicator and the reference for a session. It was clear that it would be temporary, but still some of the

students did not accept her taking this role. This was not, I suppose, because she was not accepted by the group. I was amazed that they were posing the questions against their own group: Who is speaking? Who is entitled to speak?

Concerning the framework of the project, I asked the question what happens if something is put in focus that is rarely talked about in a bigger group. This meant taking aspects of the so-called hidden curriculum out of its semi-private existence. What I could provide were some set-ups in school, Casco, or public space, and initial questions, which I thought could help to start a process of thinking. In relation to this, I heard a few times from teachers that this attitude is irresponsible, considering that I wanted to work together with young people. A clear outcome in the form of a tangible academic ‘product’ would be the best way of providing security for everyone concerned. What these people were touching upon, I suppose – and Emily referred to that earlier already – is the preoccupation of eliminating risk. Setting up such a project was very much about risk-taking intellectual, but also social and practical risks, which had a lot to do with uncertainty and instability. This is very contrary to the predictable outcomes in the structuring of school lessons, and of school life in general. It was probably this different approach that led to some tough times in

the workshop group when we tried to figure out how to continue certain processes. Or we had to simply come to terms with the fact that there was no infallible secure way of proceeding or, even more, that I was not the one able to provide the answers.

It became clear that the public space actions drew the most enthusiastic engagement from the students in finding their own approaches. Discussions about whether and how they are themselves unconsciously directed through the streets of Utrecht made them try to subtly redirect people on the pavement. Moreover they elaborated with great pleasure small performative situations that would test certain norms in public space. What strikes me the most when looking back were certain moments when the importance of the decision for undertaking actions with the whole group became salient. This goes along with another experience when the group talked about the ‘hidden’ techniques in school. These moments returned on a regular basis, sometimes initiated by me, sometimes by the students. On one of these occasions the group participants were wondering how many of the ‘hidden’ techniques would be needed in order to bring their school to collapse. A challenging situation, when the individuals left their own individual, disconnected practices and entered a way of thinking that transcended these. In other words, the singular everyday resistances are transformed

into a group experience. In these moments the sharing of the semi-private matters provided some very rich and layered perspectives. And what makes me curious here is the imagining of other possibilities for social practice.

MV: Emily, perhaps you could say a few things about the experience of working with Annette on realising *Hidden Curriculum* through Casco, and how this project relates to your own critical and programmatic interests, and to other projects that Casco has helped realize over your time here.

EP: What I like about working at Casco is that you can change and develop the space through the projects, and the various collaborations that they initiate. With this project we literally changed the space through Celine Condorelli’s workspace, *Show and Tell*, which altered its atmosphere, but also through the presence of the young people, who regularly inhabited the space over a period of three months, giving it a completely different dynamic. One could say that a quest for change, in an intellectual, social, political, as well as an experiential sense, is at the heart of what we are aiming to do at Casco. Annette’s project explored and exposed the boundaries of received ideas both in terms of knowledge and behaviour. What was important was not only the critical process of unpicking these codes through a collective

process, but also that the project shows the potential of not following, but challenging and changing the rules.

Other projects have also explored alternative collective forms of knowledge production. For instance, Dave Hullfish Bailey's workshop *Manual Intuition and Makeshift Fashion* tested out different ways of constructing devices that altered the existing relations between public and private space, looking at what other ambiguous or unstable positions might be opened up through this. Not only did this challenge the existing structures, but also instead of a theoretical, or planned approach, it initiated a kind of 'thinking by doing.' This kind of openness is a quality that has surfaced in other projects, such as Wendelien van Oldenborgh's film *Maurits Script*, which looked at the legacy of Dutch colonial history in Brazil through found texts and the staging of a conversation between a group of people who all had personal relationships to colonial histories, creating a complex and layered reflection upon the legacy of these histories in the present day. Nicoline van Harskamp's *To Live Outside the Law You Must be Honest*, was also made through a discursive process with the inhabitants of Christiania, Denmark, who have no fixed system of governance, or official history. Both these films undermined the idea that history can be told as a singular narrative. Furthermore, Martin

Beck's analysis of designer George Nelson's 1948 *Struc-Tube* in the work *About the Relative Size of Things in the Universe*, brings in paradoxical notions of openness and flexibility through the story of an exhibition structure that freed up the conventions of exhibition formats to modernist, humanist ideas, but at the same time, in its easy construction, ruled out the need for a skilled worker.

In each of these projects there are multiple lines of inquiry that bring out complex critical positions that are subject to instability, conflict and paradoxes, and are prevented from being fixed or closed. To go back to both Annette and my earlier remarks about risk, through this kind of openness, risk can become an operative device, both in a critical and theoretical sense, as well as an approach to production.

AK: Marina, with regards to these ideas of individual agency and collective transformation, I am intrigued by what you said about 'learning as an experiment in equality,' I would like to ask how do you see this within the broader context of projects like *Hidden Curriculum* and how do you relate this to your own practice?

MV: I think what I find intriguing about *Hidden Curriculum* is the acuity and sophistication of how it inserts itself into a specific social institution, at the point where hegemonic systems are reproduced, but also subverted

by time-honoured subterfuges like 'cheating,' and focuses on disrupting the symbiosis between the 'official' curriculum, and the 'hidden' curriculum which makes it bearable, simply by getting its possessors and users to take this knowledge seriously, in a sense, as fully operational ways of knowing and acting that make sense in a world that is not the world that is given. In other words, to share and elaborate tactics that are no longer, or no longer only, ways of slipping under the radar, but to re-conceive these techniques as positive alternatives, to generalize them across social space. The focus on becoming aware of physical habituation, on corporeal practices of obedience, on normative ways to interact with institutional space and in public space, makes for extremely suggestive ways of looking at how passivity is inculcated, and imagination is cancelled, which is actually one of the most politically astute elements of the project for me. And because political passivity is so ingrained in the most minuscule habits of behaviour, it also becomes a question of habituation, of taking for granted, and that also traverses the question of roles and authority.

What Annette has said about the ambiguity of her role in the workshops, of trying to leave behind the role of authority figure, but then seeing how implicated one is in its reproduction nonetheless simply by entering the kind of institution a school is, in addition to what has been mentioned

about the appropriation by the students of *Hidden Curriculum* workshops for their own ends at times, and their ideas being so constitutive of what ended up happening in them, corresponds a lot to how I understand 'practices of equality.' This doesn't mean that inequality can be diminished or eliminated by simply taking a radical position and hoping the rest follows; it's an always-contingent process of experimentation in the social field that posits equality as a desire that can be actualized, and then figures out how, and why it fails when it does.

What is especially striking, for me, about *Hidden Curriculum* is that one comes across quite a number of artists' projects that try to work within a social context, but are almost never as attuned to the materiality of social relations which structure interactions, not just in those projects, but the most ordinary everyday rituals, like crossing the street, or using a public thoroughfare. I think Annette's project excavates that really well, and manages to do much more than perform an institutional critique of educational institutions (although that is also done very persuasively, with the 'moving school' model, and the emergence of flexibility in the school as a new mode of post-disciplinary disciplining – the kind of 'modulation' of affect and behaviour that produces pliable 'data' subjects via instability, as in Deleuze's writing on control societies), through its zeroing in on the

minutiae of how ‘normal behaviour’ is produced, and experienced. Once we start looking at habits and coping strategies on a really micro level, it becomes a very productive optic for examining, as I said earlier, how institutions, roles, identities, are also habits, aggregates of habit functioning to delimit our experience of what is possible, our political imaginations, and to create the kinds of subjects those institutions need to function, and not function.

Although all of the foregoing reflect some of the points that are salient to what I will here call my ‘practice’ – research and writing on art, labour, politics, biopolitics and the determinations of value that circulate through them – a key issue that connects the *Hidden Curriculum* investigation to my research are the conditions of production for subjectivities and affects within the organising social imaginaries of capital – art, work, education. I’m always interested in the paradoxical moments of the regulation of value, as the topological model of capital has neither inside nor outside but various points of adhesion and dispersal. For example, we can think of ‘flexibility’ as one of those paradoxical moments, in its emancipatory as well as its exploitative modes; as a recuperation of political desires for more freedom and self-determination in a more extensive and intensive mode of accumulation, but also as a site of rupture in that cycle. If flexibility can be seen as, in a way,

the ontology of capital – self-valorising value, tending to indefinite expansion – it can only be corroded or halted by an internal obstacle. If we can see ourselves as these internal obstacles... hearkening back to the cybernetics paradigm, entropy is the accumulation of more complexity and information in the system than it can handle. Therefore, it is at the point of our subjective and social investment in the domination we experience where the interventions are likelier to have impact – our own investment in the potential of art, for example, to prototype non-capitalist forms of social organization, or in activist practices, are also investments in individual solutions until the unthought habits that traverse our desires, including our desires for emancipation, are re-evaluated from the bottom, and this is where I am intrigued by the notion of ‘practices of equality’ – equality as both an assumption, and a never ending process.

The Physicality of Education. On the Silent Power of Symbolic Violence

✕ Thomas Alkemeyer

Dimensions of Symbolic Violence

The question underlying Pierre Bourdieu’s concept of symbolic violence was in fact posed by Marx before him but left unanswered. The question is: How can it be that existing social orders perpetuate themselves so easily, with their power relations and all their injustices? How can it be that so many people accept unbearable conditions of existence and actively participate in their continuation? ‘The problem,’ writes Bourdieu, ‘is precisely that the existing order does not, on the whole, constitute a problem.’¹

In confronting this issue, Bourdieu rejects simple Marxist explanations: he explains the silent consent of the dominated to the ruling order neither as the consequence of open (state) repression nor as the result of ideology but rather as the outcome of ‘practices of incorporation.’ From his point of view, it is not the ideological manipulation of consciousness that leads to conformity to the world but the incorporation of the social. The structures of the social order and their symbolic representations are, for Bourdieu, present within the subjects themselves.

Symbolic violence takes effect gently as concealed violence. Its recognition (*reconnaissance*) requires its misrecognition (*méconnaissance*). In other words, symbolic violence can only work when it is *not* perceived as violence: the dominated must see it as something that is simply inherent in the natural order of the world. Usually they do so because the schemata they use to perceive, interpret, and judge social reality are not ‘forms of consciousness but dispositions

1. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001) p. 229.

of the body.’² ‘If I have gradually come to the point,’ writes Bourdieu, ‘of banishing the word “ideology” from my vocabulary, it is [...] mainly because it suggests the realm of ideas [...] and causes one of the strongest mechanisms maintaining the symbolic order to be forgotten: the double naturalization that results from the fact that the social world incorporates itself into [...] things and bodies.’³ It exists both in the different habitats of people’s living environments and in the habitus of each individual subject.

Symbolic violence can only exist by resonating against something within the subject. It is, I quote, ‘imposed on bodies like magic, beyond all physical force. This magic can take effect only when based on dispositions anchored deep in the body like mainsprings.’ These incorporated dispositions make the subject receptive to symbolic violence. In this way, symbolic violence can operate ‘with an exceptionally small amount of energy’: it just needs to set off the ‘mainsprings’ within the subject.⁴

Bourdieu Versus Foucault

Bourdieu’s interest in society’s penetration of the body has much in common with other important approaches at the intersection of historical anthropology and the sociology of the body, represented above all by Norbert Elias, Marcel Mauss and Michel Foucault. Like Bourdieu, these authors criticize an understanding of the social actor that is limited to conscious intention, cognition, and reflection. Max Weber’s model of pragmatic action is paradigmatic for the ‘mentalistic’ conception they oppose. In Weber’s model, the body is merely the tool of the mind. Action is understood as the ‘merely physical execution of a series of movements initiated by mind with a specific objective.’⁵ The authors cited overcome this idea, asserting against the Cartesian dualisms of body and spirit, nature and culture, subject and object the unity of the two sides. External strategies applied to the body – for example, the teaching of movements – create within the subject internal instances of behavioural control and internal representations of the social world. These reveal themselves again in people’s demeanor, conduct, attitudes, and gestures.

While Bourdieu makes reference to this tradition of thought, he sets himself apart by accentuating specific aspects. I will confine myself here to his relationship to Foucault’s concept of power, since

2. Ibid., p. 225.

3. Ibid., p. 223.

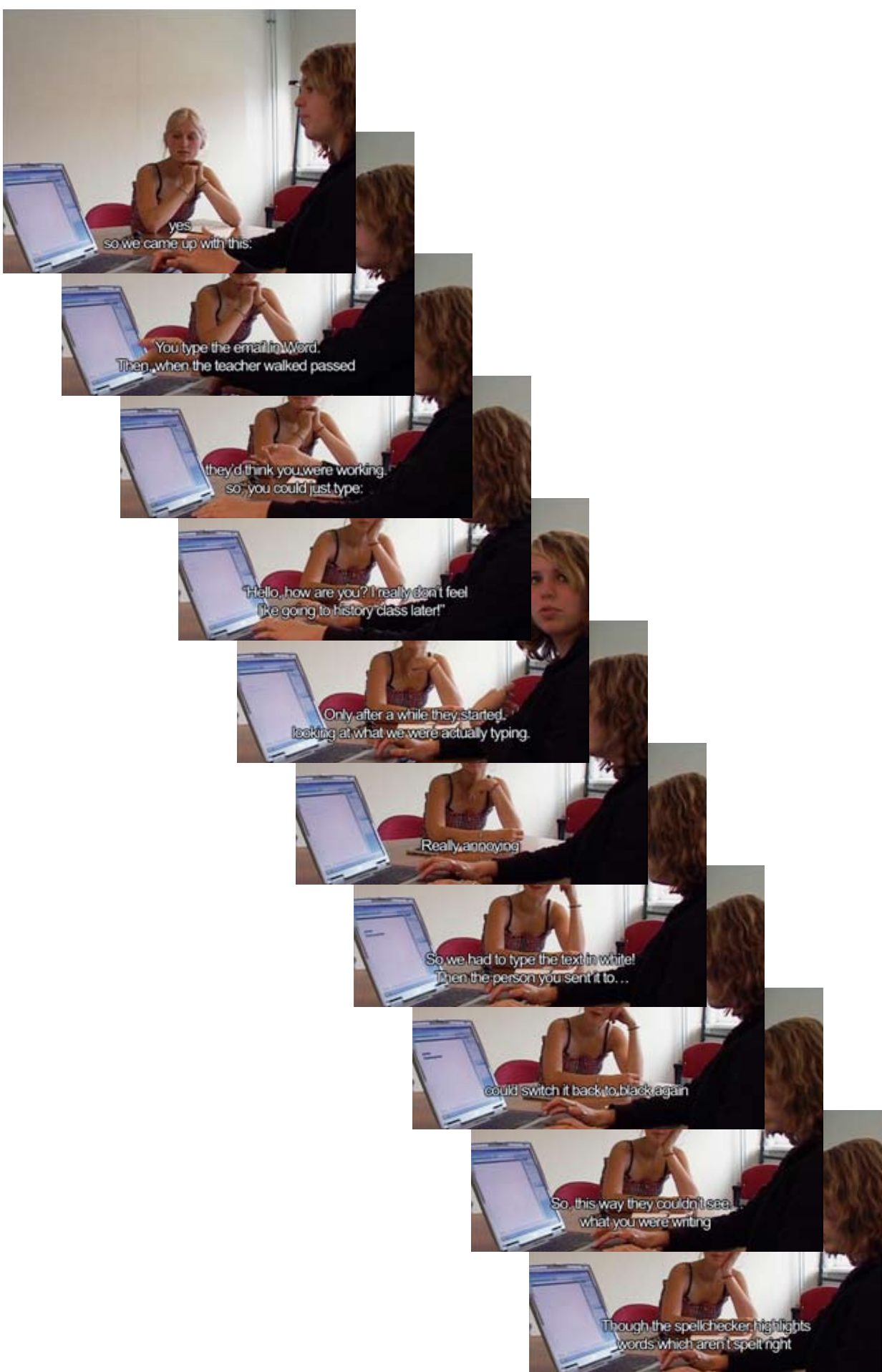
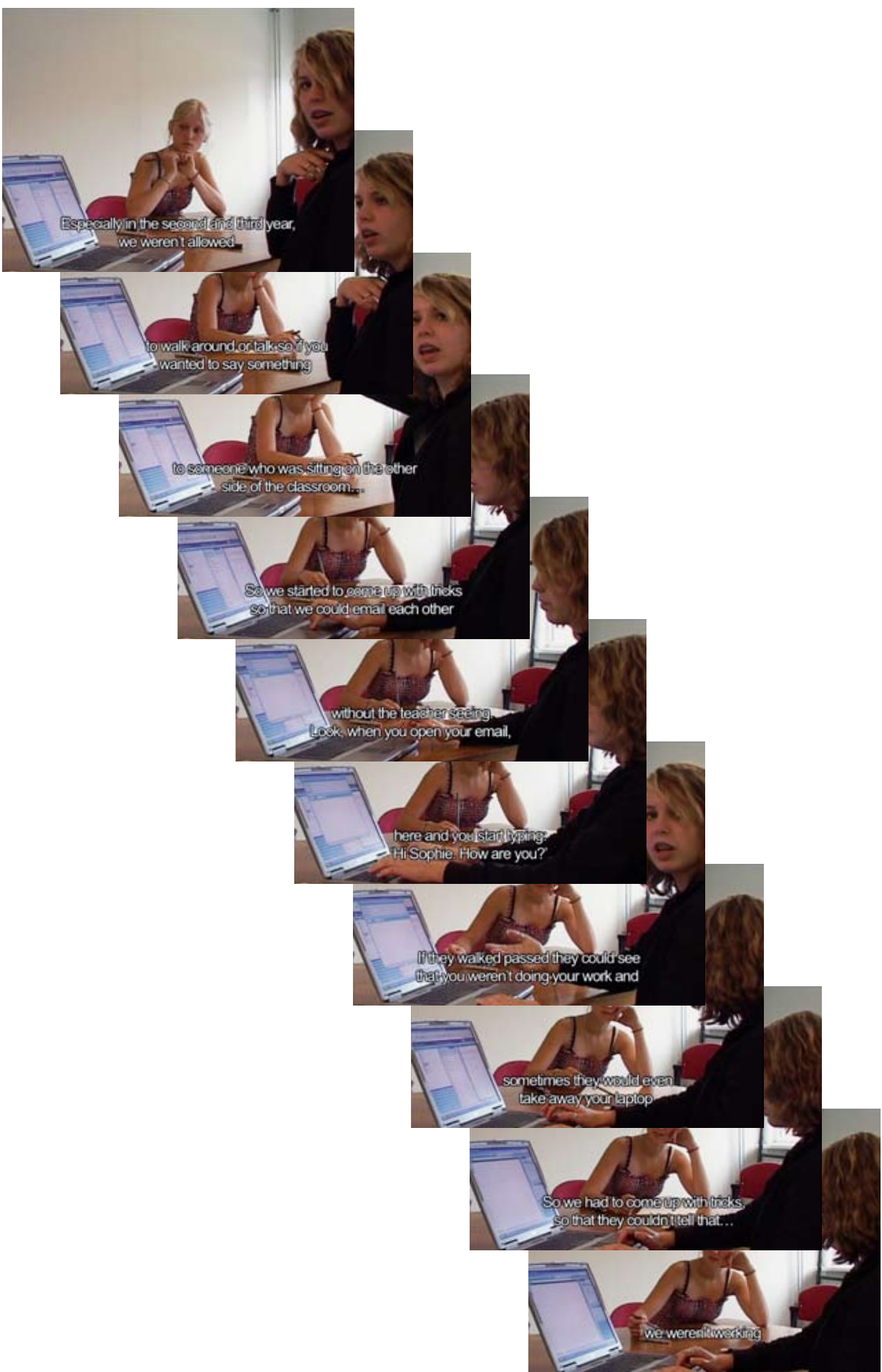
4. Pierre Bourdieu, *Die männliche Herrschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005) p.71.

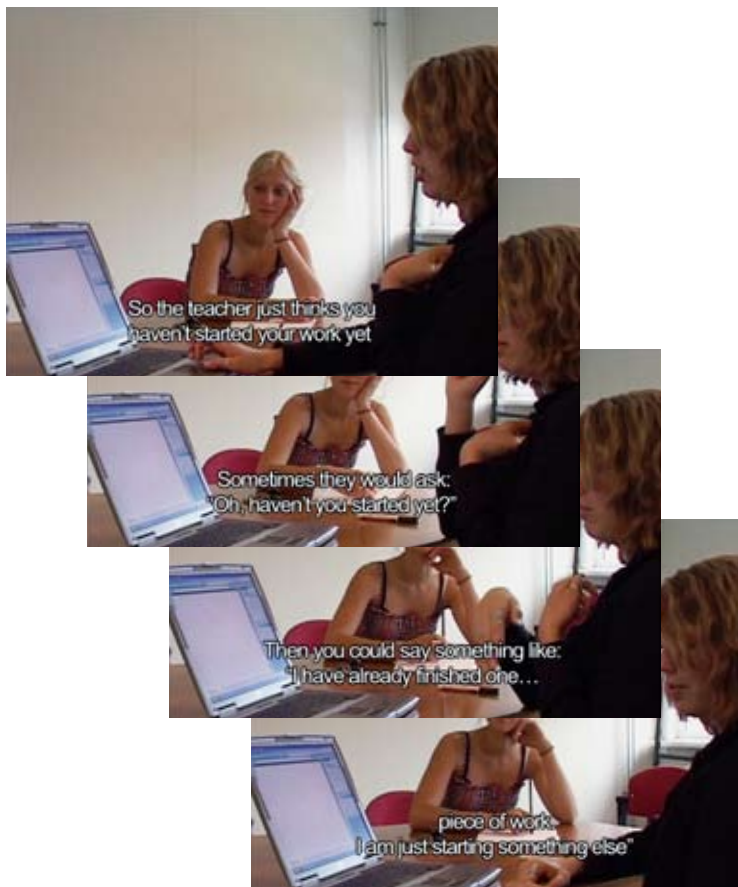
5. Jürgen Raab, Hans-Georg Soeffner, ‘Körperlichkeit in Interaktionsbeziehungen’, in: Markus Schroer (ed.), *Soziologie des Körpers* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005) p. 171.

WHITE ON WHITE
Hidden Curriculum Archive #20

Video clip by
Ineke v/d Hurk
Sofie Teissier

Utrecht 2007





this comparison presents the contours of Bourdieu's approach in particularly stark relief. Both Foucault and Bourdieu accept the anthropological premise of the human body's capacity for 'conditioning' (Bourdieu) or 'docility' (Foucault). This is to be understood as the natural ability to acquire social abilities that are 'not biologically given,' that is, to learn social skills of all kinds.⁶ An important difference between Bourdieu and Foucault, however, lies in the fact that the latter author – here I refer to his work *Discipline and Punish* – does not differentiate systematically among social order, power, and domination. Beate Kraus already called attention to this problem some time ago. Foucault, arguing against the equation of power with repression, emphasizes the productive effect of modern disciplinary power: rather than 'limiting, deflecting, or destroying' individual powers, it actually strengthens them⁷ and produces unobtrusively functioning social subjects. Much like Elias, Foucault assumes that the subject gradually internalizes externally imposed controls. This is particularly clear in his concept of the panopticon: by directing the prison guard's gaze back at themselves, the inmates of the panoptic prison submit themselves to the social order of the prison.

Foucault sees in this mechanism a model for the functioning of modern societies, but it is one that blurs all distinctions between social control and domination to the point of unrecognition. In contrast to Bourdieu, Foucault does not differentiate between ruler and ruled, dominant and dominated: in his critique of enlightenment, he is interested above all in the increasing subjugation of all bodies to the abstract powers of controlling reason. For Bourdieu, however, the problem is not social control as such but domination alone. The 'imposition' for him consists not in the incorporation and internalization of social structures and norms, but in the resulting reproduction of relations of inequality. Bourdieu is thus not interested in the abstract question of how the human being becomes a social being, but the concrete problem of which conditions result in a specific person becoming a specific part of society with a specific position in the social space that he reproduces through his behaviour again and again anew.

The Natural Order of Things and the Emergence of Habitus
To solve this problem, one must examine the concrete social practices in different social environments empirically. Foucault's studies are confined mainly to disciplinary processes in institutions especially

6. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001) p. 175.

7. Michael Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983) p. 163.

designed for this purpose, such as the prison, the school, and the factory. Bourdieu, in contrast, argues that one should also and indeed above all deal with the pressure that emerges ‘continuously and often imperceptibly from the natural order of things.’⁸ For the empirical ethnologist, this perspective calls attention to those mute aspects of social life that are usually neglected by sociology and that remain hidden by their very common everydayness: rooms and atmospheres, sounds and smells, furniture, technical appliances, clothing, physical postures, gestures, and the almost imperceptible glances that are often enough by themselves to stop another person in their tracks. It takes into account everything that can be perceived with the five senses in the human being’s entire environment, where everyday practices with their implicit educational messages become vehicles for silent conditioning and reprimands. ‘The entire ruse of pedagogical reason,’ writes Bourdieu,⁹ ‘consists in the fact that under the cloak of asking for the meaningless, it snatches away the essential.’

At the same time, he expressly rejects the notion that human character is passive in its own formation, and that it is shaped immutably by outside forces. Following in the tradition of Marx’s *Theses on Feuerbach*, he asserts instead the human’s sensually active being-in-the-world: the active confrontation with a real, social world, localized in a specific space and time. Through their interactions with this world, the social actors shape themselves, actively defining their own physical and mental form. The view that subject and object are constituted reciprocally through social practices is a rejection of the mechanistic assumptions that imply a determination of behaviour through social structures, institutions, or objects. From a mechanistic perspective, it would suffice to describe the objective structures – for example, the physical layout of the classroom with its desks and chairs – to infer how the people in it will actually behave. Bourdieu, in contrast, focuses on people’s practical interaction with these things. From his point of view, practices do not depend only on the characteristics of the objective situation but also on class-specific and gender-specific customs and practices – which children, for example, take as a basis for their mimetic actions.

In short, Bourdieu’s central theme is the ‘educational work’¹⁰

8. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001) p. 181.

9. Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979) p. 200.

10. Pierre Bourdieu, ‘Die männliche Herrschaft’, in: Irene Dölling, Beate Kraus (eds), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997) p. 167.

people carry out on themselves in practical interaction with their environments, which are socially structured and deeply saturated by power relations. For him, the crux of the matter is how social actors actively deploy social directives and demands in their individual biographies. In this educational work, the physical and the mental are codetermined, and the act of practicing and learning physical postures corresponds to the formation of internal worldviews – and vice versa. By calling attention to this process, Bourdieu makes explicit that every change in schemes of perception and thinking – that is, learning – entails a ‘selective and permanent transformation of the body.’¹¹ Educational processes always, therefore, bear features of physical training. They result in typical forms of habitus that extend beyond the isolated individual and generally keep the individual ‘in his place’ in the social sphere.

A central but frequently neglected medium by which habitus is created is that of *movement*. According to Bourdieu¹², the ‘structures of the social order are incorporated into the body in large part through the body’s positions and movements in space’ – the reason being that social orders always objectify themselves in spatial arrangements. These social orders structure and qualify movements. Following this line of thinking, Bourdieu¹³ shows in his study on the Kabyle house that the hegemonic movement from inside to outside in Kabylia is a distinctly masculine one: the man leaves the house in order to put himself to the test and prove himself in the outside world. Conversely, all inwardly directed movements are considered distinctly feminine.

The processes of habitus formation through movement can be studied in exemplary form in sport. Sports training can indeed be seen as a ‘natural’ laboratory for investigating processes in which specific schemes of perception, recognition, and thought are shaped through the process of systematically learning a series of movements. In sport, the bodily side of habitus formation is ‘bracketed’ to a certain degree, and above all ‘purified’ of its linguistic dimension. This bracketing of the physical calls attention to dimensions of the subject’s development that otherwise remain veiled in the normal acts of everyday life. In this context it becomes strikingly clear that

11. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001) p. 175.

12. Pierre Bourdieu, ‘Physischer Raum, sozialer und angeeigneter physischer Raum’, in: Martin Wentz (ed.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (Frankfurt am Main/New York: Campus, 1991) p. 27.

13. Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979).

the capacity to move appropriately and skillfully within the social world is learned not only through theoretical activity but also, and indeed primarily, through practical activity – and almost entirely without recourse to theoretical reflection: in the acts of touch, imitation, participation, attempting new activities, and so on.

Bourdieu himself emphasized repeatedly that sport science is confronted by a series of ‘theoretical questions of the highest order’¹⁴ regarding the incorporation of the social. He himself never investigated these processes in detail, however. Bourdieu describes habitus as the final result of socialization processes that have already become part of the body and not as something still in the process of developing. An approach that can help close this empirical gap is Loïc Wacquant’s¹⁵ auto-ethnographic study of learning to box. To gain deeper insight into life in a Chicago ghetto, Wacquant – a student of Bourdieu – went there in the late 1980s and joined a boxing club, where he then trained on an almost daily basis for three years. He describes in vivid terms how he developed during this time into a boxer with the corresponding habitus. Focusing on ‘the process of “habitus in the making”,’¹⁶ he takes as his starting point the deep-seated physical and psychological changes that he experienced within himself through practice, training, and the boxing matches themselves. The ‘implicit and collective’ pedagogics of boxing training includes not just the trainer’s instructions but also the sweat-soaked air, the smell of the leather gloves, the rhythm of the punches, and the squeaking of boxing shoes on the floor of the ring while sparring. Wacquant traces how the body, in this multi-sensory practice, gradually acquires a peculiar motor intelligence similar to an experienced musician’s ability to play a smooth staccato virtually in her sleep. This practical intelligence makes it possible to piece together details caught just in passing such as the barely perceptible twitch of a facial muscle, fitting them into a rational whole. On this basis, the boxer can discern his opponent’s intentions and react instantaneously to every reflex. While in the majority of social theories of action the body is nothing more than a tool of human will, Wacquant also describes it as an acting subject.

In his enthusiasm for boxing, Wacquant is barely able to escape the dangers of ‘going native.’ Yet he never loses sight of the broader significance of his object of study: his expressed intention is to show

14. Pierre Bourdieu, *Homo Academicus* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992) p. 205.

15. Loïc Wacquant, *Leben für den Ring* (Konstanz: UVK, 2003).

16. Robert Schmidt, ‘Geistige Arbeit’, in: Robert Gugutzer (ed.), *body turn. Perspektiven einer Soziologie des Körpers und des Sports* (Bielefeld: 2006) p. 305.

what the specific logic of boxing can teach us ‘about the logic of all practices.’¹⁷

The physicality of School Education

Taking Wacquant at his word, I would now like to discuss a few particularly vivid empirical examples that show how much can be learned when a perspective trained on the study of sport is turned toward other social fields to shed light on their underlying logic of bodily practice.

My example is the school. The praxeological view of Bourdieu and Wacquant does not place the contents and subject matter of teaching or the modes of verbal or linguistic communication at center stage but rather the mute physical and material dimensions of this educational institution – including the intricately structured symbolic power that penetrates the totality of school life, a power that exists largely without language. In analogy to Wacquant’s¹⁸ description of the boxing gym as an ‘island of discipline and order’ in the middle of the ‘wilderness’ of the street, the school can be understood on a basic level as a social space specialized in the organization of educational processes. Here learning is separated out of the contexts of everyday activities and organized systematically and methodically within the internal space of the school. By imparting ‘scientific’ material and ‘socially relevant’ competencies in a rationally organized environment, the school is designed to foster the formation of subjects capable of acting in society. This scholastic rationality not only expresses itself in the highly differentiated evaluation and selection of students based on internal school achievement scales, but also objectifies itself on a prelinguistic level in the overall dispositive of the school, with its spatial structures and temporal rhythms, its characteristic furnishings, its noises and smells. This dispositive is the setting and foundation provided by the institution for the organization of educational processes and the embodiment of hierarchies – for example, those between teachers and students. When ‘everything fits,’ environment and practices merge into an almost organic union. In this way, a mutually reinforcing relationship develops between the traditional spatial order of the classroom and teachers’ attempts to project an immediately perceptible sense of authority through their behaviour, demeanour, and gestures. With the lectern or desk and chalkboard situated at the front of the classroom and the students’ desks lined up in rows facing it, the institution provides a classroom situation in which every element is designed ‘to enable the teacher to adopt a specific position in relation to his students at a certain distance,

17. Ibid., Wacquant, p. 21.

18. Ibid., p. 22.

to allow him to sit or stand, to give him a place to put his hands – one can think here of a pointer, for example.¹⁹

This example alone reveals that institutional efforts never have merely a one-dimensional effect on social actors. For one thing, they can be consciously used differently than intended, for example in practices of resistance; for another, the precondition for their practical realization is that the social actors find themselves in a position to act accordingly. In the words of Bourdieu: *habitus* and *habitat*, incorporated and objective history, must fit together. Each social setting requires actors with the practical ability to imbue it with life. If a teacher, for example, is unable to live up to the institutionally provided setting through his own behaviour, he runs the danger of making a fool of himself. Young, inexperienced teachers are acutely aware of this problem. They ask themselves, for example: How should I dress to go into the classroom? What should I do with myself when I enter the room? Where should I put my hands? Should I hide behind the podium or stride confidently around the classroom? They know very well that their authority and their capacity to hold a ‘proper’ class has to do not least of all with their physical comportment and behaviour.

The same is true for students. I would like to cite just one example from my own empirical school studies. In a second-grade elementary school class, we observed that different spatial organizations of the classroom were used to teach different subject matter. For ‘normal’ German classes, students sat at their desks. But for what was known as ‘class council,’ students moved to a separate circle of seats at one side of the classroom. During class council, each student was asked in turn to share his or her positive and negative impressions from the last week. The move from one spatial arrangement into another offered a kind of ‘motor correlation’ to the change of themes: while the teaching of ‘subject matter’ required that students be seated at their desks, class council took place as a ‘structural exercise’ in democratic behaviour – to use a concept of Bourdieu’s – within an enclosed circular arrangement. Closely seated side by side, it was as if the students had collectively turned their backs to the outside world. This example brings to light two things. First of all, it shows that – and how – learning is connected to physical arrangements, and second, that different spatial-social orders each imply different forms of the reproduction of inequality. The ‘democratic’ circular form temporarily suspends the normal classroom

19. Konrad Wünsche, ‘Die Muskeln, die Sinne, die Reden: Medien im pädagogischen Bezug’, in: Dietmar Kamper, Christoph Wulf (eds), *Die Wiederkehr des Körpers* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982) p. 104.

order but also brings with it new, informal inclusions and exclusions, and values some things more highly and others less. The circular order renders all actors completely visible to one another. There are no tables under which to hide legs or hands. In this arrangement, everyone – teachers and students – can clearly see who has the capacity to speak confidently before the group and who does not. During our observations, the stress that some students were under expressed itself in immediate physical form: voices shook, fingers were twisted, legs fidgeted nervously, and gestures of helplessness such as theatrical grimaces attempted to disguise failure with comedy. Such gestures show how even the individual self-image is learned and validated in the school context: in such situations, students acquire a sense of their own particular position in the social hierarchy of the class. This feeling can in turn either help or hinder the individual student in learning general competencies such as reading, writing, arithmetic, or public speaking.

The focus brought on the physical dimension of social life through the study of sport clearly reveals that even in such classroom situations – just as in the boxing ring, but less obviously – a practical sense of subliminal elements of linguistic and bodily communication is at work within the social agent – or is not, as the case may be. Without this embodied sense of practice one can hardly ‘play the game,’ so to speak, and in the worst-case scenario the individual is actually prevented from participating. Well-trained social actors know how to behave appropriately in the most diverse social games; the rest are literally ‘outrun’ and left behind.

With the phonetic, semantic, and gestural tools young teachers learn above all in the classroom phase of their training, they exercise implicit censorship and judgment. But it is not only the teachers: students, too, deploy symbolic violence by insulting and verbally abusing their classmates. Contemptuous gestures are used to make social status felt; they evoke feelings of inferiority or superiority that are expressed as involuntary physical sensations, for example, when someone blushes in shame. Characteristics of social position are thus expressed as ‘characteristics of the individual.’²⁰ This results in self-deprecation and even self-degradation, internalized by the individual as feelings of inadequacy and inferiority. These feelings cause the subject to become an accessory to his own subjugation. The act of ‘demoting’ oneself – reducing one’s subjective value – stabilizes the social inequality. Particularly for those who lead lives of social

20. Gérard Mauger, ‘Über symbolische Gewalt’ in: Catherine Collio, Etienne François Thélène, Gunter Gebauer (eds), *Pierre Bourdieu: Deutsch-Französische Perspektiven* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005) p. 219.

marginalization, this can lead to self-imposed restrictions. They lower their ambitions and reduce their interests or increase their tendency towards conformity and submissiveness. The objective insecurity then creates a subjective insecurity.

Perspectives for critical educational research

One of the goals of this essay was to counter the affinity of established educational research for the cognitive and linguistic dimensions of education with an experiment: the adoption of a perspective trained in the analysis of sport. This perspective is interested above all in studying the materiality and physicality of school practices to reveal the hidden dimensions of the educational process. It shatters the illusion of pure, immaterial knowledge that can be imparted in equally pure, disembodied processes of teaching and learning. It reveals instead that education, learning and thinking do not exist independent of materially embedded social practices. These processes come into play when environment and actors have entered into practical interaction, when they impose questions and demands on each other. Or to put it in Bourdieu's terms, learning takes place when the actor's habitus is able to 'recognize' the opportunities, stimuli, and demands of the learning environment, allowing resonances to emerge between incorporated and objectivized history.

Obviously, the school setting is hardly able to speak to all students – particularly in the highly selective German educational system – and only some students actually take it as an incentive. On the elementary level of practices, the success of the educational institution depends fundamentally on the extent to which the school's habitat offers the student's habitus points of connection and possibilities for active participation. Educational research in the social sciences has pointed out time and again that every student has to balance the demands of school life against the demands of the rest of his or her life. This is especially difficult for those students whose culture of origin is very different from the school culture. It is important to note, however, that school culture does not only exist – as is often assumed – on the level of explicit knowledge, language, and semantics, but also on the mute level of spaces, things, bodies, and implicit 'tacit knowledge.' Critical educational research faces the crucial task of analyzing this material culture with all its mute valorizations and devalorizations: in this sense, it must be conceived of as critical cultural analysis. Its concrete tasks are:

× first, to investigate the extent to which particular values, worldviews, and above all middle-class modes of social intercourse are already objectivized in the material culture of the school;

× second, to study how teachers are literally trained and shaped into functioning agents of this institution through their own

SHOES IN THE BUSHES
Hidden Curriculum Archive #26

Pamela Bontrop
Steffie Jansen
Guest: janitor Hans

Utrecht 2007



education so that they ultimately embody the objectivized culture of the institution through their own actions;

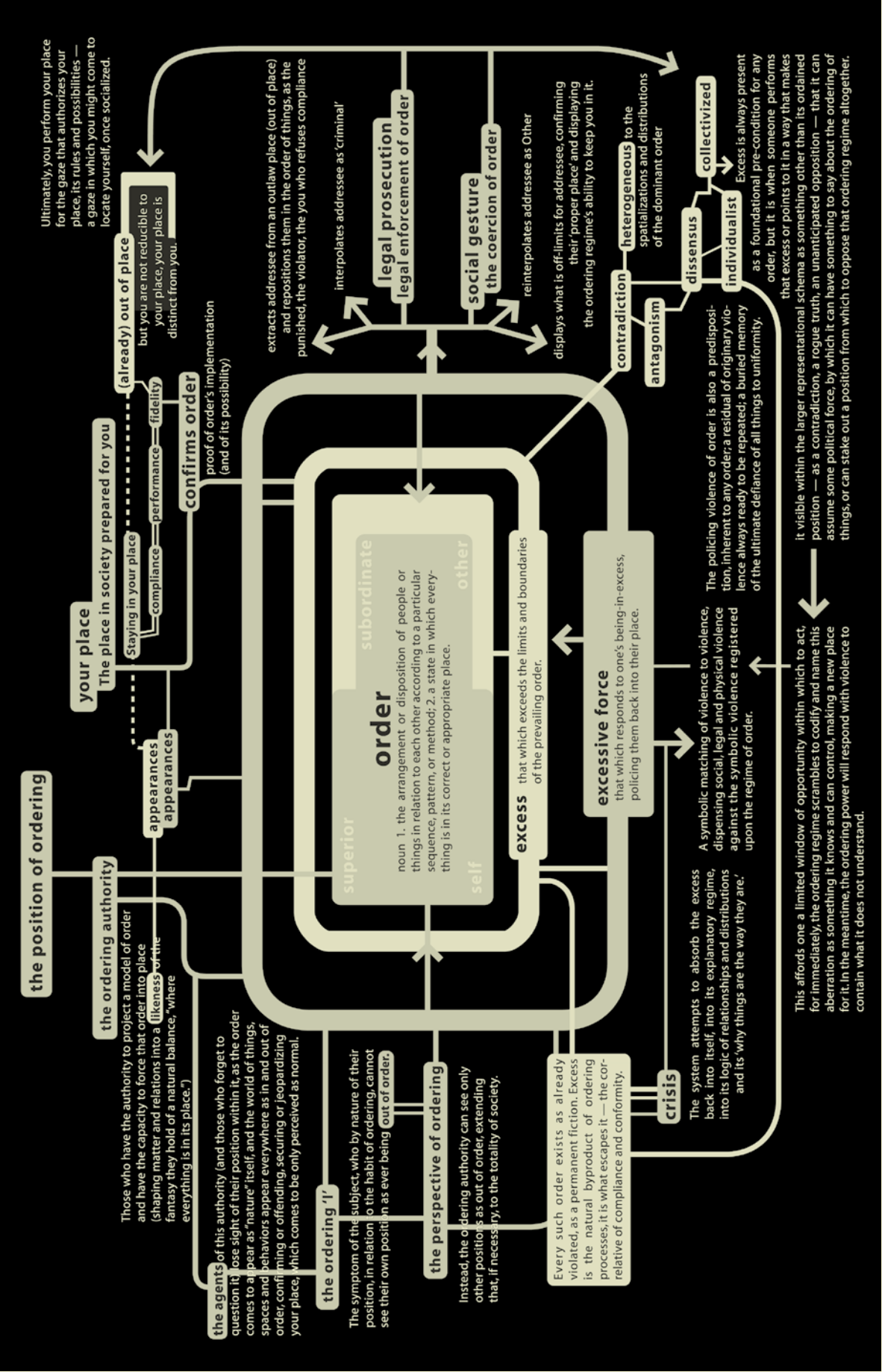
× third and finally, to achieve broader recognition of learning with the body, which has been systematically devalued within a paradigm of schooling fixated on language, lexicality, and the written word. A form of cultural education based on practical, 'hands-on' use and practical intelligence would offer greater opportunities for participation, especially for those students who have previously been barred access to legitimated cultures of literacy due to their cultures of origin.

In short, I argue that educational research conducted from the perspective of cultural analysis should take the materiality and practices of school education more strongly into account, investigating these practices regarding their class character. Access to educational institutions is not only rendered more difficult for students from the lower social classes at the level of educational canon and official achievement criteria, but already at the mute level of practices. Conversely, privileges are tacitly bestowed on those students, whose background has granted them a habitus that corresponds harmoniously with the school habitat, allowing them to move through school culture as smoothly and confidently as a fish through water. Since the formal equal treatment of all students sometimes means *real* discrimination, what is required are not universal forms of teaching and learning but rather a plurality of forms that offer a heterogeneous student body diverse opportunities to connect. To better understand how social inequality is reproduced through the educational system, one must also consider the materials, spatial concepts, practices, and the symbolic culture of the school, in a word: the physicality and the architecture of education.

Order: After the Jena 6

✕ Ashley Hunt

This diagram was originally drawn in response to the case of the Jena 6, where six African-American boys in Jena, Louisiana, were arrested on charges of attempted murder after student protests against the ‘whites only’ shade-tree at their school resulted in a fight. Over 10,000 people from around the U.S. poured into the town to protest the charges, which were substantially reduced.



Hidden Curriculum gaat op zoek naar onbedoelde en niet erkende vormen van kennis, waarden en overtuigingen die wel deel uitmaken van de leerprocessen en het dagelijkse leven op middelbare scholen. Het ‘verborgen curriculum’ bestaat naast elk leerproces zowel binnen als buiten de school. Veel leerlingen gebruiken trucjes en technieken om met de eisen die hun opleiding aan hen stelt om te gaan. Ze merken vaak dat hun huiswerk in conflict komt met hun hobby’s, vooral in hun vrije tijd; hierdoor gaan ze selectief bepaalde onderdelen van hun formele educatie verwaarlozen. Deze activiteiten vormen een groot deel van waar de leerlingen tijdens de lessen mee bezig zijn, maar blijven vaak onopgemerkt en worden dan ook niet erkend als vormen van kennis. Voorbeelden hiervan zijn spiekmethoden en strategieën die de leerlingen ontwikkelen om toch hun eigen interesses te kunnen volgen tijdens de les, zoals het luisteren naar muziek. *Hidden Curriculum* richt zich op door de leerlingen ontwikkelde activiteiten die buiten de bestaande normen vallen, op creatieve manieren om door de institutionele structuren heen te navigeren en opgelegde culturele waarden en houdingen te ondermijnen.

Hidden Curriculum werd uitgevoerd door middel van een reeks workshops met twee groepen leerlingen van 15 tot 17 jaar, van het Gerrit Rietveld College en het Amadeus Lyceum, in Utrecht. De workshops vormden een kader waarbinnen de leerlingen hun eigen acties en gedragsvormen onderzochten, en de verkregen kennis hierover gebruikten voor andere doelen: dit leidde tot het maken van fotowerk, videomateriaal en het organiseren van acties in het openbaar. Vaak creëerden de leerlingen situaties die niet voor de hand lagen en buiten het vertrouwde gedragspatroon vielen. Hiermee gingen de leerlingen in op de legitimiteit van specifieke sociale contexten (zoals de school, en gebieden binnen de openbare ruimte) en ontwikkelden ze een kritische houding ten opzichte van hun eigen handelen om met de complexiteit van hun acties hierin te kunnen omgaan.

Door te kijken naar hoe leerlingen omgaan met en zich verzetten tegen de formele structuren binnen de schoolomgeving, en door deze onderzoeken te vertalen naar

de openbare ruimte, vormt het project een model van hoe institutionele structuren benaderd worden op andere terreinen van het dagelijkse leven, hoe mensen omgaan met regels en deze internaliseren, en hoe ze zich hier onbewust tegen verzetten. In bredere zin stelt het project ter discussie hoe normen en waarden onze kennis en ons dagelijks handelen beheersen, en hoe deze bijdragen aan de ontwikkeling van menselijke relaties in sociale contexten.

Annette Krauss & Emily Pethick

Hoe Onderzoek je een
Verborgen Curriculum?
✕ Fiona Parry

Een jongen nadert de balustrade van de tussenverdieping; methodisch tilt hij eerst het ene been erover, dan het andere. Zich aan de reling vasthoudend blijft hij even op het randje aan de andere kant staan, om vervolgens weer terug te klimmen. Hij loopt weg van de reling en verdwijnt door een deur. Dit voorbeeld is één van de vele interventies die door leerlingen op hun school werden uitgevoerd en gedocumenteerd, als onderdeel van *Hidden Curriculum*, een project van Annette Krauss. De leerlingen activeerden tussenruimten, of ruimten waarvan de relatie met het lichaam doorgaans beperkt is tot een specifiek gebruik. Als je achter je tafel zit dan passen je benen daar precies onder. In je alledaagse beleving spelen in die situatie zowel de ruimte onder je tafel als je benen geen rol. De aandacht gaat voornamelijk uit naar het vel papier dat voor je op tafel ligt. Door op een onalledaagse manier een interactie aan te gaan met de ruimte onder hun tafel, bijvoorbeeld door zichzelf zo klein te maken dat ze erin passen, maakten de leerlingen deze ruimte tastbaar en vestigden ze de aandacht op een verborgen complexiteitsniveau tussen de ruimtelijke indeling en hun lichaam. Het is niet waarschijnlijk dat veel leerlingen dagelijks bovenop drankautomaten kruipen of aan de verkeerde kant van een reling gaan lopen, maar de keuze om op tafel in plaats van op je stoel te gaan zitten is een fysieke manier om de stilzwijgende orde waardoor genormaliseerd gedrag wordt gereproduceerd ter discussie te stellen.

Onderzoeken hoe mensen in hun dagelijkse leven door de hen omringende structuur navigeren is een vast onderdeel van het werk van Krauss. Hiermee brengt ze gedrags- en waarnemingsvormen aan het oppervlak die in onze gebruikelijke interactie met sociale structuren onopgemerkt blijven. *Hidden Curriculum* is een samen met scholieren opgezet onderzoek naar de creatieve manieren waarop zij door de schoolstructuur heen navigeren en deze manipuleren, als integraal onderdeel van het leerproces en het dagelijkse leven op school. Op praktisch niveau kijkt dit project naar hoe leerlingen tactieken ontwikkelen om datgene te doen

wat ze op school graag willen doen: met vrienden praten of naar muziek luisteren, terwijl ze tegelijkertijd manieren zoeken om elementen uit het formele programma te verwaarlozen. Of deze verborgen acties en gedragingen nu worden ingegeven door praktische doelen, of bedoeld zijn als een soort tegenactiviteit waarmee posities en normen worden getoetst, ze vormen een ander leerproces dat niet erkend en niet als zodanig bedoeld wordt, en dat nooit onderdeel uitmaakt van de formele kennis zoals die voortkomt uit het officiële curriculum.

Het project werd in samenwerking met twee scholen in de stad Utrecht uitgevoerd. Twee groepen leerlingen van 15–17 jaar deden mee aan een serie workshops. De serie begon op school en verruimde zich geleidelijk naar de projectruimte van Casco, om uit te monden in een reeks acties in de openbare ruimte: op straat en in het centrale winkelcentrum van Utrecht. De workshops bij Casco werden gehouden in de speciaal voor dit project gecreëerde ruimte *Show and Tell*, een ontwerp van de kunstenaar/architect Celine Condorelli. De workshop was het centrale punt voor het onderzoek met de leerlingen, maar het project strekte zich uit over de gehele interactie met de twee scholen. Deze interactie – evenals het verborgen curriculum – bewoog zich op een impliciet en pragmatisch niveau. Zo werd de manier waarop de leerlingen omgingen met de workshops, bijvoorbeeld door te laat te komen, en allerlei terloopse gesprekken met docenten, een integraal onderdeel van de activiteiten in de workshops.

Krauss presenteerde de bedoeling van het project aan de leerlingen als het zoeken naar een benadering voor het opzetten van een groepsonderzoek naar het ‘verborgen curriculum’; hierbij probeerde Krauss met de leerlingen een leerproces op gang te brengen waarin op dezelfde manier kennis geproduceerd werd. Het project begon met het zoeken naar verschillende manieren om met een stoel om te gaan, en werd verder uitgebouwd naar acties door de hele school heen. De volgende fase ging in op de diverse technieken en methoden die leerlingen gebruiken om te spieken en vals te spelen. Hierbij werden videobeelden gebruikt uit een eerdere versie van het project, waarin Duitse scholieren hun eigen methoden uit de doeken doen. Een valsspeeltruc of spiekmethode is iets geheel anders als deze in het geheim wordt toegepast dan wanneer deze als informatie van iemand wordt verkregen. Volgens sportsocioloog Thomas Alkemeyer

wordt ongelijkwaardigheid op school onder andere gereproduceerd doordat sommige leerlingen moeite hebben met het onderkennen van de schoolstructuur, zowel op fysiek als praktisch niveau, omdat deze niet overeenstemt met hun eigen culturele achtergrond: bijvoorbeeld omdat ze niet gewend zijn op een stoel te zitten of langere tijd een pen vast te houden. Aan de andere kant erkent het schoolsysteem deze leerlingen niet en verwaarloost het hun behoeften.¹ Door middel van de workshops zouden deze ongelijkwaardigheden gemakkelijk kunnen worden gereproduceerd door de valsspeeltrucs te verzamelen als vormden ze onderdeel van de formele kennis. Hiermee zouden de slimste en onopvallendste trucs gevaloriseerd kunnen worden en zouden die leerlingen die het meest bedreven zijn in het manipuleren van het schoolsysteem gevalideerd worden.

Het was daarom belangrijk geen waarde toe te kennen op grond van de kwaliteit van de trucs zelf, maar aan, zoals Krauss dit beschrijft, ‘het groepsmoment waardoor complexiteit wordt verkregen door deze trucs, door het delen van de trucs en acties en de realisatie dat er andere dingen mogelijk zijn.’² De met elkaar gedeelde trucs en technieken vormden een uitgangspunt dat door de groep verder werd uitgewerkt tot acties, interventies en onderzoeksprojecten zoals interviews met de conciërge, voetbaltrainingen en het observeren van andere leerlingen. Krauss wilde hiermee de werking van het waardesysteem dat de status van leerlingen en personeel binnen schoolstructuur bepaalt, onderbreken en de weg openen voor situaties waarin de complexiteit van het alledaagse gedrag opnieuw beschouwd kon worden.

Een andere destabiliserende factor in de sociale systematiek van de school was de rol die Krauss zelf binnen de groep innam. Zij was gemotiveerd door haar eigen nieuwsgierigheid naar deze verborgen navigatiemethoden binnen de school. Ze wilde de leerlingen hierin natuurlijk betrekken om een beter inzicht te krijgen in hun gedrag en in de structuren waarbinnen ze actief waren, maar zeker niet met de bedoeling kennis over te dragen – iets dat de leerlingen gewend zijn van iemand in een autoriteitsrol.

Het ontwikkelen van een meer onderzoeken-de positie, waarmee de leerlingen niet vertrouwd zijn, zou zich ook op het fysieke vlak gemanifesteerd hebben en van invloed zijn op de houding, gebaren en bewegingen van Krauss ten opzichte van de leerlingen en de verschillende ruimten waarin de workshops plaatsvonden. Ze reageerde op de details, de verantwoordelijkheden die elke ruimte met zich meebracht, de andere mensen en de verschillende soorten autoriteit die daar actief waren. Door deze steeds wisselende rol was haar relatie met de leerlingen veel minder duidelijk dan gewoonlijk. Dit leidde wellicht tot enige verwarring en veroorzaakte mogelijk ook een zeker wantrouwen, maar het verschaftte ook de mogelijkheid voor een wederzijds complexe en veelzijdige relatie. Deze onduidelijke rol van Krauss zou ongetwijfeld eerder het gedrag van een leraar suggereren, en soms probeerden de leerlingen die haar ook op te dringen. Zoals een keer op school toen de leerlingen op tafel zaten en Krauss daar niet op reageerde, waren het de leerlingen die protesteerden tegen de ontregeling, omdat iemand die zij als een gezagspersoon beschouwden het naliet de structuur die zij gewend waren te bevestigen door erop te wijzen dat de leerlingen op hun stoelen moesten gaan zitten in plaats van op tafel.

In *The Production of Space* stelt Henri Lefebvre dat we de sociale ruimte doorgaans begrijpen door de ‘illusie van de transparantie’. Wat Lefebvre beschrijft als de ‘illusie van de transparantie’ is het vermogen van de ‘bedachte’ of geplande ruimte om de ‘waargenomen’ ruimte te verbergen, en zo de onderlinge verschillen te elimineren.³ Hierdoor ontstaat een abstracte realiteit waarin onze bewuste ervaring van de ruimte voornamelijk visueel is, en die een tegenstrijdige, gebroken en verwarde ruimte verborgen houdt. En hoewel de gescheiden fragmenten apart blijven, worden ze ook bij elkaar geduwd in een staat van verwarring, die het aanzien heeft van een geordende en rationele eenheid. Door *Hidden Curriculum* werden Krauss en de leerlingen zich er bewuster van hoe de bestaande orde op school op velerlei wijze ook in de openbare sfeer herhaald wordt. Zo wordt bijvoorbeeld het niet toegelaten worden in de supermarkt op een schooldag, of het weggestuurd worden uit een winkelcentrum – ook al doe je niet meer

3. Henri Lefebvre, *The Production of Space* (Malden/Oxford/Victoria: Blackwell 1991) p. 27.

dan er gewoon staan – als een gegeven beschouwd dat de leerlingen met tegenzin voor lief nemen, bijna als een verlengstuk van de schoolomgeving.

Lefebvre stelt daarbij dat: ‘het geheel van de sociale ruimte voortkomt uit het lichaam, ook al metamorfoseert deze het lichaam zodanig dat ze het volledig vergeet – ook al scheidt ze zich zo radicaal van het lichaam af dat ze dit doodt.’⁴ Deze abstracte verschijning van een geordende en visuele ruimte verbergt een bewustzijn van de ruimte die begint bij het lichaam, en die door Lefebvre ‘geleefde ruimte’ wordt genoemd. Dit is de rechtstreeks geleefde ‘ruimte van de alledaagse activiteiten van haar gebruikers.’⁵ Het is ook de ruimte die in staat is tegenstellingen en scheidslijnen zichtbaar te maken. De groepsdynamiek die gedurende het project ontstond creëerde van tijd tot tijd een actiever bewustzijn van wat beschouwd zou kunnen worden als ‘geleefde ruimte’ door een zich onregelmatig ontvouwende groepsbeweging die zich ook uitstrekke naar anderen die met het project in contact kwamen. De interventies op straat en op school maken met verrassende eenvoud duidelijk hoe de onzichtbare orde die ontstaat door de samenhang van lichamen, ruimten en objecten op fysieke wijze verstoord kan worden. Het is op een vreemde manier fascinerend om in de video-opnamen te zien hoe er via een lichaam een ruimte ontstaat als iemand in een winkelcentrum bovenaan een roltrap gaat liggen. En zo een onderbreking vormt in de eindeloze stroom mensen die dan even wachten om hun omgeving fysiek opnieuw te beoordelen, beginnend met hun eigen lichaam, en individuele, onverwachte reacties ontlokt door dit vreemde gedrag in de semi-openbare ruimte van het winkelcentrum.

Niet alleen door het fysieke van veel van de uitgevoerde activiteiten, maar ook door te proberen normale waarden en normen op te schorten en eerder geaccepteerde relaties te heroverwegen, heeft Krauss geprobeerd om zichzelf en de groep te betrekken in situaties die vroegen om een voortdurende herevaluatie van voorheen vertrouwde ervaringen en onopgemerkte details. Dit is een groepservaring van de sociale ruimte, die veel ontvankelijker is voor verschillen en tegenstellingen in en tussen ruimten, en niet zozeer een sociale orde bevestigt die naadloos van de ene plaats naar de andere

4. Ibid., p. 405.

5. Ibid., p. 362.

morft. Het stelt niet alleen de sociale orde binnen de school ter discussie, maar ook hoe de sociale orde werkt en doorwerkt in andere sociale ruimten.

Van de drie ruimten waarin de workshops plaatsvonden, lijkt de speciaal ontworpen ruimte *Show and Tell* bij Casco het meest ambigu in zijn relatie tot het project. De ruimte was gemakkelijk aan te passen, en bestond uit verschillende lagen verschuifbare gordijnen tot op de vloer, gemaakt van stevig, doorschijnend plastic en jute, de ruimte omsluitend en spiraalsgewijs naar binnen lopend. Verder bevatte de ruimte telkens anders te configureren, hybride meubilair: tafels, kasten en stoelen. In tegenstelling tot de school en de straat, was dit een ruimte waarmee de leerlingen niet vertrouwd waren. Ze was in staat om de acties, aanpassingen en interventies van de leerlingen in haar eigen flexibele structuur op te nemen en deze te weerspiegelen. Door de mogelijkheid er verborgen ruimten te creëren beantwoordde ze ook aan de behoefte om bepaalde onderdelen van het project verborgen te houden. Op school en op straat ontstonden door de acties van de leerlingen discrepanties tussen het fysieke gedrag en de ruimte. Het ontwerp van *Show and Tell* was zodanig goed op de workshops gericht dat de acties van de leerlingen hier samen leken te vloeien met deze ruimte in een meer harmonieuze, wederkerige relatie die wellicht haar eigen onzichtbare vormen van sociale orde versterkte.

In verband met deze ontmoeting van flexibiliteit en impliciete orde werkte een van de scholen ook volgens een flexibel model, zowel wat betreft ruimtelijke indeling als tijdsplanning: grote, open werkruimten, laptops, perioden waarin men het werk naar eigen inzicht kon organiseren, en tafels op wietjes – net zoals de tafels in *Show and Tell*. Steeds vaker worden flexibele structuren ingevoerd op allerlei gebieden van het sociale en economische leven. Scholen reageren hierop door hetzelfde te doen: ze vormen hun leerlingen tot personen die effectiever in deze wereld kunnen handelen. In een lezing bij *Hidden Curriculum* wees Alkemeyer erop dat een flexibel schoolmodel evenzeer doordrongen is van onzichtbare machtsstructuren als het meer traditionele, strengere model, en dat dit ook de wens of behoefte aan het zoeken naar manieren om hier tegenin te gaan niet vermindert. Hooguit zijn de coördinaten hier anders.

De overeenkomsten en verschillen tussen *Show and Tell* en de flexibele schoolstructuur

1. Thomas Alkemeyer, ‘The Physicality of Education’, lezing bij Casco, 3 november 2007.

2. Annette Krauss in gesprek met de auteur, november 2007.

roepen weer nieuwe vragen op over de wijze waarom ruimten en de gebruikers hiervan de sociale orde versterken. Ruimten zijn ontworpen om bepaalde soorten gedrag te accommoderen en te continueren terwijl ze tegelijkertijd hun betekenis ontlenen aan de manier waarop ze gebruikt worden. Het project zocht niet alleen een nieuwe benadering van de schoolstructuur, maar – en dit vormde een belangrijk aspect van het onderzoek – versterkte deze ook. Dit gebeurde deels opzettelijk, als integraal onderdeel van het project (bijvoorbeeld door binnen het schoolrooster te laveren), soms ook bewust, misschien met enige tegenzin, maar waarschijnlijk toch voornamelijk volledig onbewust en op de meest onverwachte manieren.

Deels door de schoolstructuur in zich op te nemen, en deels door deze opnieuw te benaderen genereerde het project een serie verplaatsingen die tevens manieren vormden om het ‘verborgen curriculum’ te onderzoeken. In vele opzichten ging het onderzoek over in het zoeken naar manieren om dit op haar eigen voorwaarden te onthullen. De tactieken die de leerlingen gebruiken kunnen de machtsstructuren op school aan de orde stellen omdat deze op eenzelfde manier werkzaam zijn, bijna alsof ze onderling een verborgen conversatie voeren. En daarom waren beslissingen over verschillende niveaus van openbaarheid of privacy van de acties, de workshopactiviteiten en het gemaakte materiaal cruciaal voor het project. Dit centraal staan van dergelijke beslissingen kwam bijvoorbeeld goed naar voren tijdens de slotpresentatie bij Casco, waar een zaal was ingericht met tijdens de workshops gemaakte videobeelden van in scène gezette spiektrucjes: deze zaal was uitsluitend toegankelijk voor 15–17-jarigen.

De vaardigheden en waarden die leerlingen opdoen door hun navigatie door de schoolstructuur zullen nooit kennis worden die op uitgesproken wijze bewezen of gedemonstreerd moet worden; het is juist cruciaal dat deze in het alledaagse leven verborgen blijven. De manier waarop dit leerproces door het project zichtbaar gemaakt en geactiveerd werd, maakte een positieve heroverweging mogelijk van de werking van kennisproductie op school en van de wijze waarop deze ongelijkheid versterkt. Tijdens de workshops produceerde de hele groep gezamenlijk kennis, ook al was duidelijk dat niemand vanuit eenzelfde positie opereerde en dat dus niemand ook exact hetzelfde kon bijdragen of leren. Voor

Krauss was een van de belangrijkste momenten toen een leerling, die zich niet actief betrokken had getoond tijdens de workshops op een manier die doorgaans op school gewaardeerd wordt, onverwachte verbanden legde met zijn of haar eigen culturele omgeving buiten de school. Deze workshops leveren een bijdrage aan een doorlopend archief dat bestaat als documentatie, maar veel belangrijker als een gespreid en gedifferentieerd kennisproces. Dit wordt gedeeld door alle participanten, inclusief diegenen die met het project in contact kwamen via de activiteiten op straat of in het winkelcentrum, of via de school en Casco, en zal zich vrijwel zeker voortzetten in onzichtbare en onbedoelde richtingen.

ALBERT HEIJN
Hidden Curriculum Archive #27

Matthijs de Fluiter
Martijn Kwant
Etienne van Walsem

Utrecht 2007



During the lunch break we often go to the supermarket to buy food.



Recently there has been an attendant stationed by the entrance.



He does not allow us to go in because they think young people cause trouble.



However, we thought of a way to enter.



You take one of the trolleys and you head towards the entrance, looking confident.



You're actually going to do some shopping. But this is not true.



You pass him, not looking at him. If he says something, you keep on going.



Once you are inside you can buy your sweets and food.



And you exit again with the trolley.



Another way to enter the supermarket is to go with another customer.



You can approach someone who could be your mother or grandmother.



and ask her if she would mind if you entered the supermarket together.



Of course you are still a pupil.



but now you are also the child of a customer.



So they let you in because they think you are doing regular grocery shopping.

Show and Tell

✕ Celine Condorelli

Bij Casco vond *Hidden Curriculum* plaats in *Show and Tell*, een flexibele structuur die onderdak bood aan de *diverse* activiteiten. De structuur ontwikkelde zich met het project, waarbij het de acties en onderzoeken van de scholieren zowel reflecteerde als produceerde. Het was opgebouwd uit een reeks tafels en banken, een kast en drie grote gordijnen die de ruimte omsloten, en spiraalsgewijs naar het midden liepen op parallel gemonteerde rails. De gordijnen waren gemaakt van materialen die verschillende niveaus van gewicht en transparantie boden, zoals rood en groen doorschijnend plastic, wollen dekens en jute. Ze konden gemakkelijk in allerlei posities geschoven worden waardoor de ruimte kon worden veranderd: opeengeschoven aan de uiteinden van de rails of meer verspreid in delen, of in meerdere lagen over elkaar waarmee de doorzichtigheid gevarieerd kon worden. Ook de draagwijdte van het geluid kon worden geregeld door delen van de ruimte of te sluiten of juist open te laten, waardoor verschillende niveaus in openheid of privacy gecreëerd werden. Met deze elementen konden de leerlingen zelf beslissen hoe openbaar bepaalde momenten en onderdelen van het projecten moesten zijn, en wat verborgen moest blijven, wanneer, en voor wie.

Het meubilair in de werkruimte was gemaakt van gebruikt huismeubilair. Vier tafels waren verlengd, van wielen voorzien, en in hoogte aangepast zodat ze samengevoegd konden worden tot één grote vergadertafel, of juist apart gebruikt konden worden, afhankelijk van de verschillende werksituaties. De banken waren gemaakt van oude stoelen en houten planken. Aan het begin van het project vroeg Annette Krauss aan iedere leerling om een stoel van huis in te brengen voor de duur van het project als een vorm van betrokkenheid. Als gevolg hiervan was er een gevarieerd aanbod aan zitmogelijkheden, van opklapbare vis-sersstoeltjes tot een grote lederen fauteuil, waardoor een bijzonder beeld werd verkregen van de deelnemers.

Show and Tell richtte zich door haar constellatie van elementen op de mogelijkheden om privacy en comfort te creëren binnen de openbare ruimte van een kunstinstelling. De opstelling was gebaseerd op de voort-

urende constructie en deconstructie van de ruimte, afhankelijk van de verschillende wensen en situaties. Deze productieruimte moest opgebouwd zijn uit gewone, vertrouwde elementen, die dan konden worden afgestemd op de diverse resultaten van de workshops: films en presentaties, discussies, en de slotpresentatie waarin een deel van de documentatie gepresenteerd werd op panelen die aan de gordijnrails zelf waren opgehangen. Deze flexibiliteit bood leerlingen en bezoekers een ruimte met meerdere mogelijkheden om verandering te creëren door activiteiten en interactie. Dankzij het ad-hockarakter van de ruimte kon deze op elk moment worden ingenomen en gebruikt, waarmee de tentoonstellingsruimte van Casco in een discussieruimte werd omgezet.

Ondersteuning
Centraal in *Hidden Curriculum* staat de vraag wat waardevolle kennis inhoudt, hoe deze wordt doorgegeven, en door wie. De werkruimte was ontworpen als een vorm van ondersteuning voor het leren en produceren van kennis, en bood verschillende interfaces voor zowel het delen en presenteren van informatie. Dit had een cumulatief effect waarbij doorlopend kennis werd geproduceerd en gearticuleerd in de werkruimte. Het bieden van ondersteuning als praktijk is gericht op het verkrijgen van toegang tot en het toegankelijk maken van daaruit voortkomende gedeelde opvattingen over ruimte en hoe hiermee wordt omgegaan in sociaal, esthetisch en politiek opzicht. In die zin gaat het niet zozeer om dat wat zichtbaar is, maar om een voortdurend en onbepaald formuleringsproces. Deze ondersteuning benadert het immateriële via het materiële, en brengt relaties tussen de betrokken partijen tot stand. Door haar verbondenheid met bedoeelingen en dynamiek kan ondersteuning alleen een tijdelijke vorm aannemen: ze kan dan ook niet permanent zijn. Zoals dynamiek altijd dynamisch is, en zich niet in een specifieke vorm vastlegt, zo kan ondersteuning ook niet gesloten, beperkt, of afgerond zijn; ze heeft geen duidelijke contouren maar vormt een continu proces dat haar eigen vorm en specificiteit overstijgt. Ondersteuning kan de vorm van initiatieven of instellingen accepteren of faciliteren, maar ze kan deze niet bepalen. Waar de instelling een politieke ruimte creëert kan ondersteuning cruciaal zijn in de opzet, productie en uitvoering hiervan. De vraag die hier noodzakelijkerwijs uit voortvloeit is: wat wordt ondersteund, door wie, en met welke middelen?

Onderhandel ing
Bestaande structuren, of deze nu politiek, sociaal, cultureel of economisch zijn, vereisen een voortdurend onderhandelingsproces. Dit is vooral van toepassing op discipline-rende en educatieve structuren; deze zijn opgezet rondom, en doordrongen van bepaalde waarden. De soorten kennis die worden doorgegeven door educatieve instellingen, of dit nu scholen of universiteiten zijn, zijn juist die, die als waardevol worden gezien en kunnen ook als zodanig andere soorten kennis en leren uitsluiten. Een curriculum is een gevestigd, uitgezet kennis-territorium waarbinnen genavigeerd moet worden, dat noodzakelijkerwijs vastgelegde grenzen heeft die zowel beperken wat men geacht wordt te weten als de mogelijkheden aangeven om dit verder te ontwikkelen, door een voortdurend onderhandelingsproces met de grenzen hiervan.

Onderhandeling wordt gezien als tegenovergesteld aan principe. Het vormt het meest onderdrukte onderdeel binnen het concept van de democratie omdat het onvermijdbaar leidt tot compromissen, die doorgaans als een teken van zwakte worden beschouwd. Een flexibele omgeving kan een onderhandelingsproces vergemakkelijken dat een manier biedt om antagonistische principes te articuleren en zo een productieve gemeenschappelijkheid – een gemeenschap-pelijk zijn – te vinden waaruit verdere dialoog kan voortvloeien. Het maakt het inwoningsproces operationeel door aanpassing, vals spelen en in bezit nemen. In *Show and Tell* werden deze praktijken gebruikt als constructietechnieken (toevoegen, verdraaien of verlengen, aanpassen, collageren) op en met bestaande materialen in het creëren van een omgeving-in-wording.

Oefenen
Voor het creëren van ruimtelijke relaties is een zekere weerstand tegen een vast beeld, zoals een afgerond object, nodig. Een constructie zoals *Show and Tell* kan ondersteuning bieden voor een denkwijze die zich van verwachtingen af beweegt, waarmee dan een instrument wordt geboden voor het oefenen van kennis, het opzoeken van grenzen, en het ontwikkelen van een verbeeldingsvorm voor structuren, kaders en ideologieën die onvermijdbaar een vorm van politieke verbeelding wordt. Het is hier de rol van de architect/kunstenaar/maker/ondersteuning om deze vorm van politieke verbeelding te faciliteren. Het is van belang geen beelden te definiëren, maar om te

streven naar verbeeldingen waarvan de implicaties uitmonden in een geleidelijke transformatie van de context, waardoor nieuwe sociale ordeningen aan het oppervlak kunnen verschijnen, evenals de tijdelijke constructie van een nieuwe institutionele vorm – in dit geval voor het creëren, delen en bedenken van kennis.

Cultuur is één van de wegen via welke een individu zich in het openbare domein kan positioneren, binnen en tussen voortdurende verschuivende en conflicterende inbrengen en allianties op verschillende niveaus met als resulterende conciliatie de creatie van de openbare ruimte. De omgevingen waarin wij verkeren zijn daarom verankerd in dit voortdurende formuleringsproces van onderhandeling door politiek handelen tussen de paradigma's van cultuur en economie. Het is in deze kneedbare dimensie van het openbare domein waar wij onze rechten als burgers kunnen bepalen, en hiermee kunnen handelen. Door binnen te gaan in het openbare domein gaat men deel uitmaken van een onderhandelingsproces dat eerder gebaseerd is op een verscheidenheid aan mogelijkheden en keuzes dan op vastgelegde, harde posities. Cultuur, politiek en economie kunnen zowel instrument als inhoud zijn, en object zowel als plaats van de artistieke praktijk. Ze zijn creatief en verklarend, en kunnen de vorm aannemen van (onder andere) onderhandelingsrelaties tussen discours en praktijk binnen de politiek van een zich vormende cultuur.

Elke ruimtelijke praktijk draagt bij aan het creëren van de omgeving waarmee deze zich onderhoudt. Deze transformatie van het begrip van de context, en daarmee de context zelf, van een reeks voorwaarden voor politieke productie, doortrekken deze met een nieuwe reeks mogelijkheden. Het landschap van de culturele productie is de plaats van een dergelijke praktijk, en tijdelijkheid, wederzijdse afhankelijkheid, oefening en een zekere mate van blindheid voor het resultaat vormen de instrumenten die de ondersteuningspraktijk aandraagt. Haar werk is georganiseerd rondom het creëren van alternatieve locaties voor spraak en actie. In plaats van een beeld verschijnt een proces van constructie, productie en verbeelding, en dit gebeurt via onzekerheden, generositeit en onderhandeling. Dit is het proces waarmee de openbare ruimte wordt gevormd, en waardoor democratie plaatsvindt. Door enigszins onzichtbaar en altijd in wording te zijn wordt het essentieel om de hieruit voortkomende oefeningsprocessen fysiek te

maken, door het stellen van vragen, door een stem te geven, door het construeren van kaders en platforms, door uit te nodigen, door ondersteuning te bieden.

Ruimten van onverwacht leren ✕ Een gesprek tussen Annette Krauss, Marina Vishmidt en Emily Pethick

EMILY PETHICK: Ik wil graag beginnen met Annette te vragen om iets te vertellen over *Hidden Curriculum*. De bedoeling van het project was te kijken naar onbedoelde kennis, waarden en meningen die weliswaar deel uitmaken van het leerproces op school, maar die niet als zodanig erkend worden. Kun je ons iets vertellen over de uitgangspunten van het project en over hoe het zich heeft ontwikkeld?

ANNETTE KRAUSS: Ik ben erg geïnteresseerd in het onderzoeken welke invloed normen en waarden hebben op onze kennis en onze dagelijkse acties. Hoe dragen deze processen bij aan het ontwikkelen van relaties tussen mensen in een sociale context? Door het analyseren van moeilijk zichtbare of verborgen leerprocessen en ongereguleerde ruimten in alledaagse situaties kon ik dit onderzoek specifiek binnen de schoolsituatie brengen, een omgeving met een heel sterke sociale code en impliciete gewoontevorming. In mijn benadering wilde ik bepaalde overheersende structuren – zoals opvattingen over 'goed' en 'kwaad' – loswrikken en opzij schuiven, en daarbij situaties scheppen waarin hierover op een andere manier gesproken kan worden. Dit was om leerlingen een vertrekpunt te bieden waaruit ze zich op een nieuwe manier tot de school kunnen verhouden, en om ervaringen te delen waaruit een andere benadering kan voortvloeien op initiatief van de leerlingen zelf.

We begonnen met een aantal praktische oefeningen waarin de leerlingen het schoolmeubilair of het gebouw zelf op een andere manier gebruiken dan in hun normale dagelijkse activiteiten. We hebben hier dan niet te maken met een expliciete vorm van kennis, maar eerder met een kennisproces dat impliciet verankerd is in bepaalde soorten activiteiten uit ons dagelijks leven. Allerlei vragen omtrent waar we wel en niet lopen, of 'hoe' we lopen, komen grotendeels voort uit afspraken die impliciet verweven zijn in dagelijkse acties, en niet zozeer uit bewuste keuzes. Ze zijn moeilijk te bevatten doordat ze zijn verborgen in algemene alledaagsheid. In de context van het onderzoek van Elaine

Scarry¹ naar de manier waarom lichamelijke ervaringen zo pertinent worden geïmplementeerd, zien we dat de rol van acties en inlijving in sociale processen zo cruciaal is. Een alledaags, maar toch vrij extreem voorbeeld dat de verschillende aspecten van lichamelijke kennis of opgeslagen ervaringen illustreert, is het leren fietsen. Hiervoor is persoonlijke training en ervaring nodig, maar als je het eenmaal geleerd hebt, vergeet je nooit meer hoe het moet.

MARINA VISHMIDT: Wat me zo interessant en provocerend lijkt in dit project is de rol van de buitenstaander in een omgeving als de school, waar sociale codes zo belangrijk zijn, en die zo doordrongen is met formele en informele machtsstructuren. De schoolomgeving is net zo begaan met het reproduceren van verscheidene vormen van institutioneel gezag, zoals gehoorzaamheid en hiërarchieën gericht op normalisatie en integratie, als met dat wat doorgaans onder ‘leren’ wordt verstaan. Ik zou graag iets meer horen over hoe jij de verscheidene machtsstructuren persoonlijk ervaren hebt, zowel die binnen de school als die onder de leerlingen, als dit de vraag niet te uitgebreid maakt. Verder vraag ik me af hoe jouw eigen gezagspositie gezien werd en hoe deze beïnvloed werd door het feit dat het hier om een ‘kunstproject’ ging.

AK: Door het project in een schoolsituatie te plaatsen was ik afhankelijk van de machtsstructuren op deze scholen; ik wilde deze overigens ook ter discussie stellen en expliciet maken. Tegelijkertijd vormden deze structuren ook hindernissen die ik moest nemen. Het is inderdaad mogelijk dat de machtsstructuren die een project als dit zichtbaar wil maken, hierdoor in feite versterkt worden.

Hoewel het project tijdens schooltijd plaatsvond was het vanaf het begin duidelijk dat de leerlingen zelf moesten kiezen of ze eraan wilden deelnemen. Sommige scholen wilden dit juist niet: ze wilden er of een project voor de hele klas van maken, of het project buiten de normale lesuren laten plaatsvinden. Uiteindelijk hebben we het project op twee participerende scholen op twee verschillende manieren uitgevoerd. In het begin was het heel moeilijk om de tijd die leerlingen aan het project besteedden op één of andere manier te laten meetellen in

hun beoordeling. Op één van de scholen waren de bijeenkomsten tijdens de normale lesuren. Ik vond het een hele uitdaging, en ook heel bemoedigend, dat leerlingen de workshops van *Hidden Curriculum* kozen in plaats van economie, ethiek of geschiedenis. Sommige docenten zeurden voortdurend tegen de leerlingen dat ze achter zouden raken als ze aan de workshops meededen. Ik was dan ook erg onder de indruk toen bleek dat het grootste deel van de groep gewoon mee bleef doen. Maar ik begrijp wel dat sommigen moesten toegeven aan de eisen van de gewone lessen. Uiteindelijk lukte het me wel een compensatieregeling te treffen voor deelname aan het project.

De bijeenkomsten vonden niet alleen plaats op school, maar ook bij Casco en in de openbare ruimte. Hierdoor ontstond een interactie met verschillende soorten publiek en kreeg het project verschillende zichtbaarheidsniveaus. Onze aanwezigheid op school had allerlei discussies tot gevolg onder de leraren over verantwoordelijkheden en over de gevolgen van een dergelijk project. Zij vonden dat het verwarring veroorzaakte bij de leerlingen en dat het hun eigen gezag ondermijnde. Volgens mij was er soms echter vooral verwarring bij de leraren zelf. Afgezien van een enkele leraar die achter het project stond, waren de meesten van hen vooral erg sceptisch. Ik werd zelfs eens benaderd door een leraar die klaagde dat hij niet meer wist wat hij van zijn school moest denken nu ze aan een dergelijk project meededen.

In mijn ervaringen buiten de school stond ik vooral versteld over hoe een groep 17-jarigen in de stad doorgaans behandeld wordt. Er heerst bepaald een vijandige atmosfeer tegenover jongeren. Het gaat hier niet om een reactie op wat deze jongeren doen, maar om een houding tegenover deze jongeren als groep. Zo werden ze uit een winkelcentrum geschopt toen ze even stonden te overleggen waar ze heen zouden gaan. Ze vertelden me dat ze niet in de supermarkt vlakbij de school mochten vanwege de potentiële overlast die ze zouden kunnen veroorzaken voor de andere klanten, terwijl ze er zelf weinig te besteden hebben. Het verbaasde me dat ze deze situaties zelf probeerden op te lossen. Toen ik ze later vroeg waarom ze hierbij niet mijn hulp inriepen hoorde ik dat ze gewend waren zo behandeld te worden in de stad.

De groepsdynamiek veranderde met het soort omgeving waarin we ons bevonden, en dit gold ook voor mijn eigen rol. Op school werd ik doorgaans door de leerlingen gezien

als kunstenaar of, zoals één van hen het verwoordde, als ‘anders dan de leraren’. Een ander legde uit dat ze door het project juist op kasten mochten klimmen, terwijl de leraren hen normaal juist weer naar beneden probeerden te halen, of ervoor zorgden dat hier helemaal niet aan begonnen. Ik werd mij in de loop van het project bewust van de vele momenten die bepalend waren voor hoe de leerlingen mijn rol in de school zagen. Het ging hier ook om de manier waarop ze op hun tafels zaten of hoe ze hun mobiele telefoons op school gebruikten om onze volgende sessie te regelen. Bij ons eerste bezoek aan Casco merkte ik tot mijn verbazing dat ik meer en meer de rol van instructeur of mentor aannam. De leerlingen kwamen hier immers in een omgeving die ze niet gewend waren; om met deze nieuwe omgeving te kunnen omgaan verwachtten ze van mij een zekere leiding. De verantwoordelijkheid van het werken met een groep jongeren in een op kunst gerichte omgeving vergde ook weer aanpassingen aan mijn eigen rol.

Als je met dergelijke machtsstructuren werkt maak je daar onvermijdelijk zelf deel van uit, en dit vormt een uitdaging. Je moet altijd op zoek naar een mogelijkheid deze structuren aan de orde te stellen, en in het beste geval een proces op gang brengen om deze op een andere manier te benaderen.

EP: Je vertelde net hoe leerlingen in de publieke ruimte benaderd worden. Dit doet me denken aan een recente lezing van Paul Gilroy in het Van Abbemuseum², waarin hij verwijst naar een voormalige Engelse landloperwet die de politie de mogelijkheid gaf mensen te arresteren alleen omdat ze de indruk wekten een strafbaar feit te gaan plegen. Hij brengt dit in verband met de militaire strategieën van de Europese koloniale machten. Deze waren erop gericht conflicten te voorkomen door bepaalde situaties onder controle te brengen nog voordat ze waren ontstaan – de preventieve aanval. Dit is nu natuurlijk erg actueel en is blijkbaar nog steeds ingegeven door een angst voor het onbekende. In Groot-Britannië worden zogenaamde *hoodies* (jongeren die sweaters met capuchons dragen) geweerd uit veel openbare en particuliere ruimten, zoals winkelcentra en scholen,

2. Paul Gilroy, *Multiculture and Conviviality in Postcolonial Europe*, lezing in het Van Abbemuseum als onderdeel van de *Eindhoven Caucus* of *Becoming Dutch*, 25 november 2007

omdat ze als bedreigend ervaren worden en mogelijk de identiteit van de leerlingen kunnen verbergen als deze zich op een ‘onacceptabele manier’ gedragen. In Manchester kreeg een leerling via de rechter voor vijf jaar een verbod opgelegd op het dragen van een sweater met capuchon. Zoals je al zei is het opvallend hoe de sociale regels binnen de openbare ruimte zichtbaar worden zodra je met een groep leerlingen de stad in gaat. Bij het maken van een afzetting door een menselijke ketting te vormen in een winkelstraat gingen de meeste voorbijgangers eronderdoor om de ketting niet te verbreken of om een mogelijk conflict te vermijden. Binnen enkele minuten kwam de politie echter al om een einde aan de actie te maken. Zoals je toen al zei, is dit de beste les over de openbare ruimte die je kunt bedenken. Zo lijkt ook de weerstand van de leraren tegen het project die je beschreef voort te komen uit een houding die is ingegeven door angst en die gericht is op het elimineren van risico en het beperken van de vrijheid van jongeren.

Als het gaat over de relatie tussen controle en vrijheid zijn de verschillen tussen de scholen waar je mee te maken had erg interessant. Het Gerrit Rietveld College kent een meer conventionele schoolstructuur terwijl die van het Amadeus Lyceum eerder open is en de leerlingen hier meer controle over hun eigen werkindeling hebben. Dit zie je ook in het bedrijfsleven waar momenteel een ontwikkeling gaande is naar meer flexibiliteit op de werkvloer en flexibele arbeidsstructuren op kantoor. Ik vroeg me af in welke mate de leerlingen zich bewust zijn van dit spanningsveld tussen vrijheid en controle, openbaarheid en privacy, zichtbaarheid en verborgenheid? Zijn ze zich hiervan bewuster geworden in de loop van het project? Ook hebben we dit project heel nadrukkelijk geen ‘educatief’ etiket willen geven, maar wellicht is het interessant te kijken of er niet toch een educatieve kant aan het project zat, en wat deze dan inhield?

AK: Aansluitend op jouw opmerkingen over de parallellen tussen de structuren op school en die in het bedrijfsleven wil ik nogmaals verwijzen naar Paul Gilroy, die ook sprak over hoe ondernemingen nu ook het omgaan met identiteit overnemen. Dit is ook doorgedrongen in de scholen, met name in de manier waarop het schoolleven wordt georganiseerd en in het specifieke taalgebruik waarmee de organisatie van het educatieve proces door bijvoorbeeld coördinatoren en

managers wordt besproken. De open, flexibele werkstructuur is blijkbaar één van de vele middelen die de aansluiting van het onderwijs naar een toekomstige werksituatie voor jongeren moet vergemakkelijken. Wat me in deze situaties keer op keer opviel is hoe deze mechanismen zonder meer worden overgenomen door zowel leraar als leerling. Uit gesprekken met de leerlingen werd duidelijk dat ze zich wel bewust zijn van nogal zwakke retoriek van de school, zoals de slogan ‘geen huiswerk, maar thuiswerk’. Daarbij vroegen leerlingen zich af wat de school allemaal deed om de leerlingen ervan te overtuigen dat het schoolwerk dat ze thuis doen uit hun eigen motivatie voortkomt, en of de inzet van dergelijke motiverende slogans wel de juiste manier is om dit te bereiken. Ik was aangenaam verrast door de demonstraties van de schooljeugd tegen de plannen van de minister van Onderwijs om een minimum aantal lesuren per jaar voor te schrijven, een eis waaraan de meeste scholen niet kunnen voldoen wegens een tekort aan leraren. De uitkomst ervan was dat leerlingen toch op school moesten blijven ook al volgden ze in die uren geen normale lessen. De leerlingen namen zelf een standpunt in dat gebaseerd was op deze situatie en op de manier waarop dit werd gerechtvaardigd als simpelweg een uitbreiding van de studie-uren op school.

Door mijn onderzoek op scholen in Duitsland en Nederland ben ik meer en meer geïnteresseerd geraakt in de kennis die binnen de school wordt overgedragen, in welke kennis deel uitmaakt van het officiële curriculum en welke niet. Een recent discussiepunt was de geschiedenis van immigranten van de tweede en derde generatie: deze zijn nog steeds niet (of slechts heel summier) opgenomen in de schoolboeken, en dan worden ze voornamelijk beschreven als buitenlanders in plaats van als staatsburgers. Tariq Ramadan vatte deze situatie samen in de uitspraak: ‘Vertel me hoe je mijn geschiedenis ziet, en ik vertel je hoe jij mijn aanwezigheid ziet.’³ Het gaat hier om een hiaat dat moet worden opgevuld met de verschillende geschiedenissen en herinneringen.

Tijdens de workshops was dit inderdaad één van de onderwerpen: hoe ga je om met

een hiaat? Dit kan een blinde vlek zijn, of een geheim, of gewoon en ruimtelijk hiaat. Ze hebben allen het idee gemeenschappelijk van een tussensituatie en een zekere onzichtbaarheid. Al vanaf het begin gingen de discussies over hoe je bijvoorbeeld om moet gaan met geheime activiteiten op school. De meeste deelnemers wisten niet wat hun klasgenoten (in dit geval, de andere deelnemers) deden tijdens schooltijd. De ontlokte diverse onthullingen en vervolgens intense discussies tijdens de bijeenkomsten over of het zin of nut heeft, en voor wie dan wel, om bepaalde activiteiten in de groep te bespreken, of deze zelfs in het openbaar te doen. Of, zoals een van de deelnemers het zei: moeten deze verborgen activiteiten dit niet juist blijven om hun intensiteit te behouden? Op een gegeven moment werd het hele scala aan trucs en listjes in drie categorieën ingedeeld: een deel dat openbaar mocht worden, een deel dat alleen binnen de workshop bekend mocht zijn, en een deel dat zelfs daar niet bekend mocht worden omdat de deelnemers dit niet wilden of omdat ze er zelf ook niet van op de hoogte waren. Deze indeling werd door de deelnemers verder uitgewerkt bij Casco waar ze uiteindelijk een aparte ruimte tot hun beschikking hadden die alleen toegankelijk was voor personen tussen de 1 en 17 jaar oud. Daar werden de ‘geheime’ geheime activiteiten vertoond, terwijl in de ander ruimte de ‘openbare’ geheime activiteiten te zien waren.

Wat betreft je vraag over het educatieve aspect van het project moet ik eerst uitleggen dat ik me bepaald ongemakkelijk voel bij de term ‘educatief’. Educatie wordt vaak nogal heroïsch beschouwd als een reactie op allerlei (wereld)problemen. Dat is een soort zedingshouding waar ik niet in geloof. Ik zie educatie als een integraal onderdeel van de crisis die het eigenlijk zou moeten oplossen; het brengt zijn eigen realiteit mee die we nodig moeten onderzoeken. Tegen deze achtergrond probeer ik situaties te genereren waarin de nieuwsgierigheid naar de eigen school- of openbare omgeving tot een uitdaging wordt gemaakt. Ik vind het belangrijk om samen met een groep jongeren de wereld om ons heen te ontdekken. De workshops en wat daar uit voortkomt, deels onvoorzien en deels ‘ongezien’, kunnen leiden tot een manier van zien die een goede voedingsbodem vormt voor een beter begrip van leerprocessen. Volgens mij spelen kunstactiviteiten hierin een belangrijke rol en hoeft dit niet beperkt te zijn door de rigide regels en methoden die zo kenmerkend zijn

voor andere disciplines. In plaats daarvan opent dit de weg voor andere mogelijkheden, ontdekkingen en ervaringen op meerdere niveaus.

MV: Ik wil graag proberen een link te leggen tussen de laatste opmerking van Annette over de mogelijkheid voor de kunstpraktijk om de invloed op het sociale opnieuw vorm te geven of te accentueren, en de rol die educatie speelt in het inprenten van bepaalde disposities, zoals een zekere volgzzaamheid ten opzichte van gezag of de geautoriseerde ruimte voor het ‘overtreden van regels’ dat flexibiliteit habitueert, zoals we hierboven zagen als reactie op veranderende omstandigheden op de arbeidsmarkt waar een deel van de leerlingen (beslist niet allemaal) op wordt voorbereid. Ik wil daarbij even uitwijden naar het werk van Jacques Rancière, met name naar zijn bewering in *The Ignorant Schoolmaster* dat we de kennisproductie niet in hiërarchische sociale structuren dienen te lokaliseren, zoals bijvoorbeeld Pierre Bourdieu dit doet, maar dat we het politieke moment in de educatie eerder kunnen vinden in een praktijk die gebaseerd is op gelijkheid, of in de toe-eigening en herbestemming van ‘cultuur’ door die groepen die geacht worden hier niet over te beschikken. Verder kan het pedagogische proces als zodanig de praktijk van gelijkheid slechts benaderen als wordt uitgegaan van gelijke niveaus van onwetendheid aan beide kanten – dat wil zeggen, een leraar die onwetend is over de kennis en verlangens van de leerling, en omgekeerd. Zonder dit uitgangspunt kan er alleen sprake zijn van machts spel en van het zich conformeren aan van te voren vastgelegde doelstellingen, zelf bij ‘progressief onderwijs’. Als leren geen experiment in gelijkheid is dan blijft het hangen op een niveau van kritiek zonder politieke consequenties. Het is essentieel in dit experiment om de uitgangspunten te onderzoeken welke de rol van ‘leraar’ en ‘leerling’ al bij voorbaat vastleggen. Wat educatie en kunst met elkaar verbindt ligt er volgens Rancière in dat ze zich allebei bezighouden met de ‘distributie van het waarneembare’, en in het zichtbaar maken van de verschillen en tegenstellingen die de sociale omgeving karakteriseren. ‘Dissensus is de productie, binnen een vastberaden, rationele wereld, van een gegeven dat daarin heterogeen is’.⁴ Als we dit op een wat concreter niveau bekijken, wat voor soort verandering heeft dan, volgens jou, het meedoen aan *Hidden Curriculum* teweeggebracht in de manier waarop de leerlingen

aankijken tegen de normatieve structuren die hun leven bepalen – de school, kunst, de openbare ruimte – en denk je dat ze deze structuren nu als poreuzer, minder ‘natuurlijk’ en als meer beïnvloedbaar benaderen in plaats van deze alleen maar te vermijden door ‘geheime’ acties?

AK: In het werken met leerprocessen en vooral wat betreft leersituaties vormt gelijkheid zeker een uitdaging als dit moment van onwetendheid aan beide kanten leidt tot het anders waarnemen van de eigen omgeving. Dit wordt nog interessanter als je de verschillende aspecten waaruit een bepaald leersproces bestaat beschouwt, en, zoals jij het stelt, de rolbevestigende uitgangspunten in dit proces. Hier komt ook de vraag over het raamwerk of de methode waarbinnen het leerproces geïntroduceerd wordt naar voren. In het door jou genoemde voorbeeld bleef de positie van de uitlegger buiten beschouwing, maar het raamwerk dat wordt opgezet door de leraar, of dat eventueel al aanwezig is, is een gegeven en stuurt dit leerproces. Toch is er iemand die blijkbaar de betreffende kennis heeft – in dit geval over de geschikte methode. In een van de workshops ontstond bijvoorbeeld een situatie waarin een meisje veel te vertellen had over een bepaalde straat in Utrecht die ter sprake kwam. Zij kreeg in deze sessie de rol van uitlegger en deskundige. Het was duidelijk dat dit een tijdelijke rol was, maar niettemin werd dit niet door alle leerlingen geaccepteerd. Niet omdat de groep haar niet accepteerde. Het verbaasde me dat ze dit soort vragen tegen de eigen groep richtten: wie is aan het woord? Wie mag nu spreken?

Wat betreft het raamwerk voor het project vroeg ik me af wat er gebeurt als ik iets naar voren breng dat maar zelden in een grotere groep besproken wordt. Hiermee haalde ik delen van het zogenaamde ‘verborgen curriculum’ uit hun semi-geheime bestaan. Door bepaalde situaties te creëren op school, bij Casco of in de openbare ruimte, en met openingsvragen, bracht ik dan het denkproces op gang. In dit verband hoorde ik van enkele docenten dat ze dit onverantwoord vonden, vooral omdat ik met jongeren wilde werken. Een duidelijk resultaat in de vorm van een tastbaar academisch ‘product’ zou voor iedereen de beste manier zijn om

4. Jacques Rancière, *The Philosopher and His Poor*, trans. John Drury, Corinne Oster, en Andrew Parker (Durham/London: Duke University Press, 2003) p. 226

3. Tariq Ramadan, *Islam in the West: Impossible Religion or Clashing Culture?*, lezing aan de Universiteit van Utrecht in de serie *Citizens and Subjects*, een initiatief van BAK, Utrecht, 23 november 2007

zekerheid te bieden. Waar het bij deze mensen volgens mij eigenlijk om ging, en Emily bracht dit eerder al naar voren, is een sterke gerichtheid op het uitsluiten van risico. En risico's zijn juist inherent aan een dergelijk project: intellectuele, maar ook sociale en praktische risico's die kunnen leiden tot onzekerheid en instabiliteit. Dit druist in tegen het streven naar een voor-spelbare uitkomst door het structureren van de lessen, en van het leven op school in het algemeen. Deze geheel andere benadering was wellicht de oorzaak van een aantal donkere momenten in de workshops toen we voor het voortzetten van bepaalde processen een uitkomst trachtten te vinden. Of we moesten ons er gewoon bij neerleggen dat er geen manier was om falen geheel uit te sluiten, of zelfs dat ik niet degene was die hier een oplossing voor wist te bieden.

Gaandeweg bleek dat de leerlingen het meest enthousiast op zoek gingen naar een eigen benadering bij de acties in de openbare ruimte. Discussies over of en hoe ze zelf onbewust door de straten van Utrecht gestuurd worden leidden ertoe dat ze op een subtiele manier mensen in een bepaalde richting op straat gingen dirigeren. Bovendien zetten ze met veel plezier kleine situaties op waarmee bepaalde normen in de openbare ruimte getest konden worden. Wat me achteraf vooral opvalt zijn de moment waarom het belang van beslissing om bepaalde acties met de hele groep uit te voeren duidelijk werd. Dit gaat samen met een andere ervaring toen de groep 'verborgen' acties op school besprak. Dergelijke momenten kwamen regelmatig terug, soms geïnitieerd door mij, soms door de leerlingen. Tijdens een van deze momenten vroegen de deelnemers zich af hoeveel van dergelijke 'verborgen' acties nodig zouden zijn om de schoolstructuur omver te brengen. Dit was een interessante situatie, waarin de leerlingen hun eigen singuliere praktijken achter zich lieten en een denkwijze aannamen die de individuele, op zichzelf staande praktijken overstijgt en gingen denken aan een collectief. Anders gezegd: de singuliere weerstanden van alledag worden getransformeerd tot een groepservaring. Tijdens deze momenten kwamen uit het delen van semi-vertrouwelijke onderwerpen een aantal rijke en gelaagde perspectieven voort. Hierdoor vraag ik me af tot wat voor andere mogelijkheden van sociale actie dit zou kunnen leiden.

MV: Emily, misschien kun jij iets zeggen hoe het voor jou was om via Casco met Annette

te werken aan *Hidden Curriculum*, en hoe het project zich verhoudt tot jouw interesses in het programmeren van kritische projecten, en tot eerdere projecten die Casco mede heeft gerealiseerd.

EP: Wat me aanspreekt in het werken bij Casco is dat je de ruimte kunt ontwikkelen door de projecten, en door the verschillende samenwerkingsverbanden die hieruit voortvloeien. In dit project hebben we de ruimte letterlijk veranderd door zowel de door Celine Conderelli ontworpen werkomgeving *Show and Tell*, die de sfeer bepaalde, als door de aanwezigheid van jongeren, die de ruimte regelmatig in gebruik namen over een periode van drie maanden, waardoor deze een geheel andere dynamiek kreeg. Je zou kunnen zeggen dat het zoeken naar verandering, op intellectueel, sociaal, politiek, en ook experimenteel niveau, de essentie vormt van ons streven bij Casco. Het project van Annette onderzoekt de grenzen van overgedragen ideeën, zowel wat kennis als gedrag betreft, en het maakt deze zichtbaar. Belangrijk is niet alleen het kritische proces van het lostornen van deze codes door middel van een collectief proces, maar ook dat het project het potentieel aanspreekt om juist niet de regels te volgen, maar deze ter discussie te stellen en te veranderen.

Ook ander projecten zijn op zoek gegaan naar alternatieve vormen van kennisproductie, zoals de workshop *Manual Intuition and Makeshift Fashion* van Dave Hullfish Baily waarin verschillende manieren werden gezocht om instrumenten te maken die de relatie tussen de openbare en de particuliere ruimte veranderden om zo te onderzoeken wat voor andere ambigue of instabiele posities dit kan openen. Niet alleen werd hierdoor de legitimiteit van bestaande structuren in twijfel getrokken, maar ook bracht het, in plaats van een theoretische, of geplande benadering, een soort 'denken door te doen' op gang. Dit soort openheid is een eigenschap die ook in andere projecten naar boven kwam, zoals in de film *Maurits Script* van Wendelien van Oldenborgh, die ingaat op de nalatenschap van de Nederlandse koloniale geschiedenis in Brazilië aan de hand van gevonden teksten, en een discussie tussen een groep mensen die allen een persoonlijke relatie hadden met koloniale geschiedenis, waardoor een complexe, gelaagde bespiegeling ontstaat op de betekenis van deze geschiedenis voor het heden. Ook Nicoline van Harskamps film *To Live Outside the Law You Must be Honest*, is gemaakt door een

SCREENSHOT
Hidden Curriculum Archive #31

Daan Langelaan
Bob Mekking
Richard Scholten

Utrecht 2007



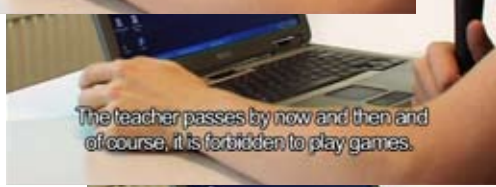
We wanted to play computer games at school. So this is what we did.



The problem is that if a game is open on your desktop,



it is visible on the taskbar.



The teacher passes by now and then and of course, it is forbidden to play games.



They could easily ask us to see the taskbar at the bottom of the screen,



to check if we were playing games.



What we did is we made a screenshot of the background.



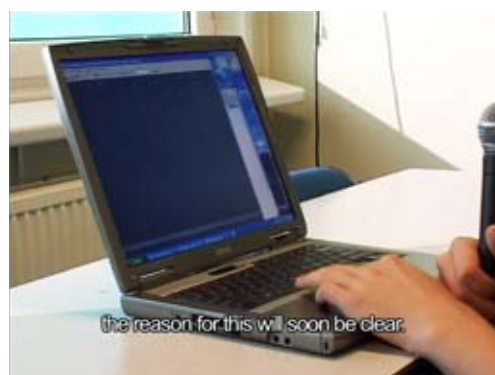
You can do this with Paint.



You see, the school's computers are not as fast as they used to be.



You then set the screenshot as the desktop background.



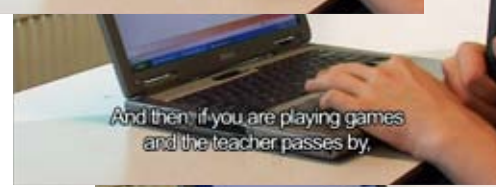
the reason for this will soon be clear.



You can have a fake background including a taskbar,



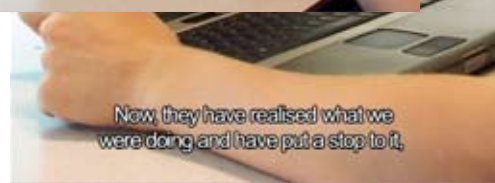
without a game being visibly open.



And then if you are playing games and the teacher passes by,



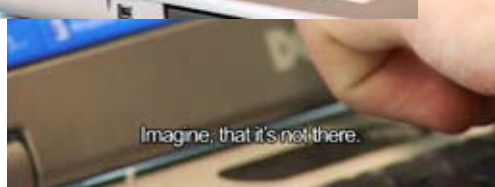
you push the minimise button and your game disappears.



Now, they have realised what we were doing and have put a stop to it,



which means we can't hide our taskbar anymore.



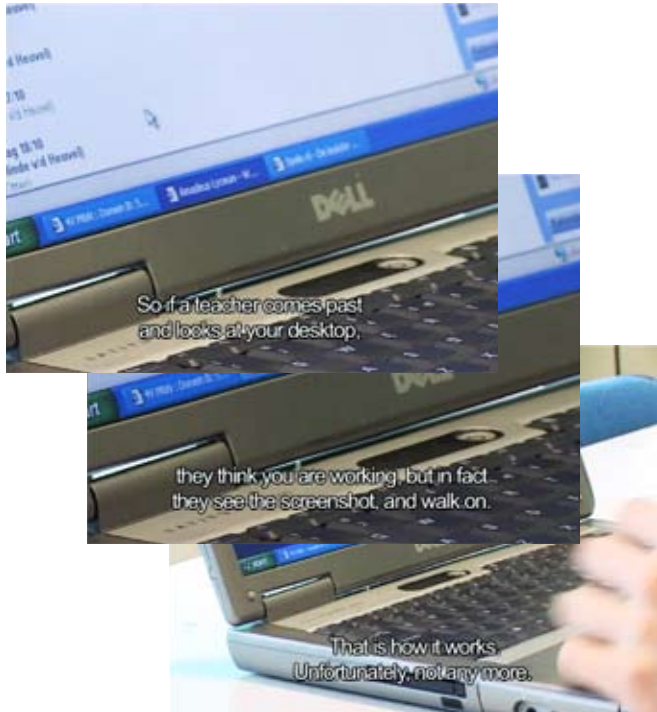
Imagine, that it's not there.



The game sign disappears, but of course you have the taskbar on the screenshot.



So it looks like you can see what we are working on...



breedvoerig proces met de inwoners van het Deense Christiania, die geen vastgelegd bestuursstelsel kennen, noch een officiële geschiedschrijving. Deze films ondermijnen allebei het idee dat geschiedenis overgebracht kan worden als een singuliere vertelling. Verder is er de analyse van Martin Beck over ontwerper George Nelsons *Struc-Tube* (1948) via het werk *About the Relative Size of Things in the Universe*, die paradoxale ideeën genereert betreffende openheid en flexibiliteit door het verhaal van een tentoonstellingsstructuur die een bevrijdend effect had op de conventies van de tentoonstellingen ten gunste van modernistische, humanistische ideeën, en die tegelijkertijd, dankzij de eenvoudige constructie, verwezenlijkt kon worden zonder tussenkomst van een vakman. Door elk van deze projecten lopen meerdere onderzoekende lijnen die complexe, kritische posities blootleggen die onderhevig zijn aan instabiliteit, conflicten en paradoxen, en die worden verhinderd zich vast te leggen of te sluiten. Ik wil hier even terug komen op Annette en op mijn eerdere opmerkingen over risico. Door dit soort openheid kan risico een bruikbaar instrument worden, zowel kritisch als theoretisch gezien, en ook een benadering voor productie.

AK: Marina, wat betreft deze ideeën over individuele macht en collectieve transformatie vond ik jouw opmerking dat ‘leren een experiment is in gelijkheid’ zo intrigerend. Hoe zie je dit in de bredere context van een project als *Hidden Curriculum*, en wat betekent dit voor jouw eigen werk?

MV: Ik vind *Hidden Curriculum* vooral zo intrigerend vanwege de scherpzinnigheid en subtiliteit waarmee het zich in een specifieke sociale instelling voegt, op een punt waar machtsystemen worden gereproduceerd, maar ook worden ondermijnd door aloude trucjes zoals ‘spieken’ en smoesjes verzinnen, en hoe het zich richt op het ontregelen van de symbiose tussen het ‘officiële’ curriculum, en het ‘verborgen’ curriculum dat het draaglijk maakt, door er eenvoudigweg voor te zorgen dat zowel de beheerders als de gebruikers hiervan deze kennis als het ware serieus nemen als volledig operationele manieren van weten en handelen die betekenis hebben in een wereld die niet de wereld is zoals die wordt voorgesteld. Met andere woorden, om uitgewerkte manieren te delen die niet langer, of niet langer uitsluitend, manieren zijn om buiten het radarbeeld te blijven, maar die deze technieken herfor-

muleren als positieve alternatieven en deze generaliseren naar de sociale ruimte. De aandacht voor de bewustwording van fysieke habituatie, voor lichamelijk volgzame gedrag, voor normatieve manieren van interactie met institutionele ruimten en in de openbare ruimte, leidt tot een zeer suggestieve manier om te kijken naar hoe passiviteit wordt ingeprent en de verbeelding wordt uitgeschakeld: dat is voor mij eigenlijk een van de meest politiek ingenieuze elementen van dit project. En omdat politieke passiviteit zo diep is ingesleten in de meest minuscule gewoonten is het ook een zaak van habituatie, van het als vanzelfsprekend beschouwen, en dat sluit dan weer aan op de kwestie van rollen en autoriteit. Wat Annette gezegd heeft over de ambiguïteit van haar rol in de workshops, over het trachten haar rol van autoriteitsfiguur af te werpen en vervolgens te merken hoe verward men niettemin zelf is in de reproductie hiervan, alleen al door het feit van het actief zijn binnen een instelling als een school, samen met wat gezegd is over hoe de leerlingen zich de workshops van *Hidden Curriculum* soms toe-eigenen voor hun eigen doeleinden, en over hoe bepalend hun ideeën zijn voor wat er in de workshops gebeurt, dit alles correspondeert in hoge mate met mijn eigen visie op wat ‘praktijken van gelijkheid’ inhouden. Dit betekent niet dat je ongelijkheid kunt verminderen of elimineren door eenvoudigweg een radicale positie in te nemen en te hopen dat de rest wel vanzelf volgt: het is een immer-contingent proces van experimenten op het sociale vlak dat gelijkheid vooronderstelt als een wenselijkheid die geactualiseerd kan worden, van uitzoeken hoe dit te doen, en, ingeval dit faalt, te onderzoeken waarom.

Opvallend wat betreft *Hidden Curriculum* is dat er weliswaar veel kunstprojecten zijn die in een sociale context werken, maar dat deze bijna nooit zo gericht zijn op de materialiteit van sociale relaties die de interacties vormen, niet alleen in deze projecten, maar in de meest gewone dagelijkse rituelen, zoals het oversteken van een straat, of het gebruik van een openbare doorgang. Ik denk dat Annettes project dit heel goed aan de oppervlakte brengt, en veel meer doet dan alleen een institutionele kritiek op onderwijsinstellingen opvoeren (hoewel het ook dat heel overtuigend doet, met het model van de ‘*moving school*’, en de opkomst van flexibiliteit op school als een nieuwe vorm van postdisciplinaire disciplinerende – het soort ‘verandering’ van gevoel en gedrag dat volgzame ‘data’-individueen produceert, zoals

in Deleuzes werk over de controlemaatschap-pij), door in te zoomen op de details van de wijze waarom ‘normaal gedrag’ geproduceerd wordt, en ervaren wordt. Zodra we gewoon-ten en redzaamheidstrategieën echt op microniveau gaan bekijken, ontdekken we, zoals ik al eerder zei, een heel productieve benaderingswijze voor het onderzoeken van de manier waarop instellingen, rollen en identiteiten tevens gewoonten zijn, aggrega-ten van gewoonten die beperkend werken op onze ervaring van wat mogelijk is, op ons politiek voorstellingsvermogen, en voor het creëren van het soort individu dat deze instellingen nodig hebben om te functioneren, en niet te functioneren.

Al het voorgaande weerspiegelt enkele van de onderwerpen die naar voren springen in wat ik hier mijn ‘praktijk’ zou willen noemen – mijn onderzoek en mijn publicaties over kunst, arbeid, politiek, biopolitiek en de waardebepalingen die hierdoorheen lopen. Toch is er een essentieel punt dat *Hidden Curriculum* verbindt met mijn onderzoek: de voorwaarden voor de productie van subjecti-viteiten en affecten binnen de organiserende sociale imaginariëten van kapitaal – kunst, werk, educatie. Ik ben altijd geïnteresseerd in de paradoxale momenten van waarde-regulering, omdat het topologische model van kapitaal noch binnenkant noch buitenkant kent, maar verschillende aanknopings-en vertrekpunten heeft. Bijvoorbeeld, we kunnen ‘flexibiliteit’ beschouwen als een van die paradoxale momenten, zowel in zijn emancipatorische als exploitatieve vorm: als een herstel van politieke verlangens naar meer vrijheid en zelfbeschikking op extensie-vere en intensievere wijze van accumulatie, maar ook als een breuklocatie in deze cyclus. Als flexibiliteit op een of andere manier gezien kan worden als de ontologie van kapitaal – een zelfvaloriserende waarde die neigt naar eindeloze expansie – dan kan dit alleen verweren of tot stilstand gebracht worden door een intern obstakel. Als wij onszelf kunnen zien als deze interne obsta-kels... terugluisterend naar het paradigma van de cybernetica: entropie is de opeenhoping in het systeem van meer complexiteit en informatie dan het aankan. Daarom is het precies daar waar onze subjectieve en sociale investering in de overheersing die wij ervaren, dat de interventies een grotere invloed kunnen hebben. Onze eigen investe-ring in de mogelijkheid dat kunst, bijvoor-beeld, prototypes kan creëren van niet-kapi-talistische vormen van sociale organisatie, of in activistische praktijken, is ook een

investering in individuele oplossingen, totdat de ongedachte gewoonten die onze verlan-gens doorkruisen, inclusief onze verlangens naar emancipatie, vanaf de grond worden geherevalueerd. Dit is waar ik geïntrigeerd ben door het idee van ‘praktijken van gelijkheid’ – gelijkheid als zowel een veron-derstelling, en nimmer als een eindig proces.

De Fysieke Kant van het Onderwijs: Over de Stille Kracht van Symbolisch Geweld

✕ Thomas Alkemeyer

De Dimensies van Symbolisch Geweld
Hoe kan het zijn dat sociale ordes zich zo gemakkelijk handhaven, gezien hun machts-verhoudingen en al hun sociale onrechtvaar-digheden? Deze vraag die ten grondslag ligt aan Pierre Bourdieus concept van symbo-lisch geweld werd eigenlijk al eerder gesteld door Marx, maar is sindsdien onbeantwoord gebleven. Hoe kan het zijn dat zo veel mensen ondraaglijke levensomstandigheden accepteren en actief meewerken aan de instandhouding hiervan? ‘Het probleem is nu juist,’ zo schrijft Bourdieu¹, ‘dat de bestaande orde, over het geheel genomen, geen pro-bleem vormt.’

In zijn benadering van dit onderwerp verwerpt Bourdieu eenvoudige Marxistische verklaringen. Bourdieu verklaart de stilzwij-gende instemming van de ondergeschikten met de overheersende orde niet als een gevolg van openlijke (staats-) onderdrukking, noch als een voortvloeisel uit een ideologie, maar als het gevolg van de ‘gewoonte van het inlijven’. Vanuit dit standpunt gezien is het niet de ideologische manipulatie van het bewustzijn dat ertoe leidt dat men zich schikt naar de wereldorde, maar de inlijving van het sociale. De structuren van de sociale orde and en hun symbolische representatie zijn, volgens Bourdieu, aanwezig in de individuele mens zelf.

Symbolisch geweld manifesteert zich geleidelijk als verborgen geweld. De herken-ning (*reconnaissance*) ervan vereist haar miskenning (*méconnaissance*). Met andere woorden, symbolisch geweld is alleen effectief als het niet als geweld wordt ervaren: zo moeten de ondergeschikten het zien als iets dat inherent is aan de natuur-lijke wereldorde. Gewoonlijk doen zij dit omdat de schemata waarmee zij de sociale realiteit waarnemen, interpreteren en beoordelen geen ‘vormen van het bewustzijn’ zijn, maar deel uitmaken van ‘de aard van het

lichaam.’² ‘Als ik geleidelijk het punt bereikt heb,’ schrijft Bourdieu, ‘dat ik het woord “ideologie” uit mijn vocabulaire heb verban-nen, dan is dat [...] vooral omdat het de ideeënwereld suggereert [...] en ertoe leidt dat een van de krachtigste mechanismen die de symbolische orde in stand houdt wordt vergeten: de dubbele naturalisatie die het gevolg is van het feit dat de sociale wereld zichzelf inlijft in [...] dingen en lichamen.’³ Deze bestaat zowel in de verschil-lende habitats van de leefomgevingen van mensen als in de habitus van ieder individu.

Symbolisch geweld kan alleen bestaan als het weerklank vindt binnen het individu zelf. Het is ‘het lichaam opgelegd als bij toverslag, niet beïnvloed door welke fysieke kracht dan ook. Dit kan alleen gebeuren op basis van diepgewortelde eigenschappen die zich als drijfveren in het lichaam hebben verankerd.’ Deze lichamelijke eigenschappen maken het individu ontvankelijk voor symbolisch geweld. Op die manier kan het symbolisch geweld opereren ‘met een ongewoon kleine hoeveel-heid energie’: het enige dat het moet doen is de ‘drijfveer’ in het individu activeren.⁴

Bourdieu Versus Foucault
Bourdieu interesse in de manier waarop de sociale orde doordringt in het lichaam heeft veel gemeenschappelijk met andere belang-rijke benaderingen op het kruispunt van historische antropologie en de sociologie van het lichaam, met name vertegenwoordigd door Norbert Elias, Marcel Mauss en Michel Foucault. Evenals Bourdieu nemen deze auteurs een kritische houding aan ten opzichte van het idee dat sociale actoren beperkt zijn tot bewuste bedoelingen, cognitie en beschouwing. Het model van Max Weber van de pragmatische actie geldt als paradigma voor het ‘mentalistische’ idee waartegen ze zich afzetten. In het model van Weber is het lichaam niet meer dan een instrument van de geest. Actie wordt gezien als ‘niet meer dan de lichamelijke uitvoering van een serie bewegingen die door de geest in gang zijn gezet met een specifiek doel.’⁵ De genoemde auteurs bestrijden dit idee, en

3. Ibid., p. 223.

4. Pierre Bourdieu, *Die männliche Herrschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005) p.71.

5. Jürgen Raab, Hans-Georg Soeffner, ‘Körperlichkeit in Interaktionsbeziehun-gen’, in: Markus Schroer (ed.), *Soziologie des Körpers* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005) p. 171.

stellen tegenover het Cartesiaanse dualisme van lichaam en geest, natuur en cultuur, subject en object, juist de eenheid van deze twee kanten. Externe strategieën uitgeoefend op het lichaam (zoals het aanleren van bewegingen) creëren in het individu interne gevallen van gedragsbeheersing en interne representaties van de sociale wereld. Deze komen vervolgens tot uiting in voorkomen, gedrag, houding en gebaren van personen.

Bourdieu verwijst weliswaar naar deze denktraditie, maar hij onderscheidt zich door specifieke aspecten te accentueren. In dit essay zal ik mij beperken tot zijn verhouding tot Foucaults begrip van macht, aangezien deze vergelijking zeer treffend de contouren tekent van Bourdieus benadering. Zowel Foucault als Bourdieu werken vanuit de antropologische vooronderstelling dat het menselijk lichaam de capaciteiten van ‘conditionering’ (Bourdieu) en ‘leerzaamheid’ (Foucault) bezit. Dit moet gezien worden als het natuurlijke vermogen om sociale capaciteiten te verwerven die niet ‘biologisch gegeven’ zijn, dus het leren van allerlei sociale vaardigheden.⁶ Een belangrijk verschil tussen Bourdieu en Foucault zit echter in het feit dat Foucault – en hier refereer ik dan aan zijn werk *Discipline, toezicht en straf* – geen systematisch onderscheid maakt tussen sociale orde, macht en overheersing. Beate Krais bracht dit probleem enige tijd geleden al onder de aandacht. Foucault, die zich uitspreekt tegen het gelijkstellen van macht met repressie, benadrukt het ‘productieve’ effect van de moderne disciplinaire macht: in plaats van het ‘beperken, afweren of vernietigen’ van de macht van het individu, versterkt ze deze⁷ eerder en creëert ze daarbij onopvallend functionerende sociale wezens. Evenals Elias gaat Foucault ervan uit dat het individu geleidelijk van buiten opgelegde controlemechanismen internaliseert. Dit komt vooral goed tot uiting in zijn concept voor het panopticum: door de blik van de gevangenisbewaarders terug te werpen op zichzelf onderwerpen de gevangenen zich aan de sociale orde in de gevangenis.

Foucault ziet in dit mechanisme een model voor het functioneren van de moderne

samenleving, maar wel een dat elk onderscheid tussen sociale controle en overheersing zodanig vertroebelt dat dit onherkenbaar wordt. In tegenstelling tot Bourdieu maakt Foucault geen onderscheid tussen heerser en overheerste: in zijn kritiek op het verlichte denken gaat het hem bovenal om de toenemende onderwerping in het algemeen aan de abstracte macht van de controle van de rede. Voor Bourdieu daarentegen is het probleem niet dat van sociale controle op zich maar dat van de overheersing als zodanig. Voor hem zit het ‘opleggen’ hem niet zozeer in de inlijving en internalisatie van sociale structuren en normen, maar in de resulterende reproductie van ongelijke verhoudingen. Bourdieu is dus niet geïnteresseerd in de abstracte vraag hoe mensen zich ontwikkelen tot sociale wezens, maar in het *concrete* probleem van welke omstandigheden ertoe leiden dat een specifiek persoon een specifiek deel van de maatschappij gaat vormen met een specifieke positie en deze vervolgens telkens opnieuw reproduceert door zijn gedrag.

De Natuurlijke Orde der Dingen en de Opkomst van de Habitus

Om het zojuist genoemde probleem op te lossen moeten we de concrete sociale gebruiken in de verschillende sociale milieus empirisch onderzoeken. Het onderzoek van Foucault beperkt zich voornamelijk tot disciplinaire processen in instellingen die speciaal voor dit doel zijn ontworpen, zoals gevangenissen, scholen and fabrieken. Bourdieu meent echter dat men ook, en juist vooral, rekening dient te houden met de druk die ‘voortdurend en vaak onmerkbaar voortkomt uit de natuurlijke orde der dingen.’⁸ Voor de empirisch ingestelde etnoloog brengt dit perspectief die stille aspecten onder de aandacht die gewoonlijk door de sociologie worden verwaarloosd. Aspecten die buiten beeld blijven juist door hun alledaagsheid: ruimten en stemmingen, klanken en geuren, meubilair, apparaten, kleding, lichaamshouding, gebaren, en die nauwelijks waarneembare blikken die vaak op zichzelf al voldoende zijn om iemand op zijn schreden te doen terugkeren. Het neemt alles in beschouwing dat de vijf zintuigen kunnen waarnemen in de uitgebreide omgeving van een mens. Hier worden alledaagse

8. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001) p. 181.

handelingen met hun impliciete opvoedkundige bedoelingen een instrument voor stille conditionering en berisping. ‘De hele truc van de pedagogie,’ zo schrijft Bourdieu,⁹ ‘is dat, onder het mom van het vragen naar het zinloze, het essentiële wordt weggegrist.’

Tegelijkertijd wijst Bourdieu uitdrukkelijk het idee af als zou? het menselijke karakter passief de eigen vorming ondergaan en hierbij uitsluitend onderhaevig zijn aan krachten van buitenaf. In de traditie van de ‘Stellingen over Feuerbach’ van Marx stelt hij juist een zintuiglijk ‘actief’ aan de wereld deelnemende mens: de actieve confrontatie met een daadwerkelijke, sociale wereld, gelokaliseerd op een specifieke plaats en tijd. Door hun interactie met de wereld ontwikkelen de sociale actoren zichzelf en bepalen ze zo actief hun fysieke en mentale vorm. Het idee dat subject en object wederzijds gevormd worden door sociale handelingen, is een afwijzing van de mechanistische vooronderstellingen die inhouden dat gedrag bepaald wordt door sociale structuren, instellingen of objecten. Binnen een mechanistische benadering kan worden volstaan met de beschrijving van de objectieve structuren – zoals de fysieke lay-out van een klaslokaal met zijn tafels en stoelen – om daaruit af te leiden hoe mensen zich daadwerkelijk zullen gedragen. Bourdieu echter richt zich op de praktische interactie van de mens met deze dingen. Vanuit zijn standpunt gezien is gedrag niet alleen afhankelijk van de objectieve situatie, maar ook van klassen- en geslachtsspecifiek(e) gewoonten en gedrag. Zo gebruiken kinderen dit bijvoorbeeld als basis voor hun nabootsingsgedrag.

Kortom, het centrale thema bij Bourdieu is het ‘educatieve werk’¹⁰ dat mensen bij henzelf verrichten in een praktische interactie met hun omgeving die sociaal van structuur is en doordrenkt is met machtsverhoudingen. De essentie is volgens hem, te zien hoe sociale actoren de sociale aanwijzingen en eisen actief in hun eigen biografie verwerken. In dit educatieve werk worden het fysieke en het mentale wederzijds bepaald, en correspondeert het aanleren en

9. Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979) p. 200.
10. Pierre Bourdieu, ‘Die männliche Herrschaft’, in: Irene Dölling, Beate Krais (eds), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997) p. 167.

oefenen van fysieke houdingen met het vormen van een intern wereldbeeld – en vice versa. Door dit proces onder de aandacht te brengen, maakt Bourdieu duidelijk dat elke verandering in waarnemings- en denkschema’s (dus: leren) een ‘selectieve en permanente transformatie van het lichaam’¹¹ inhoudt. Educatieve processen dragen daarom altijd kenmerken van lichamelijke training. Zij resulteren in typerende habitusvormen die zich buiten het geïsoleerde individu uitstrekken en dit individu over het algemeen ‘op zijn plaats’ in de sociale omgeving houden.

Een centraal maar regelmatig vergeten medium waardoor habitus wordt gecreëerd is ‘beweging’. Volgens Bourdieu¹² vindt ‘de inlijving in het lichaam van de structuren van de sociale orde grotendeels plaats door de positie en beweging van het lichaam in de ruimte.’ (De reden hiervoor is dat sociale ordes zich altijd objectiveren in een ruimtelijke opstelling.) Deze sociale ordes structureren en kwalificeren de beweging. Deze gedachtegang voortzettend laat Bourdieu¹³ in zijn onderzoek naar het Kabylen-huis zien dat de hegemoniale beweging van binnen naar buiten in Kabylië specifiek mannelijk is: de man gaat het huis uit om zich op de proef te laten stellen en zich in de buitenwereld te bewijzen. Het tegenovergestelde is het geval met alle naar binnen gerichte directe bewegingen die als specifiek vrouwelijk beschouwd worden.

De processen waardoor habitus gevormd wordt door beweging kunnen heel goed aan de hand van de sport worden bestudeerd. Sporttraining kan in feite gezien worden als een ‘natuurlijk’ laboratorium voor het onderzoek naar processen waarin specifieke waarnemings-, herkennings- en denkschema’s worden ontwikkeld door een proces van het systematisch aanleren van een reeks bewegingen. In de sport wordt de lichamelijke kant van de habitusvorming tot op zekere hoogte ‘losgekoppeld’, en vooral ontdaan van

11. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001) p. 175.

12. Pierre Bourdieu, ‘Physischer Raum, sozialer und angeeigneter physischer Raum’, in: Martin Wentz (ed.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen* (Frankfurt am Main/New York: Campus, 1991) p. 27.

13. Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979).

zijn taaldimensie. Dit loskoppelen van het fysieke brengt bepaalde dimensies in de ontwikkeling van de persoon naar boven die anders verborgen blijven achter de normale alledaagse handelingen. Hiermee wordt treffend duidelijk gemaakt dat het vermogen om passend en met vaardigheid te bewegen in de sociale wereld niet alleen maar wordt geleerd door theoretische activiteit maar ook, en zelfs vooral, door praktische activiteit – en daarbij nagenoeg volledig zonder gebruik te maken van theoretisch beschouwing: bij aanraken, nabootsing, meedoen, het uitproberen van nieuwe activiteiten en dergelijke.

Bourdieu zelf benadrukt herhaaldelijk dat de sportwetenschap geconfronteerd wordt met een aantal ‘theoretische vragen van de hoogste orde’¹⁴ betreffende de inlijving van het sociale. Hij heeft deze processen zelf echter nooit in detail onderzocht. Bourdieu beschrijft habitus als het uiteindelijke resultaat van socialisatieprocessen die al deel uitmaken van het lichaam en niet als iets dat zich nog aan het ontwikkelen is. Een benadering die deze empirische kloof kan overbruggen is de auto-etnografische studie die Loïc Wacquant¹⁵, een leerling van Bourdieu, maakte van zijn bokstraining. Om beter inzicht te krijgen in het leven in een achterbuurt van Chicago ging Wacquant daar in 1980 heen. Hij schreef zich in bij een bokscub en trainde daar vervolgens drie jaar lang bijna iedere dag. In zijn levendige beschrijving zien we hoe hij zich gedurende die tijd ontwikkelt tot een bokser met de daarbijbehorende habitus. Hij richt zich op ‘het proces van een “habitus in wording”’¹⁶ en neemt als vertrekpunt de diepgewortelde lichamelijke en psychologische veranderingen die hij bij zichzelf ervaart door training, oefening en de bokswedstrijden zelf. De ‘impliciete en collectieve’ pedagogie van de bokstraining omvat niet alleen de instructies van de trainer maar ook de zweetdoortrokken lucht, de geur van leren bokshandschoenen, het ritme van de stoten en het piepen van de boksschoenen op de vloer van de ring tijdens het oefenen. Wacquant volgt tijdens

dit multi-zintuiglijke proces het lichaam dat geleidelijk aan een bijzondere motorische intelligentie verwerft, te vergelijken met de bekwaamheid van een ervaren musicus om zelfs in haar slaap een perfect staccato te spelen. Deze praktische intelligentie maakt het mogelijk om allerlei terloops opgevangen details, zoals het nauwelijks waarneembare trekje van een gezichtsspier, met elkaar te verbinden tot een rationeel geheel. Hiermee kan een bokser de intenties van de tegenstander bespeuren en ogenblikkelijk reageren op iedere reflex. Waar in de meeste sociologische theorieën lichamelijke activiteit niet meer is dan een instrument van de menselijke wil beschrijft Wacquant deze als iets dat zelf actief is.

In zijn enthousiasme voor het boksen is Wacquant nauwelijks in staat te onsnappen aan het gevaar geheel op te gaan in deze cultuur. Toch verliest hij het diepere belang van zijn onderzoek nooit uit het oog: zijn expliciete bedoeling is te laten zien wat de logica van het boksen ons kan leren over ‘de logica van alle gewoonten.’¹⁷

Het Fysieke van het Schoolonderwijs Wacquant op zijn woord vertrouwend wil ik nu graag enkele levendige empirische voorbeelden bespreken die illustreren hoeveel we kunnen leren door het perspectief van de sport te verleggen naar andere sociale terreinen om zo inzicht te scheppen in de logica van het lichamenlijk leren dat hieraan ten grondslag ligt.

De school wil ik hier als voorbeeld nemen. De praxeologische benadering van Bourdieu en Wacquant legt de nadruk niet op de inhoud van het onderwijs of de vormen van communicatie door middel van taal, maar eerder op de stille fysieke en materiële dimensies van deze educatieve institutie – inclusief de complexe structuur van de symbolische macht die het geheel van het schoolleven doordringt, een macht die zich voornamelijk zonder taal manifesteert. Naar analogie van Wacquants¹⁸ beschrijving van de boksschool als een ‘eiland van discipline en orde’ temidden van de ‘wilderis’ van de straat, kan de school op elementair niveau gezien worden als een sociale ruimte, die zich specialiseert in het organiseren van educatieve processen. Leren is hier uit de context van het alledaagse activiteiten gehaald en systematisch en methodisch georganiseerd binnen de interne ruimte van

17. Ibid. Wacquant, p.21.

18. Ibid., p. 22.

de school. Door het overdragen van ‘wetenschappelijk’ materiaal en ‘sociaal relevante’ vaardigheden binnen een rationeel opgezette omgeving is de school gericht op de vorming van individuen die in een samenleving kunnen functioneren. De rationaliteit van de school komt niet alleen tot uiting in de uiterst gedifferentieerde evaluatie en selectie van leerlingen die gebaseerd is op schoolprestaties, maar objectieveert zich ook op een niveau waar taal geen rol speelt in het gehele samenstel van de school, met zijn ruimtelijke structuur en werkritmes, zijn karakteristieke meubilair, zijn geluiden en geuren. Dit samenstel vormt de omgeving en basis verschaft door de instelling voor de organisatie van educatieve processen en de belichaming van hiërarchieën, zoals die tussen leraar en leerling. Wanneer ‘alles in elkaar past’ dan smelten omgeving en gedrag samen tot een nagenoeg organisch geheel. Zo ontwikkelt zich een zich wederzijds versterkende verhouding tussen de traditionele ruimtelijke orde van het klaslokaal en de pogingen van de leraar een direct herkenbaar gevoel van autoriteit over te brengen door hun gedrag, houding en gebaren. Met de lessenaar of het bureau en het schoolbord voorin de klas geplaatst en de tafels van de leerlingen in naar voren gerichte rijen opgesteld verschaft de instelling een situatie waarin ieder onderdeel zodanig is afgestemd dat ‘de leraar een specifieke houding kan aannemen in relatie tot de leerlingen op een bepaalde afstand, die het hem mogelijk maakt te zitten of te staan, die hem een plaats geeft voor zijn handen – denk hier bijvoorbeeld aan een aanwijsstok.’¹⁹

Dit voorbeeld op zich laat al zien dat institutionele inspanningen nooit alleen maar een enkelvoudig effect op sociale actoren hebben. Ten eerste kunnen ze bewust anders gebruikt worden dan bedoeld, bijvoorbeeld wanneer weerstand geboden wordt. Ten tweede is een voorwaarde voor de praktische uitvoering ervan dat de sociale actoren in een positie zijn om zich overeenkomstig te gedragen. In de woorden van Bourdieu: habitus en habitat, ingelijfd en objectief verleden moeten in elkaar passen. Elke sociale situatie vereist actoren die over het praktische vermogen beschikken deze

19. Konrad Wünsche, ‘Die Muskeln, die Sinne, die Reden: Medien im pädagogischen Bezug’, in: Dietmar Kamper, Christoph Wulf (eds), *Die Wiederkehr des Körpers* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982) p. 104.

tot leven te brengen. Als een leraar zich bijvoorbeeld in de door de instelling verschafte situatie niet kan waarmaken door middel van zijn gedrag dan loopt hij het risico zichzelf belachelijk te maken. Jonge onervaren leraren kennen dit probleem vaak maar al te goed. Ze vragen zich bijvoorbeeld af: Hoe kleeft ik me voor de klas? Hoe gedraag ik me als ik het lokaal binnenkom? Waar laat ik mijn handen? Verstop ik me achter mijn lessenaar of loop ik zelfverzekerd door de klas? Zij weten heel goed dat hun gezag en hun vermogen om ‘naar behoren’ les te geven niet op de minste plaats bepaald wordt door hun lichaamshouding en gedrag.

Hetzelfde geldt voor de leerlingen. Ik wil hier graag een voorbeeld aanhalen uit mijn eigen empirisch onderzoek op scholen. Op een lagere school, in de tweede klas, zagen we hoe een verschillende ruimtelijke opstellingen werden gebruikt voor verschillende onderwerpen. Voor de ‘normale’ Duitse lessen zaten de leerlingen aan hun tafel. Maar voor de zogenoemde ‘klassenraad’ gingen ze in een ander deel van het lokaal in een cirkel zitten. Tijdens de klassenraad werd iedere leerling gevraagd zijn of haar positieve en negatieve ervaringen van de afgelopen week te vertellen. Deze overgang van de ene ruimtelijke opstelling naar de andere creëerde een soort ‘motorische correlatie’ in de overgang naar een ander thema: bij de overdracht van ‘lesstof’ moesten de leerlingen aan hun tafel zitten terwijl de klassenraad gehouden werd als een ‘structurele oefening’ in democratisch gedrag (om een concept van Bourdieu te gebruiken) binnen een gesloten cirkel. Dicht op elkaar gezeten was het alsof de leerlingen hun rug naar de buitenwereld hadden gekeerd. Dit voorbeeld brengt twee dingen naar voren. Allereerst laat het zien dat, en hoe, leren verbonden is met de fysieke situatie, en, ten tweede, dat verschillende ruimtelijk-sociale ordes een verschillende reproductie van ongelijkheid impliceren. De ‘democratische’ cirkelvorm heft de normale verhouding in de klas tijdelijk op, maar brengt tevens nieuwe, informele in- en uitsluitingen met zich mee, en hecht meer waarde aan bepaalde zaken en minder aan andere. In de cirkelverhouding zijn alle actoren volledig zichtbaar voor elkaar. Er zijn geen tafels om benen en handen onder te verstoppen. In deze opstelling kan iedereen, zowel leraar als leerling, duidelijk zien wie zelfverzekerd voor de groep kan spreken en wie niet. Gedurende onze observatie kwam de stress waaronder bepaalde leerlingen stonden in een acute

lichamelijke vorm naar buiten: haperende stemmen, gedraai met vingers, ongemakkelijk geschuifel met voeten en gebaren van hulpeloosheid zoals theatrale grimassen in een poging om mislukking te camoufleren met grappen en grollen. Dergelijke gebaren tonen aan hoe zelfs het individuele zelfbeeld wordt geleerd en bevestigd binnen de context van de school: in situaties als deze krijgen leerlingen een gevoel voor hun eigen positie binnen de sociale hiërarchie in de klas. Dit gevoel is dan weer van invloed (hetzij negatief of positief, afhankelijk van zijn of haar sociale status) op hoe de leerling algemene vaardigheden zoals lezen, schrijven, rekenen of spreken in het openbaar verwerft.

De aandacht die het onderzoek naar de sport heeft gevestigd op de fysieke kant van het sociale leven laat duidelijk zien dat zelfs in schoolsituaties (net als in de boksring, maar dan minder duidelijk) een praktisch gevoel voor subliminale taal- en lichaamscommunicatie actief is bij het sociale individu – of juist niet. Als het lichaam zich dit praktische gevoel niet eigen maakt dan kan men het spel nauwelijks meespelen, om het zo maar te zeggen, en wordt in het ergste geval deelname zelfs geheel onmogelijk gemaakt. Goedgetrainde actoren weten hoe ze zich op de juiste manier in de meest uiteenlopende sociale situaties moeten gedragen: de rest wordt letterlijk ‘gepasseerd’ en ingehaald.

Met het fonetische, semantische en gebareninstrumentarium dat jonge leraren vooral tijdens hun praktijkuren in de klas leren, kunnen ze impliciet oordelen en censureren. Maar dit geldt niet alleen voor de leraren: ook leerlingen passen symbolisch geweld toe als ze hun klasgenoten beledigen en uitschelden. Met minachtende gebaren wordt de sociale status gecommuniceerd, en deze gebaren roepen minder- en meerderwaardigheidsgevoelens op die tot uitdrukking komen in de vorm van onwillekeurige lichamelijke gewaarwordingen zoals het blozen van schaamte. De eigenschappen die bij een sociale positie horen komen dus tot uiting als ‘eigenschappen van het individu.’²⁰ Dit resulteert in zelfverachting en zelfs in ‘zelfdegradatie’. Deze worden vervolgens

door het individu geïnternaliseerd als gevoelens van onbekwaamheid en minderwaardigheid. Deze gevoelens leiden ertoe dat de persoon medeplichtig wordt aan de eigen onderwerping. Het zichzelf degraderen – het verlagen van de eigen subjectieve waarde – stabiliseert de sociale ongelijkheid. Vooral bij diegenen die in sociale randposities verkeren, kan dit leiden tot zelfopgelegde beperkingen. Zij verlagen hun ambities en beperken hun interessegebied of ze neigen sterker naar conformiteit en onderdanigheid. Objectieve onzekerheid leidt zo tot subjectieve onzekerheid.

Perspectieven voor Kritisch Educatief Onderzoek

Een van de doelstellingen van deze lezing dit essay is om via een experiment tegenwicht te bieden aan de voorkeur van het gevestigde educatieve onderzoek voor cognitieve en taalaspecten van het onderwijs, een experiment bestaande uit het aannemen van een benadering die gevormd is door de analyse van de sport. Deze benadering is bovenal geïnteresseerd in het bestuderen van de materiële en fysieke aspecten van de schoolpraktijk om zo verborgen dimensies van het educatieve proces zichtbaar te maken. De illusie dat zuivere, immateriële kennis kan worden overgebracht in net zo zuivere leerprocessen die geheel los van het lichaam staan valt hiermee in duigen. In plaats daarvan maakt deze benadering duidelijk dat onderwijs, leren en denken niet onafhankelijk zijn van materieel verankerde sociale gedragingen. Deze processen worden actueel zodra omgeving en actoren een praktische interactie aangaan, wanneer ze elkaar vragen opdringen en eisen opleggen. Of, in Bourdieus woorden: leren vindt plaats als de habitus van de actor in staat is de mogelijkheden, stimuli en eisen van de leeromgeving te ‘herkennen’ en daardoor een samenklank laat ontstaan tussen ingelijfd en geobjectiveerd verleden.

Klaarblijkelijk is de schoolomgeving nauwelijks in staat om alle leerlingen aan te spreken (en dit geldt vooral in het uitermate selectieve Duitse onderwijssysteem) terwijl slechts enkele leerlingen deze als motiverend ervaren. Op een elementair handelingsniveau is het succes van de onderwijsinstelling fundamenteel afhankelijk van de mate waarin de habitat van de school aanknopingspunten binnen de habitus en mogelijkheden voor actieve deelname biedt. Educatief onderzoek binnen de sociale wetenschappen geeft keer op keer aan dat iedere leerling een balans moet zoeken tussen de eisen van het

schoolleven en die van het leven daarbuiten. Dit is vooral zwaar voor leerlingen die uit een cultuur afkomstig zijn die sterk afwijkt van de schoolcultuur. Hierbij is het van belang zich te realiseren dat de schoolcultuur niet uitsluitend bestaat op het niveau van expliciete kennis, taal en semantiek – zoals vaak wordt aangenomen – maar op het onuitsproken niveau van ruimten, dingen, lichamen en impliciete, ‘onbewuste kennis’. Kritisch educatief onderzoek staat voor de cruciale opgave deze materiële cultuur met al zijn stilzwijgende valorisaties en devalorisaties te analyseren: in die zin moet het worden gezien als kritische cultuuranalyse. De concrete taken van dergelijk onderzoek zijn:

✕ ten eerste, onderzoeken in hoeverre bepaalde waarden, wereldbeelden en vooral interactiepatronen van de sociale middenklasse al in de materiële cultuur van de school zijn geobjectiveerd;

✕ ten tweede, onderzoeken hoe leraren letterlijk worden getraind en gevormd zodat ze functioneren als vertegenwoordigers van deze instelling door hun eigen opleiding, en zo uiteindelijk de geobjectiveerde cultuur van de instelling door hun eigen gedrag belichamen;

✕ ten derde en laatste, meer erkenning zoeken voor het lichamenlijk leren dat systematisch ondergewaardeerd is binnen een educatief paradigma gefixeerd op taal, woordenschat en het geschreven woord. Een vorm van cultureel onderwijs gebaseerd op praktisch handelen en praktische intelligentie zou grotere kansen bieden op participatie, vooral voor die leerlingen die voorheen uitgesloten waren van de legitieme geletterde cultuur doordat ze uit een andere cultuur afkomstig zijn.

Kortom, ik pleit ervoor dat educatief onderzoek vanuit een cultuuranalytisch perspectief meer rekening houdt met de materiële en praktische kanten van het onderwijs en deze onderzoekt op hun klassenaspecten. Toegankelijkheid van educatieve instellingen wordt niet alleen bemoeilijkt voor leerlingen uit lagere sociale klassen op het niveau van de officiële educatieve prestatiecriteria, maar al op het niveau van de onuitsproken gedragsnormen. Aan de andere kant worden privileges stilzwijgend verleend aan die leerlingen wier achtergrond hen een habitus heeft meegegeven die overeenkomt met de habitat van de school: hierdoor kunnen deze zich zo gemakkelijk en zelfverzekerd binnen de schoolcultuur bewegen als vissen in het water. Aangezien formele gelijke behandeling van alle leerlingen soms leidt tot

daadwerkelijke discriminatie is het nodig dat we niet met universele onderwijsvormen werken, maar juist met een veelheid aan vormen zodat we de heterogene leerlingenpopulatie verscheidenheid kunnen bieden om aansluiting te vinden. Om beter te kunnen begrijpen hoe sociale ongelijkheid door het onderwijssysteem gereproduceerd wordt, moet men ook de materialen, ruimtelijke concepten, gebruiken en de symboolcultuur van de school in beschouwing nemen, ofwel de fysieke kant en de architectuur van het onderwijs.

20. Gérard Mauger, ‘Über symbolische Gewalt’ in: Catherine Collio, Etienne François Thélène, Gunter Gebauer (eds), *Pierre Bourdieu: Deutsch-Französische Perspektiven* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005) p. 219.

Authors

THOMAS ALKEMEYER is professor for sport-sociology at the Carl von Ossietzky University in Oldenburg. His field of research is sociology and historical anthropology of the body and of movements.

CELINE CONDORELLI's practice is concerned with architecture as support, developing critical models towards exhibition making and public space. She is currently architect/curator, Eastside Projects, Birmingham. Art/architecture collaborations include *GIL* biennial (Ghuang Zhou, Shanghai, Beijing, 2007), *theatre pieces* (Tate Triennial 2006) *Alterity Display* (O'Hana Gallery, London 2004). Other recent projects include *Support Structure* with artist/curator Gavin Wade, (Chisenhale Gallery, London 2003, The Economist, London 2004, Portsmouth 2004, Greenham Common 2004, Essex University 2005, Birmingham Eastside 2007) and *taxi onomy* with artist Beatrice Gibson. She is one half of Support Band and is a Ph. D candidate in Research Architecture, Goldsmiths, London.

ASHLEY HUNT is an artist and activist who uses video, photography, mapping and writing to engage social movements, modes of learning and public discourse. Hunt's work has been screened and exhibited at the Museum of Modern Art, the Contemporary Museum in Baltimore, the Martin Luther King Jr. Center in Atlanta, Kunst-Werke Berlin, as well as numerous grassroots and community based venues throughout the U.S. He has published writings in *Rethinking Marxism* (2006), the *Journal of Aesthetics and Protest* (2007 & 2005), *Sandbox Magazine* (2002) and at *Artwurl.org* (2003–present). He is currently a fellow at the Vera List Center for Art and Politics in New York City.

ANNETTE KRAUSS is a visual artist who is interested in the question of how norms and values control know-how and practices in everyday life, and how this contributes towards the development of human relations within social contexts. She participated in the postgraduate Critical Studies Course at Rooseum, Center for Contemporary Art

Malmö and Art Academy Malmö. Exhibitions include Künstlerhaus Stuttgart, Lund Konsthall and IASPIS Stockholm. She was part of the conception team of the first youth program of documenta 12 and held a workshop with the participants of the mediation team of documenta 12.

FIONA PARRY completed an MA in Curating Contemporary Art at the Royal College of Art, London. Since then she has worked for the Arts & Ecology Programme at the RSA, London, and Casco, Office for Art, Design and Theory in Utrecht. She is currently undertaking a curatorial residency, involving researching and curating an exhibition with young Italian artists, at the Fondazione Sandretto Re Rebaudengo in Turin.

EMILY PETHICK is the director of Casco, Office for Art, Design and Theory, Utrecht since 2005. She previously worked as the curator of Cubitt, London (2003–2004), and has contributed to numerous magazines, including *Frieze*, *Untitled*, *texte zur kunst*, *artforum.com*, *dot dot dot*, and *GAS*, and catalogues, such as on Dave Hullfish Bailey (Secession, 2006) and Stephen Willats (Milton Keynes Gallery, 2007).

MARINA VISHMIDT is mainly a writer currently based in the Theory Department of the Jan van Eyck Academie, Maastricht. Her work focuses on the production of temporality, labour and value in contemporary art practice, politics and economics. She writes for publications such as *Mute*, *Chto Delat?* and *Moscow Art Magazine*, and lectures and teaches at the Jan van Eyck, the Van Abbemuseum and the Rietveld Academy. Recent book publications include *Media Mutandis. A NODE. London reader* (surveying art, technologies and politics), *NODE*.London and *OpenMute*, 2006 and 'Line Describing a Curb: Asymptotes about Valie EXPORT, the New Urbanism and Contemporary Art' in: *Art and Social Change: a Critical Reader*, Charles Esche and Will BradleyBradley (eds) (London: Afterall and Tate Publishing, 2007).

Colophon



Gemeente Utrecht

HIDDEN CURRICULUM

A project by Annette Krauss
Produced by Casco, Office for Art, Design
and Theory, Utrecht, November 2007

PARTICIPATING PUPILS FROM GERRIT RIETVELD COLLEGE AND AMADEUS LYCEUM, UTRECHT

Bouchra Aarab, Kaoutar El Abbassi, Rosa
Alferink, Karima Amaador, Pamela Bontrop,
Wendeline Braaksma, Sjaak Deloffre, Lisa
van Eijl, Karen van Engelshoven, Matthijs de
Fluiter, Ineke v/d Hurk, Felicity de Kruijf,
Steffie Jansen, Martijn Kwant, Daan
Langelaan, Anne Leeuw, Aafje Malschaert,
Bob Mekking, Xamira Möhlmann, Ans de Nijs,
Vivienne Pickkers, Richard Scholten,
Sonakshi Shankar, Wouter Slaterus, Sofie
Teissier, Kiki Verheyen, Etienne van Walsem,
Samira Zarraa

IMAGES

The photographic material
featured in this book was
produced by the students that participated in
the project.

SHOW AND TELL

A workspace designed for Hidden Curriculum
by Celine Condorelli

SPECIAL THANKS

Thomas Alkemeyer, Petra Bauer, Christoph
Baumgartner, Meret Baumgartner, Hester
Beets, Julia Born, Laurenz Brunner, Francine
Claassen, Sandra van Dongen, Drukkerij
Calf & Meischke, Anke Hendriks, Claas Hille,
Hendrikje Horsent, Claudia Hummel, Ashley
Hunt, Michael Klinkenberg, Thomas de Kroon,
Magali Meijers, Fiona Parry, Thomas Pille,
Jiska van Rossum, Lili Scholtes, Sandra
Verkaart, Jasper Verkaart, Marina Vishmidt
and Merel Willemsen.

HIDDEN CURRICULUM, BOOK

EDITORS

Annette Krauss and Emily Pethick

CONTRIBUTORS

Thomas Alkemeyer, Celine Condorelli,
Ashley Hunt, Annette Krauss, Fiona Parry,
Emily Pethick, Marina Vishmidt

FINAL EDITING

Marina Vishmidt, Eleonoor Jap Sam

DESIGN

Julia Born and Laurenz Brunner

DESIGN ASSISTANCE

Noa Segal

TRANSLATIONS

Deborah Bowen (German to English) and
Ron de Klerk (English to Dutch)

The video clips are part of an ongoing
archive by students for students. Some of
the contributions are allowed to be shown

in public, others are only
used in the workshops with
the students.

Casco

COVER, BACKCOVER AND INSIDE COVERS

Merel van den Berg, excerpt from *The
Hidden Curriculum Files* a project that was
produced for Hidden Curriculum by graphic
design students of the Gerrit Rietveld
Academie, Amsterdam

Casco

Office for Art, Design and Theory

Nieuwekade 213–215

3511 RW Utrecht

The Netherlands

T/F +31 (0)30 231 9995

www.cascopejects.org

episode publishers

Marconistraat 52

3029 AK Rotterdam

The Netherlands

www.episode-publishers.nl

© 2008 Casco, Office for Art, Design and
Theory, Utrecht, Annette Krauss,
the authors, photographers and episode
publishers, Rotterdam

ISBN 978-90-5973-088-5



Mondriaan Stichting
(Mondriaan Foundation)

FONDS

amateurst
podiumkunsten