

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/35370> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Eijnde, Jeroen Nicolaas Maria van den

Title: Het huis van ik : ideologie en theorie in het Nederlandse vormgevingsonderwijs

Issue Date: 2015-09-17

Het huis van ik

Ideologie en theorie
in het Nederlandse
vormgevingsonderwijs

Jeroen van den Eijnde

Het huis van ik. Ideologie en theorie in het Nederlandse vormgevingsonderwijs

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van de Rector Magnificus prof. mr. C.J.J.M. Stolker,
volgens besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op donderdag 17 september 2015
klokke 13.45 uur

door

Jeroen Nicolaas Maria van den Eijnde,
geboren te Boekel
in 1965.

Promotor:
Prof. dr. T.M. Eliëns (Universiteit Leiden)

Promotiecommissie:
Prof. dr. H.W. van den Doel, Universiteit Leiden
Prof. dr. T.R.A. de Rijk, Universiteit Leiden/TU Delft
Drs. J.G.L. Teunissen, ArtEZ hogeschool voor de kunsten, Arnhem
Dr. M.W.F. Simon Thomas, Museum Boijmans Van Beuningen Rotterdam
Prof. dr. G. Unger, Universiteit Leiden
Prof. dr. ir. P.P.C.C. Verbeek, Universiteit Twente
Prof. dr. C.J.M. Zijlmans, Universiteit Leiden

<u>Voorwoord</u>	<u>p.13</u>
<u>DEEL I: Entree</u>	<u>p.19</u>
i.1: Hebben ontwerpers iets te leren?	p.21
i.2: Nederlands vormgevingsonderwijs	p.25
i.3: Theorie: alledaagse, wetenschappelijke of ideologische kennis?	p.27
i.4: Een breed verkennend onderzoek	p.29
i.5: Het onderzoeksgebouw. Het huis van IK	p.31
<u>DEEL II: Entreehal</u>	<u>p.37</u>
ii.1: Onderzoek naar het Nederlandse vormgevingsonderwijs	p.39
ii.2: Theorie en kennis in het vormgevingsonderwijs	p.47
ii.3: Ideologie, kennis en kunstenaarstypen	p.57
ii.4: Kwantitatief onderzoek van de vormgevingsopleidingen	p.59
ii.5: Geraadpleegde bronnen	p.69
<u>DEEL III: Directiekamer</u>	<u>p.71</u>
<i>Botsende opvattingen over het kunstenaarschap</i>	
iii.1: Breuklijn 1 (1983–2012). Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt	p.79
iii.1.1: Een Academie der Kunsten	p.85
iii.1.1.1: Arnhem, Enschede, Kampen/Zwolle	p.85
iii.1.1.2: Den Haag	p.95
iii.1.1.3: Utrecht/Hilversum	p.104
Intermezzo. Academie der Kunsten – het gebouw	p.113
iii.1.2: Vreemde eenden in een multisectorale bijt	p.121
iii.1.2.1: Rotterdam	p.121
iii.1.2.2: Breda en Den Bosch	p.134
Intermezzo. Een vreemde eend – het gebouw	p.143
iii.1.3: Kritische vrijplaatsen	p.147
iii.1.3.1: Enschede	p.147
iii.1.3.2: Amsterdam	p.149
iii.1.3.3: Eindhoven	p.155
Intermezzo. Kritische vrijplaats – het gebouw	p.165
iii.1.4: Samenvatting. De professionele, onderzoekende kunstenaar	p.173

iii.2: Breuklijn 2 (1912–2010). In dienst van de geloofsgemeenschap	p.177
iii.2.1: Tilburg	p.179
iii.2.2: Maastricht	p.185
iii.2.3: Breda	p.193
iii.2.4: Kampen	p.203
 Intermezzo. De christelijke kunstacademie – het gebouw	 p.213
 ii.2.5: Samenvatting. Confessioneel kunstenaarschap tussen afhankelijk en professioneel	 p.225
 iii.3: Breuklijn 3 (1939–1979). Bauhaus revisited	 p.227
iii.3.1: Arnhem	p.231
iii.3.2: Den Haag	p.247
iii.3.3: Amsterdam	p.251
iii.3.4: Enschede	p.261
 Intermezzo. Bauhaus revisited – het gebouw	 p.265
 iii.3.5: Samenvatting. Professionele, modernistische vormgevers met een gedistantieerd trekje	 p.285
 iii.4: Breuklijn 4 (1950–1973). Ontwerpen in tijden van industrialisatie	 p.289
iii.4.1: Den Haag	p.293
iii.4.2: Utrecht	p.301
iii.4.3: Eindhoven	p.305
 iii.4.4: Samenvatting. De industriële ontwerper: van professioneel naar afhankelijk	 p.317
 iii.5: Breuklijn 5 (1957–1984). Betekenaars van een ontzielde tijd	 p.319
iii.5.1: Den Haag	p.319
 iii.5.2: Samenvatting. Professionele kunstenaars met een eigen vormgrammatica	 p.341
 iii.6: Breuklijn 6 (1968–1984). Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk	 p.343
iii.6.1: Eindhoven	p.349
iii.6.2: Breda	p.357
iii.6.3: Enschede	p.365
iii.6.4: Amsterdam	p.375
iii.6.5: Arnhem	p.381

Intermezzo. Ideologie van de zelfontplooiing – het gebouw	p.385
 iii.6.6: Samenvatting. De kritisch-gedistantieerde kunstenaar	 p.393
 <u>DEEL IV: Onderwijslokalen en werkplaatsen</u>	 <u>p.395</u>
 <i>Doen – vormen – leren</i>	
 iv.1: Vorm en tegenvorm: grafisch ontwerpen	 p.421
 iv.1.1: Werkplaatsen	 p.423
iv.1.1.1: Arnhem	p.423
iv.1.1.2: Amsterdam	p.428
iv.1.1.3: Breda	p.439
iv.1.1.4: Maastricht	p.444
 iv.1.2: Lokalen decoratief tekenen	 p.463
iv.1.2.1: Amsterdam	p.463
iv.1.2.2: Den Haag	p.469
iv.1.2.3: Rotterdam	p.472
 iv.1.3: Ontwerplokalen	 p.479
iv.1.3.1: Rotterdam	p.479
iv.1.3.2: Den Haag	p.481
iv.1.3.3: Arnhem	p.501
iv.1.3.4: Breda	p.520
iv.1.3.5: Maastricht	p.548
iv.1.3.6: Eindhoven	p.550
iv.1.3.7: Amsterdam	p.568
 iv.1.4: Theorielokalen	 p.593
iv.1.4.1: Den Haag	p.593
iv.1.4.2: Arnhem	p.594
iv.1.4.3: Amsterdam	p.596
iv.1.4.4: Amsterdam, Breda, Maastricht, Rotterdam	p.599
iv.1.4.5: Eindhoven	p.605
iv.1.4.6: Breda	p.606
 iv.1.5: Onderzoeksllokalen	 p.611
iv.1.5.1: Den Haag	p.611
iv.1.5.2: Breda	p.615
 iv.1.6: Samenvatting	 p.623
 iv.2: Hoofd- en handwerk: productvormgeving	 p.627
 iv.2.1: Werkplaatsen	 p.629
iv.2.1.1: Den Haag	p.629
iv.2.1.2: Arnhem	p.631
iv.2.1.3: Maastricht	p.637
iv.2.1.4: Amsterdam	p.639

iv.2.2: Ontwerplokalen	p.653
iv.2.2.1: Amsterdam	p.653
iv.2.2.2: Arnhem	p.663
iv.2.2.3: Den Haag	p.675
iv.2.2.4: Eindhoven	p.681
iv.2.3: Theorie- en onderzoekslokalen	p.709
iv.2.3.1: Amsterdam	p.709
iv.2.3.2: Arnhem	p.715
iv.2.3.3: Maastricht	p.716
iv.2.3.4: Den Haag	p.719
iv.2.3.5: Eindhoven	p.735
iv.2.4: Samenvatting	p.743
iv.3: 'Beteken de tijd': textiele en modevormgeving	p.747
iv.3.1: Lokalen voor decoratief tekenen	p.749
iv.3.1.1: Amsterdam	p.749
iv.3.2: Werkplaatsen	p.755
iv.3.2.1: Amsterdam	p.755
iv.3.2.2: Den Haag	p.759
iv.3.2.3: Rotterdam	p.762
iv.3.2.4: Breda	p.764
iv.3.2.5: Arnhem	p.770
iv.3.2.6: Utrecht	p.783
iv.3.2.7: Maastricht	p.784
iv.3.3: Ontwerplokalen	p.807
iv.3.3.1: Amsterdam	p.807
iv.3.3.2: Eindhoven	p.811
iv.3.4: Theorielokalen	p.817
iv.3.4.1: Amsterdam	p.817
iv.3.4.2: Arnhem	p.819
iv.3.4.3: Breda	p.825
iv.3.5: Onderzoekslokalen	p.829
iv.3.5.1: Arnhem	p.829
iv.3.6: Samenvatting	p.833
<u>Conclusie</u>	<u>p.837</u>
<u>Noten</u>	<u>p.847</u>
<u>Bijlage: Grafieken Nederlands kunst- (nijverheids)onderwijs</u>	<u>p.911</u>

<u>Bronnen</u>	<u>p.935</u>
Archieven	p.937
Interviews	p.953
Literatuur	p.953
<u>Herkomst van de afbeeldingen</u>	<u>p.991</u>
<u>Personenregister</u>	<u>p.995</u>
<u>Colofon</u>	<u>p.1011</u>

Voorwoord

Aan het begin van een van mijn eerste wiskundelessen op de middelbare school tekende de leraar uit de hand met een wit krijtje een perfecte cirkel op het zwarte schoolbord. Terwijl ik nog nauwelijks bekomen was van deze demonstratie van hoogwaardige, ambachtelijke vaardigheid, wist de leraar in een paar zinnen mijn geest tot het uiterste te prikkelen. ‘Dít...’, zei hij, wijzend op het inmiddels gearceerde binnenvlak van de cirkel, ‘is wat jullie nú allemaal weten. En dát...’, en met een brede armbeweging gaf hij het zwarte gebied aan dat zich buiten de rand van de cirkel bevond, ‘is alles wat jullie nog niet weten. De cirkelomtrek is het besef van wat je wel en niet weet.’ Toen volgde de conclusie die bij mij insloeg als een meteoriet: ‘Hoe meer jullie dus op deze school leren, des te groter wordt jullie besef van alles wat je niet weet.’

Het beeld van die cirkel stond mij tijdens dit onderzoek vaak voor ogen. Deze gebeurtenis, waarin een perfect beheerst ambacht wordt gekoppeld aan een filosofisch inzicht, lijkt me een kernachtige samenvatting van het onderwijs in de beeldende kunst en vormgeving. Bovendien vormde elk boek, elk artikel of elk gesprek dat mijn begrip van het onderwerp vergrootte, aanleiding voor meer vragen, speculaties, associaties en hypothesen. Onderzoek is voor mij een labyrintisch proces van gedachtesprongen, onbewezen vooronderstellingen en intuïtieve routeplanners. Dat ik desondanks de uitgang vond in de vorm van een lijvige wetenschappelijke publicatie, heb ik aan veel mensen te danken.

In de eerste plaats ben ik veel dank verschuldigd aan Willem Hillenius en Ger Strijker, die in 2006 het College van Bestuur vormden van ArtEZ hogeschool voor de kunsten. Zij boden mij de financiële mogelijkheden en gaven me het vertrouwen een on-

derzoek te starten dat een bijdrage kon leveren aan een actuele discussie in het Nederlandse kunstonderwijs, namelijk die over het belang en de rol van theoretische scholing in het sterk op de praktijkoefening gebaseerde kunstonderwijs. Die financiering was mogelijk door de tijdelijke stimuleringsregeling 'Promoveren in het hbo' die de Stichting Mobiliteitsfonds hbo (nu Zestor, het arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo) in januari 2005 voor de duur van een jaar initieerde. De regeling betrof een financiering voor twee dagen per week gedurende een periode van maximaal vier jaar. Op basis van een toetsing van het onderzoeksvoorstel door de beoogde promotor Titus Eliëns en extern deskundige Timo de Rijk werd de stimuleringssubsidie in september 2006 toegekend. Het onderzoek werd formeel ondergebracht bij het ArtEZ-lectoraat Modevormgeving onder leiding van José Teunissen.

Toen ik in januari 2007 met mijn onderzoek begon, was duidelijk dat vier jaar deeltijdonderzoek te kort zou zijn voor een volwaardig proefschrift. Met een ruimhartig gebaar heeft met name Ger Strijker namens ArtEZ mij de tijd en de financiën gegund om na beëindiging van de subsidieregeling het onderzoek af te ronden en te publiceren. Mijn erkentelijkheid voor deze vorm van personeelsbeleid is zeer groot.

Bijzonder veel dank en waardering gaan uit naar de bemoedigende en inspirerende wijze waarop Titus Eliëns mij gedurende de gehele onderzoeksperiode heeft begeleid. Steeds wist hij in de besprekingen de juiste balans te houden tussen mijn eigen wijze van onderzoeken en de noodzakelijke sturing om het uiteindelijke doel van een dissertatie te bereiken. Daarin vervulde hij zowel de rol van stimulerende sparringpartner en kritische beschouwer als de rol van de empathische begeleider die met vaderlijke bemoedigingen zijn pupil over een inzinking heen

helpt. Minder intensief, maar niet minder betrokken en constructief was de begeleiding namens ArtEZ door José Teunissen.

Uit de dissertatie van Bart Welten over het Nederlandse kunstonderwijs uit 1960 was al gebleken dat directies van kunstacademies terughoudend kunnen zijn in het verlenen van medewerking aan een wetenschappelijk onderzoek en het hiervoor ter inzage geven van archiefstukken. Welten mocht destijds alleen gebruikmaken van informatiemateriaal wanneer dit niet meer was te herleiden naar de betreffende kunstacademie. Toen ik de huidige directies benaderde stuitte ik op een vergelijkbare houding. Verzoeken tot inzage in de archieven werden op enkele uitzonderingen na niet behandeld of afgewezen. Zelfs een verzoek in 2010 aan een van de academiectoren tot inzage van academiestukken over de jaren 1960 en 1970 die zich in het desbetreffende gemeentelijk archief bevonden en in 2012 openbaar zouden worden, werd niet gehonoreerd. Des te groter is mijn dank aan de medewerkers van de verschillende kunstacademies die mij voorzagen van een schat aan relevante, openbaar beschikbare informatie. De meesten van hen hebben een functie als biblio- of mediathecaris en zijn vaak al langere tijd voor hun academie werkzaam. Ze vormen in belangrijke mate het 'geheugen' van de school: de archieven van de kunstacademies bestaan voor het grootste deel in de hoofden van deze medewerkers, die precies weten waar de jaarverslagen, de knipselmappen, de bijzondere archiefstukken, fotomateriaal en de al dan niet officiële academiublicaties zich bevinden. Zonder hun enthousiaste en bereidwillige medewerking had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Graag dank ik ze met naam en toenaam: Henri Beelen (Design Academy Eindhoven), Marcel van Bommel (KABK Den Haag), Sandra Brocx (AKV / St. Joost Breda), Henri Houben

(ABK Maastricht), Wilma Knol (Willem de Kooning Academie Rotterdam) en Martine Kuipers (Gerrit Rietveld Academie Amsterdam).

Omdat het officiële archiefonderzoek op veel problemen stuitte, ben ik de personen die onvoorwaardelijk hun eigen onderzoeksmateriaal over het kunstonderwijs aan mij ter beschikking stelden, zeer erkentelijk. Frederike Huygen voorzag mij van relevant materiaal dat zij verzamelde voor haar tweedelige publicatie *Visies op vormgeving. Het Nederlandse ontwerpen in teksten (1874-1940, 1944-2000)* uit 2007 en 2008. Ook wisselden wij onderzoeksmateriaal uit over grafisch ontwerper en academiedirecteur Jurriaan Schrofer. Hedwig Saam voorzag me van veel archiefmateriaal van de Design Academy Eindhoven dat de basis vormde voor haar artikel 'Early Ambitions, Academy for Industrial Design Eindhoven 1947-1998', in 2008 gepubliceerd in *House of Concepts. Design Academy Eindhoven*. Mariëtte Kamphuis struinde haar zolder af om me een ongepubliceerd manuscript uit 1988 over Nederlandse kunstacademiegebouwen te sturen. Jan van de Velde, medewerker van ArtEZ en jarenlang verbonden geweest aan de Christelijke Academie van Beeldende Kunsten Kampen, wees mij op de in 2010 verschenen, tweedelige publicatie over de geschiedenis van het protestants-christelijk hoger onderwijs in Kampen. Ten slotte dank ik voor hun medewerking: Petri Leijdekkers, Ans Ligtelijn, Marga van Mechelen, Alex de Vries en Albert van der Weide.

Zo terughoudend als de huidige directeuren waren in hun medewerking, zo bereidwillig waren enkele gepensioneerde academiedirecteuren om de eerste conceptteksten van mijn onderzoek te voorzien van kritisch commentaar. Op basis van hun jarenlange en intensieve betrokkenheid bij het Nederlandse

kunstonderwijs hebben Simon den Hartog, Willem Hillenius en Maarten Regouin me gewezen op inconsequenties, lacunes en al te boude interpretaties van de door hen ervaren kunstacademische werkelijkheid. Dany Jacobs en Ewan Lentjes voorzagen eveneens enkele tekstdelen van kritisch commentaar. Dany Jacobs was tevens bereid om het kwantitatieve onderzoek en de daaraan verbonden conclusies kritisch onder de loep te nemen. Voor het gespecificeerd aanleveren van een deel van de data hiervoor door de Centrale Financiën Instellingen (CFI) dank ik Arrian Rutten.

De generositeit van mijn werkgever ArtEZ bleef niet beperkt tot de financiering van het onderzoek. De in 2011 nieuw aangetreden bestuursvoorzitter Dingeman Kuilman gaf zijn goedkeuring om mijn onderzoek te publiceren onder de vlag van ArtEZ Press. De zeer inhoudelijk betrokken en kritische begeleiding van uitgever Jan Brand en tekstredacteur Lucy Klaassen heeft nadrukkelijk bijgedragen aan de inhoudelijke en tekstuele consistentie, toegankelijkheid en leesbaarheid van deze publicatie.

Wie zich ruim zeven jaar lang bezighoudt met een promotieonderzoek infecteert zijn directe leefomgeving met alle emoties die zijn verbonden aan dat labyrintische proces. Vrienden en familie waren hiervan getuigen. Zonder iemand tekort te willen doen ben ik daarbij bijzondere dank verschuldigd aan Cees Pronk als altijd kritisch toehoorder en raadgever. Ook mijn ouders, die ondanks hun hoge leeftijd nog altijd getuigen van een bijzonder grote betrokkenheid bij en belangstelling voor het doen en laten van hun kinderen, zijn mijn steun en toeverlaat geweest in dit proces. Uiteraard is de besmetting van een onderzoeksinfectie het grootst in de directe familiekring. Lilian, Sem, Timo en Lieve hebben ieder op hun eigen wijze hun aandeel gehad in de vreugde en het enthous-

siasme die het onderzoekswerk met zich meebrengt. Ze deelden ook in de spanningen, teleurstellingen en twijfels die de wegen van iedere onderzoeker kruisen. In de ogen van mijn kinderen is wetenschappelijk onderzoek een bewonderenswaardige hobby, zolang het geen steen is waarop vrije weekenden of vakantie-dagen worden geofferd.

De titel van het boek wordt toegelicht in de entree van dit 'bouwwerk'. Wat daar echter niet staat, durf ik hier wel op te schrijven. *Het huis van IK* is boven alles gebouwd op de woorden die aan het begin staan van een werkelijke zoektocht, die weinig wetenschappelijk is maar minstens even boeiend, en hopelijk nog lang zal duren:

'Long as I have you by my side.

There's a roof above and good walls all around.

*You're my castle, you're my cabin and my instant pleasure dome. I need you in my house 'cause you're my home.'*¹

1: Entree1.1: Hebben ontwerpers iets te leren?Persoonlijke observaties

In september 1985 betrad ik als eerstejaarsstudent productvormgeving het door Gerrit Rietveld (1888–1964) ontworpen gebouw van de Arnhemse kunstacademie.¹ De trap bestijgend naar de toegangsdeur zag ik voor het eerst het in de glasgevel van de entreehal verwerkte monogram ABKK. De eerste drie letters waren eenvoudig te duiden: ik was immers toegelaten tot de Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem, zoals de officiële naam destijds luidde. Waar de letter κ voor stond bleef mij gedurende mijn hele studietijd een raadsel (afb. 1).

Tijdens die studie doemde nog een raadsel op. Ik had gekozen voor

een ontwerpopleiding aan een kunstacademie in de overtuiging dat theoretische scholing hand in hand zou gaan met een degelijke praktische scholing in goed geoutilleerde werkplaatsen. Na vijf jaar academie constateerde ik dat het onderwijs voornamelijk praktisch van aard was en dat de theoretische scholing beperkt bleef tot enkele lessen kunstgeschiedenis en filosofie. Aan de hand van het bekende kunsthistorische handboek *A World History of Art* van Hugh Honour en John Fleming leerde ik vooral de artistieke, culturele en maatschappelijke achtergronden kennen van de schilderkunst, beeldhouwkunst en architectuur, geardeerd met wat persoonlijke voorkeuren van de kunstgeschiedenisdocent



1: Entree ABKK Arnhem, Onderlangs, ca. 1968

voor hedendaagse ontwerpers en beeldend kunstenaars.² Het enige studieboek dat betrekking had op productvormgeving was *Pioneers of Modern Design* van Nikolaus Pevsner (1902-1983), dat in de marge van de kunstgeschiedenislessen ter sprake kwam.³ De filosofieles was heel algemeen en slechts bij een les over peirciaanse semiotiek aan de hand van het boekje *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat we ermee doen* van Aart van Zoest probeerde de docent een verband te leggen met productvormgeving.⁴ Al voordat ik het academiegebouw betrad, had ik kunnen weten dat het theorieonderwijs beperkt zou zijn. De lijst met aan te schaffen studiebehoeften die mij werd toegestuurd, bevatte behalve dat ene kunstgeschiedenisboek verder alleen materialen en gereedschappen, zoals een spiegelreflexcamera, technische tekenpennen, een passerdoos en kalligrafeerset, tubes plakkaatverf (ultramarijn, vermiljoenrood, citroengeel), houtskool en Siberisch krijt, een rietpen van bamboe, Oost-Indische inkt, een schuifmaat en diverse soorten tekendriehoeken en -mallen.

Volgens designtheoreticus Kees Dorst (1965) wordt aan de meeste internationale ontwerpopleidingen voor ongeveer vijftig procent praktisch werkplaatsonderwijs gegeven met als principe *learning by doing*. De werkplaats, het atelier of de ontwerpstudio, waarin de student intensief door een docent wordt begeleid, vormt de spil van deze onderwijsmethode. De theoretische kennis die wordt aangeboden beperkt zich doorgaans tot theorievakken als kunst- en cultuurgeschiedenis, lezingenprogramma's en vakken ter ondersteuning van de praktische vaardigheden.⁵ Ik vroeg me tijdens mijn academietijd geregeld af of het vakgebied van de productvormgeving wel beschikte over eigen geschiedschrijving en (ontwerp)-theorieën.

Een vergelijkbare vraag stelde kunsthistorica Mienke Simon Thomas zich toen ze in de jaren zeventig aan de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven studeerde. Als student dessinontwerp constateerde ze dat 'de regels aan de hand waarvan we moesten leren ontwerpen (...) nogal onduidelijk [waren]. Leerboeken of methodische handleidingen bestonden niet en door de docenten werden nauwelijks adviezen of richtlijnen verstrekt. Wij werden geacht wel "aan te voelen" hoe een goed patroon of ornament er uit moest zien. (...) Boeken bestudeerden we nooit of te nimmer.⁶ In haar vervolgstudie kunstgeschiedenis ontdekte ze tot haar verbazing dat het vormgevingsonderwijs tussen 1850 en 1930 – toen nog kunstnijverheidsonderwijs geheten – beschikte over een groot aantal theoretische handboeken met methodieken voor het ontwerpen van dessins en ornamenten. Haar proefschrift over de leer van het ornament was voor een belangrijk deel gebaseerd op de vraag waarom het kunstnijverheidsonderwijs tussen 1850 en 1930 een specifieke vaktheorie kende, die blijkbaar niet meer relevant was voor het vormgevingsonderwijs in de jaren zeventig van de twintigste eeuw.

Het raadsel van de κ in het monogram van de Arnhemse kunstacademie werd opgelost tijdens mijn vervolgstudie kunstgeschiedenis: bij oplevering van Rietvelds gebouw in 1963 luidde de officiële naam Akademie voor Beeldende Kunsten en Kunstnijverheid.⁷ Al in 1958 betreurde de toenmalige directeur Harry Verburg (1914-1986) deze betiteling, die de naam Genootschap Kunstoefening, zoals het oorspronkelijke tekengenootschap in 1802 was gedoopt, moest vervangen. Verburg distantiëerde zich toen al van de kunstnijverheidstraditie en haar theoretische grondslagen voor het ontwerpen. In de notulen van de vergadering van docenten van 15 december 1958 liet Verburg optekenen dat de kunst-

academie voortaan zou heten: 'Academie voor Beeldende Kunsten en (helaas) Kunstnijverheid'.⁸ De κ prijkte tot voor kort nog steeds in het monogram. Simon Thomas concludeerde in haar proefschrift dat de ornamentleer omstreeks 1940 haar betekenis verloor. Aan de stroom Nederlandse artikelen en (hand)boeken, voornamelijk geschreven door docenten van de kunstnijverheidsscholen ter ondersteuning van het ontwerponderwijs, kwam toen abrupt een einde ten gevolge van 'het afnemende geloof in het bestaan van algemeen geldende regels in de versieringskunst'.⁹

Een theorie ontmaskerd als een vorm van geloof. Theorieën hebben geen eeuwigheidswaarde: ze worden getoetst, gefalsificeerd, verworpen en vervangen door een betere op basis van nieuwe inzichten. Grafisch ontwerper Gerard Unger (1942) noemde de typografische grondbeginselen die in de jaren twintig en dertig waren opgesteld door Jan Tschichold (1902-1974) en Stanley Morison (1889-1967), 'ideologieën, dogma's zelfs'.¹⁰ Hun opvattingen waren volgens Unger slechts 'meningen' gebaseerd op 'veronderstellingen'.¹¹ Blijft er dan geen theorie meer over? Drijft het vormgevingsonderwijs op geloofs-overtuigingen? Ruilt het naargelang plaats en tijd zijn ideologie en daarmee zijn theoretische inzichten in voor andere? Of bestaan er theorieën die onafhankelijk van de historische context hun waarden hebben behouden voor het hedendaagse vormgevingsonderwijs?

Theorie en onderzoek in het hedendaagse vormgevingsonderwijs

Deze vragen hebben een actuele relevantie gekregen. Het arbeidsintensieve werkplaatsmodel, waarin de theorie een ondergeschikte rol speelt, staat al enige tijd onder druk als gevolg van een veranderend onderwijsbestel. Na de Bolognaver-

klaring in 1999 – waarin 29 Europese landen overeenkwamen een geharmoniseerd onderwijssysteem te ontwikkelen – heeft ook het onderwijs voor beeldende kunst en vormgeving zich moeten schikken naar de nieuwe bachelor-masterstructuur (BaMa-structuur). De BaMa-structuur houdt een zwaardere theoretische component in van de hbo-master, mede om doorstroom naar wo-(onderzoeks)-masters mogelijk te maken. De BaMa-structuur kent een onderscheid in onderwijs in de eerste cyclus (*undergraduate* hbo- en wo-bachelor), in de tweede cyclus (*graduate* hbo- en wo-master) en in de derde cyclus (*research* wo-doctoraat). Omdat het hbo-kunstonderwijs, in tegenstelling tot de meeste hbo-opleidingen, geen 'natuurlijke' onderzoekspendant kent in het wetenschappelijk onderwijs – en niet zoals in veel andere landen deel uitmaakt van een universiteit – heeft het onder de titel *artistic research* in het begin van de eenentwintigste eeuw initiatieven genomen voor het ontwikkelen van een eigen derde cyclus, in samenwerking met verschillende (soms buitenlandse) universiteiten. De belangrijkste intentie van deze initiatieven was om te bewerkstelligen dat hbo-opgeleide kunstenaars en ontwerpers kunnen promoveren op hun artistieke (onderzoeks)werk.

De laatste decennia heeft wereldwijd een verschuiving plaatsgevonden van een productie- naar een kenniseconomie. Deze ontwikkeling roept de vraag op in hoeverre het werkplaatsmodel volstaat voor het opleiden van ontwerpers die in belangrijke mate afhankelijk zijn van complexe opdrachtsituaties en van hun vaardigheid samen te werken met specialisten uit andere vakgebieden. Een dergelijke context van werken vraagt doorgaans van ontwerpers een steviger theoretisch fundament dan het eigenhandig materialiseren van een ontwerpidee. De kenniseconomie vereist bovendien van hogescholen dat ze niet langer louter onderwijsinstellingen zijn, maar ook kennisin-

stellingen die zich bezighouden met praktijkgericht onderzoek. Om aan deze eisen te voldoen kunnen hogescholen sinds 2001 – als tegenhanger van de universitaire hoogleraren – lectoren aanstellen ter bevordering van onderzoek en theorievorming. De nieuwe onderwijsstructuur en de sterk veranderende economie hebben de aandacht voor de rol van de theorie in het huidige kunstonderwijs dus vergroot en dwingen de Nederlandse kunstacademies om na te denken over de theoretische vorming van hun studenten. Ze moeten bepalen welke rol de theorie in hun onderwijsprogramma's zal spelen. In de publicatie *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs* (2012) wordt volgens de redacteuren 'voor het eerst openlijk gereflecteerd (...) over de rol van theorie in het kunstonderwijs'.¹² Het boekje bevat bijdragen van elf aan het kunstonderwijs verbonden lectoren, die de rol van het theorieonderwijs en de wetenschappelijke onderzoekstaak van de kunstacademies proberen te formuleren. Van de dertien kunstacademies met bacheloropleidingen voor beeldend kunstenaar of vormgever, hebben er negen een of meer lectoren aangesteld.¹³ Deze lectoren kunnen een specifieke discipline als onderzoeksgebied hebben, zoals film, fotografie, mode, grafisch ontwerpen, design of *game design*. Vaker hebben ze een algemenere, interdisciplinair georiënteerde onderzoeksopdracht, samengevat in namen als kunsttheorie & onderzoek (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten), artistiek onderzoek (Hogeschool voor de Kunsten Utrecht), kunst, cultuur en economie, en theorie in de kunsten (beide ArtEZ hogeschool voor de kunsten) en kunstenaarstheorieën en de artistieke praktijk (Hogeschool voor Beeldende Kunsten, Muziek & Dans Den Haag).¹⁴ De artikelen in *Denken in kunst* tonen vooral aan dat de theorie en daarmee samenhangend de betekenis van wetenschappelijk

en artistiek onderzoek pluriform zijn. Waar de een kunstgeschiedenis beschouwt als de basis van de theorievakken in het kunstonderwijs, ziet de ander (cultuur)filosofie als het belangrijkste theoretische fundament voor het kritisch reflecteren op het artistieke werk. In de publicatie klinkt impliciet kritiek door op deze vakken als belangrijkste fundament van het theorieonderwijs omdat ze weinig van doen hebben met het kennisdomein van de vormgevingsopleidingen. Waar de ene lector zich vastbijt in het definiëren van artistiek onderzoek, wil de andere het liefst voortbouwen op de traditie van *design research* zoals die is ontwikkeld in de ontwerpende en construerende wetenschappen. Het opvallendste aan *Denken in kunst* is de bescheiden positie van de aan vormgeving gerelateerde theorie. Het merendeel van de kunstlectoren houdt zich bezig met onderzoeksgebieden die aan de autonome kunsten verwant zijn. Een relatief groot aantal van deze lectoraten richt zich op *artistic research*, onderzoek waarbij een beeldend kunstwerk niet het object, maar het resultaat van onderzoek is. De veronderstelling bij dit type onderzoek is dat het artistieke proces een eigen kennisdomein vertegenwoordigt dat alleen of vooral via het kunstwerk kan worden begrepen en verklaard.¹⁵

Het debat over het theorieonderwijs aan de kunstacademies wordt gedomineerd door de beeldende kunsten, terwijl de vormgevingsopleidingen het overgrote deel van het beeldende-kunstonderwijs vormen. In 2012 bedroeg het aantal ingeschreven studenten voor de opleidingen vormgeving (bachelor en master voltijd) circa 6700, tegenover circa 2000 voor de opleidingen in de autonome beeldende kunsten.¹⁶ Dit verschil is niet vreemd, gezien het feit dat het huidige Nederlandse beeldende-kunstonderwijs wortelt in de traditie van het negentiende-eeuwse kunstnijverheidsonderwijs. Des te opvallender is het dat veel

discussies over de positie van de theorie in het kunstonderwijs teruggrijpen op de traditie van de (academies voor) schone kunsten, en veel minder refereren aan het kunstnijverheidsonderwijs. In de media worden kunstacademies vaak geassocieerd met schilder-, teken- en beeldhouwonderwijs of de moderne varianten ervan: de autonome en experimentele (digitale) fotografie, film en *mixed media*. Een in het kader van deze dissertatie uitgevoerd kwantitatief onderzoek toont dat het merendeel van de studenten in het Nederlandse kunstonderwijs al meer dan een eeuw wordt opgeleid tot kunstnijveraars, toegepaste kunstenaars, (industriële) ontwerpers of grafisch, product- of modevormgevers. Wie een blik werpt op de curricula van de toegepaste-kunstopleidingen, constateert dat ook andere theorievakken dan filosofie en kunstgeschiedenis op het lesrooster prijken, zoals ornament- en vormleer, psychologie, reclamekunde, marketing, chemie, wiskunde, materialenleer en ontwerpmethodologie. Hebben al deze theorievakken dan hun relevantie in de jaren zeventig en tachtig verloren?

Wat die uit het kunstnijverheidsonderwijs voortgekomen vormgevingsopleidingen precies zijn is overigens niet eenduidig te definiëren. In 1921 trad de Wet tot regeling van het nijverheidsonderwijs in werking. Ze regelde van staatswege de veelal particulier geïnitieerde en al dan niet door gemeentelijke financiering ondersteunde tekengenootschappen, -scholen en -academies. In tegenstelling tot de Koninklijke Academie van Amsterdam, die buiten de nieuwe wet viel, waren de tekenscholen al sinds het Koninklijk Besluit van 1829 vooral gericht op het onderwijs in de 'nuttige', in plaats van de 'schone' kunsten. Het onderwijs in het tekenen 'voor het nut' had niet zoals bij de schone kunsten betrekking op het afbeelden van het menselijk lichaam, maar op het technisch, meetkundig en ornamenttekenen ten behoeve van onder meer de bouw-, meubel- en smeedkunst. Het onderwijs in schilderen, tekenen, beeldhouwen en boetseren gericht op de schone kunsten was in het kunstnijverheidsonderwijs voorbehouden aan een kleine groep van talentrijke kunststudenten. Het gros hield zich dus bezig met het nuttige tekenen, als voorbereiding op een professie als kunstnijveraar of ambachtskunstenaar. Aan het einde van de negentiende eeuw ontstonden de eerste kunstnijverheidsscholen in Haarlem (1879) en Amsterdam (1879), en nieuwe kunstnijverheidsafdelingen aan bestaande academies voor beeldende kunsten (en technische wetenschappen). Deze nieuwe afdelingen waren soms verbonden aan kunstnijverheidsmusea, zoals in Amsterdam (1880), Den Haag (1882), Utrecht (1886) en Rotterdam (1901). Pas met het in werking treden van de nieuwe wet voor het nijverheidsonderwijs werden de scholen gesubsidieerd beroepsonderwijs met overwegend dagcursussen.¹⁷ De middelbare kunstnijverheidsscholen met

dagopleidingen die onder de nieuwe wet vielen waren: het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs in Amsterdam, de Middelbare Kunstnijverheidsschool Genootschap Kunstoefening in Arnhem, de Koninklijke School voor Kunst, Techniek en Ambacht in Den Bosch, de Academie voor Beeldende Kunsten in Den Haag, de Middelbare Technische School in Groningen, de Middelbare Kunstnijverheidsschool in Maastricht en de Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen in Rotterdam.¹⁸ De meeste van deze scholen kenden in het begin van de twintigste eeuw een groot aantal kunst(ambachts)-vakken, die waren ondergebracht in verschillende afdelingen. Zo waren er afdelingen die refereerden aan het klassieke academieonderwijs in de schone kunsten, met vakken als schilderen, tekenen, boetseren en beeldhouwkunst. Enkele kunstnijverheidsscholen, zoals die van Den Haag, Groningen en Rotterdam, kenden afdelingen voor bouw- of binnenhuiskunst en meubelconstructie verbonden aan de technische wetenschappen. Onder de afdelingen voor decoratieve kunsten en kunstnijverheid vielen vakken als decoratieve schilderkunst, glas in lood, boekbinden en leerbewerking, grafische technieken, edelsmeden, pottenbakken, textiel- en dessinontwerpen, batikken, weven, kunstnaaldwerk en kostuum- en modetekenen. In de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw ontwikkelden de kunstnijverheidsscholen zich steeds meer van tekenscholen tot kunstvakscholen, waarbij de afzonderlijke vakken langzaam maar zeker zelfstandige afdelingen werden voor onder meer keramiek, edelsmeden, weven, reclame, typografie en mode.

Het voornoemde kwantitatieve onderzoek laat de voortzetting zien van deze ontwikkeling na 1945. Ondanks het feit dat het kunstonderwijs lange tijd geen eenduidige nomenclatuur kende, is meer dan de helft van de opleidingen die in de

jaren tussen 1970 en 1990 aan de Nederlandse kunstacademies werden gegeven, te herleiden tot de oorspronkelijke kunstnijverheidsvakken.¹⁹ Slechts een derde deel van het totale aanbod betreft autonome opleidingen voor schilderkunst (vaak inclusief vakken voor grafische kunst en tekenen naar model of natuur), beeldhouwkunst (inclusief materiaalgerichte vakken als keramiek, brons en glas) en fotografische vormgeving. De enige nieuwe volwaardige dagopleidingen die na 1945 en voor de intrede van de computer in het midden van de jaren tachtig in het kunstonderwijs verschenen, waren die voor industriële, foto-, film- en audiovisuele vormgeving.

Nederland kent ook buiten het beeldende-kunstonderwijs vormgevingsopleidingen. Deze zijn veel technischer georiënteerd en worden aangeduid met de term 'ontwerpopleidingen' in plaats van 'vormgevingsopleidingen'. De technische universiteiten van Delft, Eindhoven en Twente bieden opleidingen Industrieel Ontwerpen. De faculteiten Techniek van diverse hogescholen kennen sinds de jaren negentig opleidingen Industrieel Product Ontwerpen. Dit onderzoek richt zich echter uitsluitend op de rol van de theorie in de voltijdse kunstopleidingen op hbo-niveau die in 2012 formeel in het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (CROHO) stonden vermeld als opleiding Vormgeving. Kunstopleidingen die zijn geregistreerd als Autonome Beeldende Kunst en Docent Beeldende Kunst & Vormgeving vallen eveneens buiten dit onderzoek.

De Projectorganisatie Kunstvakonderwijs onderscheidde in 1999 voor de opleiding Vormgeving drie clusters van beroepsprofielen: Communicatie, Ruimtelijk Verblijf en Product. De vormgevingsopleidingen die voorbereidden op het cluster Communicatie kwamen direct voort uit de opleidingen voor grafische vormgeving/visuele communicatie. De opleidingen voor architectonische

vormgeving/interieurarchitectuur vormden de basis voor het werkterrein Ruimtelijk Verblijf. Het cluster Product was vooral het beroepsveld voor afgestudeerden van de opleidingen product-, sieraad- en modevormgeving. Van de genoemde clusters valt Ruimtelijk Verblijf buiten het bestek van dit onderzoek. Een onderzoek naar alle vormgevingsopleidingen zou te omvangrijk worden. Bovendien kenden de oorspronkelijke afdelingen voor binnenhuiskunst en meubelconstructie een afwijkende status door hun vaak historische verbondenheid met het onderwijs in de technische wetenschappen.

Samengevat bestaat het veld van onderzoek uit de Nederlandse (hbo-)kunstopleidingen voor grafische, product- en modevormgeving vanaf 1921 tot nu. Op basis van het kwantitatieve onderzoek heb ik voor nader onderzoek een aantal kunstacademies geselecteerd met deze vormgevingsopleidingen. Al snel bleek dat veel kunstacademies in een geheel eigen traditie stonden. Daarom heb ik gekozen voor een breed onderzoek met een groot aantal kunstacademies in plaats van voor een gedetailleerde studie van een beperkt aantal kunstacademies. Dat heeft mede de omvang van mijn onderzoek bepaald.

Het onderzoek naar de historische rol van de theorie in de Nederlandse vormgevingsopleidingen sinds 1921 vraagt niet alleen om een afbakening van het onderzoeksveld, maar ook om een theoretische kadering van het begrip 'theorie'. Pogingen van docenten en lectoren in het Nederlandse kunstonderwijs om 'theorie' te definiëren hebben niet geleid tot een helder, systematisch en breed gedragen gebruik van het begrip. De spraakverwarring is groot, mede als gevolg van het feit dat iedereen het begrip vanuit zijn eigen specifieke context inzet, definieert en interpreteert. Dit onderzoek heeft mede tot doel enige helderheid te scheppen in de verschillende vormen van theorie die de afgelopen eeuw in het vormgevingsonderwijs een rol hebben gespeeld.

Het begrip 'theorie' is afgeleid van het Griekse *theorein*, dat verwijst naar schouwspel, uitzicht (*theā*) en naar het aandachtig met de zintuigen beschouwen (*horān*) van fenomenen die zich aan ons voordoen. In een meer alledaags gebruik van de term verwijst een theorie of een leer naar een geheel van denkbeelden, hypothesen en verklaringen gebaseerd op de intensieve en onderzoekende beschouwing van onze werkelijkheid. Een theorie is onderdeel van een specifiek kennisdomein. Kennis kan betrekking hebben op zowel praktische als wetenschappelijke kennis, op impliciete (onbewuste) kennis gebaseerd op ervaring en op expliciete, in taal vastgelegde kennis. Binnen de sociologie wordt kennis onderscheiden in vier domeinen: alledaagse ervaringen, religie, ideologie, technologie en wetenschap.²⁰ In het vormgevingsonderwijs spelen al deze kennisvormen een rol. Vak-kennis en ambachtelijke vaardigheden zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op alledaagse ervaringen.

Uit religieuze en ideologische overtuigingen ontstonden leerstellingen en ontwerpprincipes. Technologische en wetenschappelijke kennis werd toegepast bij de theoretische en praktische scholing van vormgevers. Het begrip 'theorie' dient dus veel breder opgevat te worden dan enkel behorend tot het domein van de wetenschappelijke kennis. In deel II zal ik de verschillende vormen van theorie en kennis nader specificeren.

Theorie in het vormgevingsonderwijs heeft lang niet altijd betrekking op het verklaren van de waargenomen werkelijkheid. Theoretische scholing is ook gericht op het aanleren van praktische regels voor het vervaardigen van voorwerpen. Een van de spanningsvelden in het kunstonderwijs is dat kennis van traditionele theorievakken als kunst- en cultuurgeschiedenis of filosofie nauwelijks bijdraagt aan een beter begrip van het maakproces. De theoretische kunsttraktaten uit de zestiende eeuw vormden weliswaar een belangrijke basis voor het ontstaan van de eerste kunstacademies, maar het praktische nut van deze kennis voor kunstenaars werd altijd in twijfel getrokken.²¹ De traktaten toonden ook een ander aspect van de rol die theorie kan vervullen, namelijk die van legitimatie voor een (gewenste) sociale positie van de kunsten(aar). Wie zelf een theorie of regels verzint, kan daaraan de macht ontlenen om sociale groepen of instituties te categoriseren, te binden en te scheiden. Daarmee worden theorie en theoretische scholing een verlengstuk van een ideologie.

Een cultuursociologische studie die een expliciete verbinding maakte tussen de verschillende vormen en doelen van theorievorming in relatie tot het beeldende-kunstonderwijs, is *Kunst als beroep en roeping* van Jacob van der Tas, waarop hij in 1990 promoveerde.²² Van der Tas duidde hierin aan de hand van een zelf ontwikkelde kunstenaarstypologie een groot

1.3: Theorie: alledaagse, wetenschappelijke of ideologische kennis?

aantal zaken met betrekking tot de beroepsuitoefening van kunstenaars, zoals hun maatschappelijke invloed en legitimiteit, hun handelingsvrijheid, beroepsstreven en -ethos en – belangrijk in het kader van mijn onderzoek – hun kennisgebieden en -toepassingen. Interessant aan zijn typologie is dat de drie gedefinieerde kunstenaarstypen zijn gebaseerd op de relatie die een kunstenaar kan aangaan met zijn 'publiek' in de vorm van bijvoorbeeld opdrachtgevers of kopers, zoals kerkelijke en seculiere overheden, commerciële bedrijven en particulieren. Een kunstenaar kan weinig belang hechten aan een dergelijke relatie en deze zelfs geheel negeren of ontkennen. Hij wenst zijn artistieke creaties los te zien van de wensen, eisen en smaakvoorkeuren van opdrachtgevers, beschouwers of kopers. Van der Tas noemt dit type de *gedistantieerde kunstenaar* – in de volksmond vaak omschreven als 'bohemien'. De gedistantieerde kunstenaar claimt artistieke autonomie voor zijn kunstenaarschap, dat vooral zou zijn gebaseerd op een aangeboren talent. Het talentvolle genie hoeft niets meer te leren, maar dient slechts de ruimte en vrijheid te krijgen om zijn talenten tot volle wasdom te laten komen. Daartegenover staat de kunstenaar die zich geheel en al afhankelijk maakt van zijn publiek, door Van der Tas getypeerd als ambachtsman. De *afhankelijke kunstenaar* is dienstbaar aan zijn opdrachtgever en aan zijn publiek, waarmee hij dezelfde waarden en normen deelt die hij op basis van zijn artistieke vaardigheden kan visualiseren en symboliseren. Het derde type – de *professionele kunstenaar* – is onafhankelijk en wenst een gelijkwaardige relatie met publiek en opdrachtgevers, gebaseerd op een eigen specifiek domein van kennis en vaardigheden. Uiteraard zijn de kunstenaarstypen van Van der Tas ideaaltypen en komen ze als zodanig niet in de werkelijkheid voor. In de praktijk zal een kunstenaar in meer

of mindere mate kenmerken hebben van elk van de drie typen.

Aan de hand van de kunstenaarstypen onderscheidde Van der Tas ook verschillende kennisgebieden die in het kunstonderwijs een belangrijke rol spelen. Naast een gespecificeerde indeling van de kennisvormen zijn in het kader van mijn onderzoek ook de onderwijskenmerken interessant die Van der Tas verbindt aan de kunstenaarstypen. In deel II worden deze kennisgebieden en onderwijskenmerken gedetailleerd besproken.

1.4: Een breed verkennend onderzoek

De kunstenaarstypologie van Van der Tas en de daaraan gekoppelde vormen van kennissoorten en onderwijskenmerken hebben het bouwwerk van mijn onderzoek in belangrijke mate bepaald. Omdat de typologie is gebaseerd op de relaties tussen kunstenaar en publiek, is het onderscheid tussen autonome en toegepaste kunst niet relevant. Zowel de schilder en de beeldhouwer als de architect, de industrieel ontwerper en de modeontwerper kunnen zich binnen de driehoek van gedefinieerde typen positioneren. De typologie biedt een bruikbaar instrument om – met inachtneming van het abstracte karakter ervan – zowel de geschiedenis van het vormgevingsonderwijs te onttrafelen als de toekomstige kaders te schetsen voor de theoretische scholing van ontwerpers. Daarmee staat deze studie eerder in de traditie van een verkennend, interpretatief sociologisch onderzoek waarin generalistische kennis nagestreefd wordt, dan in die van de kritische (kunst)geschiedschrijving die vooral streeft naar een zo waarheidsgetrouw mogelijke reconstructie van het verleden.²³ De deels sociologische aard van deze studie is echter niet vreemd, gezien het feit dat kunstacademies als centrum van artistieke productie maatschappelijke instituten zijn. Een van de eerste studies van het westerse kunstonderwijs – *Academies of Art Past and Present* (1940) van de kunst- en architectuurhistoricus Nikolaus Pevsner, dat nog steeds belangwekkend is – is vooral een sociologisch onderzoek naar de maatschappelijke context waarin kunstacademies ontstonden en zich in de loop van de eeuwen ontwikkelden.²⁴ In mijn onderzoek is echter niet alleen aandacht voor de kunstacademie als sociaal instituut. Mijn doel is vooral de theorie zichtbaar te maken die direct of indirect aan de kunstproductie ten grondslag ligt. Omdat dit deels

gebeurt aan de hand van concrete onderwijsopgaven en –resultaten die deel uitmaken van het ontwerp- en maakproces, bouwt deze studie ook voort op het kunsthistorische onderzoek naar het onderwijs aan kunstacademies en ontwerp scholen.

De kunstacademie als sociaal instituut zal zich niet kunnen onttrekken aan haar maatschappelijke legitimatie. Die legitimatie zal in het geval van het opleiden van het professionele type kunstenaar gemakkelijker zijn dan in het geval van het gedistantieerde en afhankelijke type. Het opleiden van het afhankelijke type brengt het beeldende-kunstonderwijs in het vaarwater van de middelbare en hogere technische (ambachts) scholen. Kunstacademies hebben zich altijd van het technische nijverheids- en ambachtsonderwijs gedistantieerd door te stellen dat de techniek in hun onderwijs instrumenteel van aard is en dienstbaar aan de productie van hogere (kunst)waarden. Aan de andere kant staat de gedistantieerde kunstenaar zodanig met de rug naar de samenleving dat maatschappelijke legitimatie nauwelijks nog mogelijk is. De geschiedenis van het vormgevingsonderwijs laat echter zien dat de kunstacademies al naargelang de tijd en de plaats wel degelijk neigden naar het opleiden van het afhankelijke of gedistantieerde type, en daarmee hun maatschappelijke legitimatie ondermijnden. In de huidige tijd, waarin het maatschappelijke draagvlak voor de kunstproductie sterk terugloopt, wordt die legitimatieplicht alleen maar groter. Vanuit het perspectief van de theorievorming ligt die legitimatie nadrukkelijk binnen het eigen kennisdomein van de kunsten, dat wil zeggen binnen die vormen van theorie die van belang worden geacht voor het opleiden en uitoefenen van een *professioneel* kunstenaarschap. De rol van de theorie in het vormgevingsonderwijs kan nu op basis van *Kunst als beroep en roeping* historisch onder-

zocht worden aan de hand van de volgende hypothese:

Nederlandse kunstacademies die zich sinds het ontstaan van het kunst(nijverheids)onderwijs nadrukkelijk hebben toegelegd op het opleiden van het professionele kunstenaars type, hebben vormen van theorie toegepast en/of ontwikkeld die voor het huidige en toekomstige vormgevingsonderwijs nog steeds relevant zijn.

De hypothese is getoetst aan een aantal deelvragen die de structuur van het onderzoek hebben bepaald. De belangrijkste vragen waren:

- Welke van de door Van der Tas gedefinieerde kunstenaarstypen werden waar (aan welke van de onderzochte academies en vormgevingsopleidingen) en wanneer (tussen 1921 en nu) bij voorkeur opgeleid?

- Bestaat er een plausibele relatie tussen het ‘dominante’ kunstenaarstype (het type dat aan een bepaalde kunstacademie / vormgevingsopleiding bij voorkeur wordt opgeleid) en de kwaliteit en de kwantiteit van de theoretische vorming aan die opleiding?

- Welke vormen van kennis en theorie werden gebruikt of ontwikkeld aan de onderzochte academies vormgevingsopleidingen?

- Elke vormen van kennis en theorie zijn nog relevant voor het hedendaags vormgevingsonderwijs?

Deels konden deze vragen worden onderzocht aan de hand van de reeds geschreven geschiedenis van het Nederlandse kunst(nijverheids)onderwijs. Dit gold niet voor de periode na 1960, die slechts fragmentarisch of vanuit een zeer beperkt perspectief is bestudeerd. Dit onderzoek wil in die lacune voorzien, en dat verklaart mede waarom dit zo'n omvangrijk onderzoek is geworden. Het zeer gefragmenteerde onderzoeksmateriaal en de diversiteit van het Nederlandse

kunstonderwijs vroegen om een brede benadering. Zo'n benadering gaat ten koste van de diepgang en de nuances die wel aanwezig zouden zijn in onderzoeken die zich beperken tot de afzonderlijke kunstacademies en vormgevingsopleidingen. Daar staat tegenover dat vanuit een meer generaliserend overzicht de betekenis van het Nederlandse vormgevingsonderwijs beter kan worden geduid. Het meeste onderzoeksmateriaal heeft betrekking op de periode tot en met de vroege jaren negentig. De laatste twee decennia zijn daarmee minder goed in kaart gebracht. Met deze studie hoop ik een bijdrage te leveren tot een beter begrip van het beeldende-kunstonderwijs in Nederland in het algemeen en de betekenis van de theorie in de vormgevingsopleidingen in het bijzonder.

Entreehal

In deel II, 'Entreehal', verantwoord ik de wetenschappelijke positionering, de kwantitatieve en kwalitatieve afbakening van het onderzoeksveld en de gehanteerde onderzoeksmethoden en –bronnen.

In hoofdstuk II.1 worden de meest relevante wetenschappelijke kunsthistorische en kunstsociologische studies genoemd die impliciet of expliciet een bijdrage leveren aan het beantwoorden van mijn vraagstelling.

Hoofdstuk II.2 gaat dieper in op de begrippen 'theorie' en 'kennis'. Beide begrippen worden eerst gedefinieerd aan de hand van de kunstsociologische studie van Van der Tas. Hij onderscheidt verschillende vormen van kennis en theorie op basis van hun *functie* in het legitimeringsproces van de kunstenaar. Slechts zijdelings biedt hij inzicht in wat de daadwerkelijke inhoud van deze kennisdomeinen en theorieën is. De *inhoud* van deze kennis wordt wel geëxpliciteerd in enkele onderzoeken naar kennis en vaardigheden van (industriële) ontwerpers. Aan de hand hiervan worden de onderscheiden kennisvormen van Van der Tas genuanceerd en inhoudelijk getypeerd. Uit de resultaten van deze onderzoeken wordt duidelijk naar welke vormen van kennis en theorie ik op zoek ben in de vormgevingsopleidingen.

In hoofdstuk II.3 wordt kort ingegaan op het gehanteerde ideologiebegrip in relatie tot de kunstenaarstypen.

In hoofdstuk II.4 wordt het eerder aangehaalde kwantitatieve onderzoek besproken. Dit onderzoek had een tweeledig doel. Het diende als toetsing van de vooronderstelling dat het Nederlandse kunstonderwijs op basis van het aantal studenten en opleidingen eerder het karakter heeft van vormgevingsonderwijs dan van onderwijs in de autonome beeldende

kunsten. Een vooronderstelling die nauw samenhangt met de overtuiging dat de huidige discussie over de rol van theorie in het kunstonderwijs te veel wordt gevoerd vanuit de context van de autonome beeldende kunsten en te weinig is gerelateerd aan de traditie van de toegepaste kunsten. Daarnaast boden de kwantitatieve gegevens een instrument voor een representatieve selectie van kunstacademies met vormgevingsopleidingen.

Ten slotte worden in hoofdstuk 11.5 de gehanteerde onderzoeksbronnen besproken.

Directiekamer

In deel III, 'Directiekamer', is aan de hand van de onderwijsdoelstellingen en -opvattingen van een groot aantal directeuren van de geselecteerde kunstacademies tussen 1921 en nu geanalyseerd tot welk kunstenaarstype zij hun studenten wensten op te leiden. Kunstacademies waren tot het begin van de jaren tachtig kleinschalige organisaties, waarin de directeur de centrale figuur vormde tussen onderwijspolitiek en culturele en maatschappelijke ontwikkelingen enerzijds en de onderwijsorganisatie en het curriculum anderzijds. Voor het legitimeren en positioneren van hun kunstacademies lieten directeuren zich regelmatig in het openbaar – in interviews of eigen publicaties – uit over het kunstenaarstype dat zij wensten op te leiden. Ook formele schriftelijke bronnen, zoals jaarverslagen, waarin de belangrijkste onderwijsdoelstellingen en -veranderingen zijn opgenomen, bieden hier inzicht in. Na de grootschalige fusies van eind jaren tachtig en begin jaren negentig werden de kunstacademies ondergebracht bij gefuseerde hogescholen, waar het hoogste bevoegde gezag bestaat uit het College van Bestuur met een Raad van Toezicht. Academiedirecteuren zijn tot het middenmanagement gaan behoren en werden zodoende steeds minder verantwoordelijk voor de

beleidsdoelstellingen, die immers op hogeschoolniveau worden geformuleerd. Vanaf die periode is het veel moeilijker om via de formele beleidsplannen zicht te krijgen op de posities die de afzonderlijke kunstacademies innemen.

Het onderzoek in de directiekamers naar de 'dominante' kunstenaarstypen is gethematiseerd op basis van zes belangrijke breuklijnen, die deels verbonden zijn met een specifieke tijdsperiode, deels met vergelijkbare ambities van enkele kunstacademies op verschillende tijdstippen.

In hoofdstuk 11.1 wordt de breuklijn besproken die in 1983 optrad toen het grote aantal scholen voor hoger beroepsonderwijs – waaronder de kunstacademies – gedwongen werd te fuseren tot enkele tientallen hogescholen. Ofschoon het hier om een grootschalige, door de politiek opgelegde beleidsuitvoering ging, zijn de keuzes die de kunstacademiedirecteuren maakten, niet los te zien van hun opvattingen over kunstonderwijs en het opleiden van een bepaald type kunstenaar.

In hoofdstuk 11.2 wordt een breuklijn geschetst die op verschillende momenten in de geschiedenis van het kunstonderwijs zichtbaar wordt, maar op thematisch gebied wel een verbinding behield, namelijk het opleiden van kunstenaars aan een confessioneel geprofileerde kunstacademie. Al vóór 1945 vond er discussie plaats over de wens een katholieke kunst(nijverheids)school te stichten. Een discussie die na de oorlog werd voortgezet en resulteerde in de enige formeel erkende katholieke kunstnijverheidsschool in Nederland: de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost in Breda. Hoewel ook andere zuidelijke academies, zoals die van Maastricht en Eindhoven, verbonden waren met het katholieke milieu, hadden zij geen formele taak 'katholieke' kunstenaars op te leiden. Omdat men midden jaren zestig ook een protestantse kunstacademie wilde oprichten (deze werd in 1978 in

Kampen geopend), vond toen een vergelijkbare discussie plaats als indertijd bij de oprichting van St. Joost, namelijk wat de specifieke kennis en kunde zouden moeten zijn van protestantse kunstenaars.

In hoofdstuk 11.3 staat een derde thematische breuklijn centraal, die zich eveneens voordeed op verschillende momenten en plaatsen. De invloed die het Bauhaus en zijn ideologie om voor de massa te ontwerpen uitoefenden op het Nederlandse vormgevingsonderwijs, kan moeilijk overschat worden. Feit is echter dat de Bauhaus-ideologie niet op alle kunstacademies en niet in dezelfde perioden even dominant aanwezig was. De academies van Den Haag en Amsterdam maakten al aan het eind van de jaren twintig en in de jaren dertig kennis met het vernieuwende Duitse ontwerp- en onderwijs via oud-docenten en oud-studenten van het Bauhaus. Na de oorlog vormden de Bauhaus-ideeën een belangrijke basis voor de inrichting van het onderwijs aan de kunstacademies van Arnhem en Enschede.

In hoofdstuk 11.4 staan de diverse pogingen centraal die in het kunstnijverheids- en ontwerp- onderwijs werden ondernomen om nieuwe onderwijsprogramma's op te zetten voor industrieel vormgevers. De discussie over de rol van de industriële vormgeving in het kunstnijverheids- en ontwerp- onderwijs hing nadrukkelijk samen met het kunstenaarstype dat men wenste op te leiden. Na 1945 vereisten de wederopbouwjaren een ander type ontwerper, een ontwerper die niet vanuit het kunstambacht denkt en handelt, maar vanuit de moderne, geïndustrialiseerde productieprocessen. Voor een deel sloot deze wens aan bij de onderwijsopvattingen van het Bauhaus. Onder invloed van het *industrial design* in de Verenigde Staten ontwikkelde zich echter een ontwerperstype dat zich minder liet inspireren door de sterk socialistisch gekleurde ideeën van het Bauhaus en meer door de pragmatische en commerciële benadering van

de Amerikaanse industrieel ontwerpers en ontwerp bureaus. In de jaren vijftig werd van de directeuren van de kunstnijverheidsscholen verlangd dat zij de meest geschikte omgeving zouden bieden voor het opleiden van dit nieuwe type ontwerper.

In 1950 startte de Haagse academie met een weekendcursus industriële vormgeving: de eerste formeel erkende opleiding op dit gebied in Nederland. Een jaar later mislukte in Utrecht een poging een aparte school voor industriële vormgeving te stichten. De plannen die daarvoor werden ontwikkeld bieden enig inzicht in het gewenste kunstenaarstype. Eindhoven slaagde er in 1955 uiteindelijk in om een volwaardige dagschool voor industriële vormgeving te beginnen, met als basis de in 1949 gestarte (avond)school voor kunstnijverheids- en ontwerp- onderwijs.

Hoofdstuk 11.5 is geheel gewijd aan de Haagse academie, die in 1957 een nieuwe directeur kreeg die 25 jaar lang het bewind zou voeren. Zowel de komst als het vertrek van deze directeur markeren een breuk. In 1957 werd nadrukkelijk afstand genomen van de al te dogmatisch bevonden Bauhaus-ideologie. En in 1983 moest stelling genomen worden tegen de aangekondigde operatie van 'Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie' (STC) die tot de door de politiek gewenste fusies moest leiden. Vertrouwd met de tradities van het (katholieke) kunst(nijverheids)onderwijs, het Bauhaus- en het opleiden van industrieel ontwerpers, zou deze directeur gedurende zijn langdurige directeurschap te maken krijgen met de democratiseringsprocessen en de opmaat naar de STC-operatie. De directiekamer in Den Haag laat goed zien hoe al deze ontwikkelingen de ideeën over het opleiden van kunstenaars hebben beïnvloed.

De kunstenaarstypen die samenhangen met bovengenoemde breuklijnen, spelen een dominante rol tot het einde van de jaren zestig. Daarna komen ze weliswaar nog voor,

maar in veel mindere mate of sterk gekleurd door de ontwikkelingen die zich vanaf 1968 en in de jaren zeventig voltrokken. In hoofdstuk III.6 staan de democratiseringsprocessen centraal die de positie van menig academiecteur ondermijnden. Studenten kregen meer inspraak in de inrichting van het onderwijs. De op alle fronten beleden 'ontgrenzing' van het kunstonderwijs betrof ook het slechten van de muren tussen directiekamers en onderwijsruimten. Studenten hadden nadrukkelijk een andere visie op het gewenste kunstenaartype. Ze distantieerden zich vooral van een te afhankelijk type en neigden in veel gevallen naar het gedistantieerde type. Aan sommige kunstacademies, zoals die in Breda en Eindhoven, leidde dit tot hevige confrontaties, waarvan de directeuren het slachtoffer werden. Bij beide academies duurde het jaren voordat er een evenwicht was bereikt tussen de oorspronkelijke doelstellingen uit de jaren vijftig en zestig en de eisen van de studenten: een meer individueel en op zelfexpressie gericht beeldende-kunstonderwijs. Op sommige kunstacademies, zoals de Gerrit Rietveld Academie in Amsterdam en de AKI in Enschede, bestond eind jaren zestig echter al een vruchtbare bodem voor een meer individualistisch en naar de autonome kunsten neigend vormgevingsonderwijs.

In deel III worden de hoofdstukken – met uitzondering van III.4 en III.5 – steeds afgewisseld met een intermezzo, waarin een of meerdere academiegebouwen worden getoond en beschreven die in hun architecturale opvattingen metaforisch zijn voor de ideeën over het dominante kunstenaarstype.

Onderwijslokalen en werkplaatsen

Terwijl in deel III het beleidsniveau centraal staat met een analyse van de algemeen geformuleerde onderwijsdoelstellingen en curricula,

worden in deel IV de ideeën van de specifieke opleidingen over het op te leiden kunstenaarstype en de daarbij wenselijk geachte theoretische kennis beschreven aan de hand van concrete leerplannen en de dagelijkse onderwijspraktijk van de afzonderlijke vormgevingsopleidingen. Deel IV wordt ingeleid door een historische analyse van de verschillende soorten lokalen van kunstacademies en opleidingswerkplaatsen. Die lokalen representeren de diverse typen ontwerpers en de specifieke vormen van kennis en theorie. Zo is de meesterklas typerend voor het gedistantieerde type, de ambachtelijke werkplaats voor het afhankelijke type, het teken-, ontwerp- en onderzoekslokaal voor het professionele type, werken er in de studio zowel afhankelijke als professionele typen en kan het theorielokaal alle drie de typen representeren. Vervolgens wordt voor de vormgevingsdisciplines grafisch ontwerpen, product- en modevormgeving beschreven wat voor de onderzochte kunstacademies de meest kenmerkende onderwijslocaties waren en welke vormen van theorie daarin werden gedoceerd.

In hoofdstuk IV.1 wordt het onderwijs in grafisch ontwerpen onderzocht aan de hand van het onderwijs tussen de jaren twintig van de vorige eeuw en 2012 in de werkplaatsen, de lokalen decoratief tekenen, de ontwerplokalen, de theorie- en de onderzoekslokalen. In hoofdstuk IV.2 en IV.3 is hetzelfde gedaan voor het onderwijs in product- en in textiel- en modevormgeving.

Het accent in deel IV ligt op de theorieën die in het ontwerplokaal – vaak impliciet – worden gehanteerd. Voor de theorielokalen worden kort de belangrijkste veranderingen belicht in de traditionele theorievakken kunstgeschiedenis en filosofie. Daarnaast wordt het theorieonderwijs besproken dat van direct beeldend is voor het vormgevingsonderwijs. Hoewel de instrumentele vakkennis onlosmakelijk verbonden is met het ontwerpproces, wordt ze hier niet

als een zelfstandig gebied onderzocht. Wanneer het theorieonderwijs gedomineerd wordt door praktische vaardigheden en technische kennis, betreft het in de meeste gevallen een kunstacademie of vormgevingsopleiding met een intentie voor het opleiden van afhankelijke ontwerpers.

De diverse onderwijslokalen vormen samen 'het huis van IK'. De titel is ontleend aan de tentoonstelling *De kamer van IK* die de directeur van de Haagse kunstacademie Joop Beljon (1922–2002) in 1960 in het Stedelijk Museum Amsterdam organiseerde. Ze vond plaats op een moment dat de functionalistische principes van het Bauhaus onder andere door Beljon ter discussie werden gesteld en er meer ruimte kwam voor een individuele artistieke inbreng. Beljon schreef onder het pseudoniem Bernard Majorick dat een overheersende functionalistische mentaliteit een gevaar vormde voor 'de mens en het menselijke, het vrije wonen, "de kamer van IK"²⁵. Sindsdien en vooral na 1968 profileerde het kunstonderwijs zich nadrukkelijk als een vrijplaats voor individuele ontplooiing. Een sociaal instituut als een kunstacademie kan zich echter nooit maatschappelijk legitimeren met een doelstelling die uitsluitend gericht is op individuele ontplooiing. De individuele vormgever zal zich steeds de vraag moeten stellen met wie of wat hij een relatie wenst te onderhouden en wat het dominante karakter van die relatie is: gedistantieerd, afhankelijk of professioneel. In 1976 schreef Joop Hardy (1918–1983), directeur van de kunstacademie in Enschede, dat '[h]et "ik" een relatie [kan] onderhouden met zichzelf, met de anderen, met de dingen, met de natuur, met het bovennatuurlijke. Alles wat het "ik" kent, komt uit dit relatiepatroon; hierbinnen ligt ook de relatie mens-vorm; de wisselwerking tussen de vorm en de beschouwer, de gebruiker, de bewoner.'²⁶ Het is juist die relatie tussen het 'ik' als vormgever en zijn sociale omgeving die – zoals Van der Tas stelt – in belang-

rijke mate van invloed is op de kennis en kunde die zijn opleiding hem zal bieden.

II: Entreehal

II.1: Onderzoek naar het Nederlandse vormgevingsonderwijs

Kunsthistorisch onderzoek

Veel onderzoek naar het westerse beeldende-kunstonderwijs is schatplichtig aan *Academies of Art Past and Present* van Pevsner. Dit was de eerste wetenschappelijke studie die aandacht besteedde aan het ontstaan van de Nederlandse kunstacademies in de zeventiende eeuw.²⁸ Ze bleef decennialang de belangrijkste studie over de geschiedenis van Europese kunstacademies. De tweede editie uit 1973 en een Italiaanse vertaling uit 1982 werden voorzien van een nieuw en uitgebreid voorwoord, maar de basistekst bleef ongewijzigd. Pas in 1989 werd het onderzoek van Pevsner verdiept en aangevuld met *Academies of Art. Between Renaissance and Romanticism*.²⁹ Kunstacademies in Italië, Spanje, Frankrijk, Nederland, Duitsland, Oostenrijk, Polen, Engeland, Ierland en Denemarken werden hierin gedetailleerd besproken door een keur van internationale wetenschappers. Het negentiende-eeuwse kunstnijverheidsonderwijs viel echter buiten de onderzochte periode, die liep van 1563 tot circa 1800.

Pevsners studie is vooral een sociaalhistorisch onderzoek. Hij besteedde nauwelijks aandacht aan de inhoud en resultaten van het kunstonderwijs. Dit was voor de Amerikaanse kunsthistoricus en -criticus Carl Goldstein reden om in 1996 een boek te publiceren dat geheel gewijd was aan het onderwijs aan de kunstacademies, van de Accademia del disegno van Giorgio Vasari (1511-1574) tot en met de naoorlogse Amerikaanse academies, zoals het Black Mountain College in North Carolina van Bauhaus-docent Josef Albers (1888-1976).³⁰ Goldstein behandelde de onderwijsmethodieken echter vooral in de context van de beeldende kunsten, niet in die van de vormgeving.

Pevsner onderkende al in zijn *Academies of Art* het enorme belang van de onderwijsontwikkelingen in Duitsland in de jaren dertig en de voor-aanstaande en voorbeeldstellende rol van het Bauhaus. Het Bauhaus is ongetwijfeld de meest onderzochte kunstschool uit de geschiedenis. Vooral met de studies van de Duitse kunsthistoricus en oprichter van het Bauhaus-archief Hans Wingler (1920-1984) werd een basis gelegd voor gedetailleerd onderzoek naar de politieke, maatschappelijke, culturele en onderwijskundige betekenis van deze ontwerpschool.³¹

Het belang van het Bauhaus voor het Nederlandse vormgevingsonderwijs werd belicht in de eerste uitgebreide studie van het Nederlandse kunstonderwijs, te weten het proefschrift *Het kunstonderwijs in Nederland* uit 1960 van de beeldhouwer en kunsthistoricus Bart Welten (1922-1970).³² Hij verrichtte niet alleen een kwalitatief onderzoek naar het artistieke creatieproces, maar besteedde ook ruim aandacht aan de historische ontwikkelingen van het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in en buiten Nederland. Hij volgde daarbij in grote lijnen het boek van Pevsner en vulde dat aan met actuele ontwikkelingen in Engeland en Duitsland. Welten beschreef globaal het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs vanaf de eerste kunstacademie in Den Haag (gesticht in 1682) en de achttiende-eeuwse tekengenootschappen tot aan het ontstaan van de Amsterdamse Rijksakademie in 1870 en de eerste kunstnijverheidsscholen van Haarlem en Amsterdam. Op basis van een onderzoek naar leerplannen en lesroosters gaf hij een gedetailleerd beeld van het onderwijs aan de kunstnijverheidsscholen van Amsterdam, Arnhem,

Groningen, Den Bosch, Den Haag, Haarlem, Maastricht, Rotterdam en Utrecht in de periode 1880–1958. Steeds beschreef hij voor de jaren 1880, 1900, 1918, 1946 en 1958 de onderwijsvakken en benoemde hij hun kwalitatieve en kwantitatieve belang in het totale onderwijsaanbod. Deze studie toont aan dat het oorspronkelijk op Engelse voorbeelden gestoelde kunstnijverheidsonderwijs na de Tweede Wereldoorlog steeds meer werd gedomineerd door de Bauhaus-pedagogiek.

Niet alleen verschaftte het boek mij een grote hoeveelheid gegevens over de studentenaantallen en het onderwijsaanbod van het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs, Weltens studie is voor mijn onderzoek ook interessant omdat ze een poging was het artistieke creatieproces te definiëren aan de hand van de mate waarin het kunstwerk in staat is een relatie met het publiek aan te gaan. Een kunstwerk moet volgens Welten door een groot publiek begrepen kunnen worden en daarom mag het kunstonderwijs nooit puur subjectivistisch van aard zijn, dat wil zeggen uitsluitend gericht op de zelf-expressie van de kunstenaar. Kunstonderwijs mag daarentegen ook nooit puur objectivistisch zijn, omdat de kunststudent dan geen ruimte krijgt voor de voor kunst noodzakelijk geachte persoonlijke inbreng. Welten was nadrukkelijk op zoek naar een onderwijsmethodiek die voldoende tegemoetkwam aan de groeiende roep na de Tweede Wereldoorlog om een grotere individuele expressie, maar een kunstproductie propageerde die verstaanbaar bleef voor een groot publiek. Zijn zoektocht was hoofdzakelijk gericht op het onderwijs in de vrije kunsten, dat in die periode aanzienlijk in omvang toenam. Het spanningsveld tussen subjectivistisch en objectivistisch kunstonderwijs was volgens Welten bij de vormgevingsopleidingen minder aan de orde, omdat door de gebruikswaarde van het product de ‘verstaanbaarheid’ van de vorm automatisch in het ontwerpproces was opgenomen.³³ Deze laatste bewering klonk in de jaren zestig nog overtuigend, maar werd vanaf het midden van de jaren tachtig discutabel toen beeldende kunst en vormgeving elkaar nadrukkelijk gingen beïnvloeden, resulterend in het nieuwe begrip ‘vrije vormgeving’. *Het kunstonderwijs in Nederland* is een belangrijke leidraad geweest voor mijn onderzoek. In tegenstelling tot Welten richt ik mij evenwel uitsluitend op het vormgevingsonderwijs.

Vanaf 1979 verschenen er nieuwe (wetenschappelijke) studies over het Nederlandse kunst- en kunstnijverheidsonderwijs. In dat jaar publiceerde Niels Prak (1926–2002) de *Geschiedenis van het ontwerponderwijs*, gebaseerd op *Leren ontwerpen*, een interne uitgave uit 1977 van de Technische Hogeschool Delft.³⁴ Hij gaf een historische vogelvlucht over de opleidingsvormen voor kunstenaars en ambachtslieden, maar besteedde relatief veel aandacht aan het negentiende-eeuwse Engelse South Kensington-systeem (onderwijs verbonden aan kunstnijverheidsmusea) en aan het Bauhaus. Prak verwees daarbij niet naar Welten, maar naar buitenlandse studies van onder anderen Pevsner, Wingler en de Engelse kunsthistoricus Quentin Bell, die in 1963 *The Schools of Design* publiceerde.³⁵ Prak was midden jaren vijftig betrokken bij het opzetten van een nieuwe studie industriële vormgeving aan de TH Delft. Vanuit dat perspectief verdiepte hij zich nadrukkelijk in het onderwijs van het Bauhaus en de voortzetting ervan in de door Bauhaus-docenten opgerichte ontwerpscholen, zoals The New Bauhaus in Chicago (1937) en de Hochschule für Gestaltung in Ulm (1953). Prak noemde in zijn boek weliswaar de nieuwe kunstnijverheidsscholen die na de oorlog in Nederland ontstonden, zoals in Enschede (1949) en Breda (1949), maar hij had vooral aandacht voor de weekendcursus industriële vormgeving (1950) van de Haagse academie, de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven (1950) en de afdeling Industrieel Ontwerpen van de TH Delft (1962).

De jaren tachtig waren relatief rijk aan studies over het Nederlandse

beeldende-kunstonderwijs. Onder redactie van Adi Martis, Hessel Miedema en Evert van Uiterter publiceerde de Stichting Nederlandse Kunsthistorische Publicaties in 1980 *Kunstonderwijs in Nederland*, met enkele belangrijke bijdragen over het kunstnijverheidsonderwijs.³⁶ Martis beschreef voor het eerst gedetailleerd het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs in Nederland, mede aan de hand van de geschiedenis van de Amsterdamse Quellinusschool, voorloper van het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs (de huidige Gerrit Rietveld Academie). Daarbij had hij oog voor zowel de maatschappelijke en politieke achtergronden als de vakdidactische inzichten en methoden die ten grondslag lagen aan het kunstnijverheidsonderwijs. Een van die methoden – het zogenoemde ‘ontwerpen op systeem’ – werkte Maureen Trappeniers in dezelfde publicatie uit in een artikel over het kunstnijverheidsonderwijs van Mathieu Lauweriks (1864–1932).³⁷ Joke Hofkamp en Van Uiterter onderzochten de korte maar belangwekkende geschiedenis van de Amsterdamse Nieuwe Kunstschool (1933–1943), die als het Nederlandse equivalent van het Bauhaus kan worden beschouwd.³⁸ Veel studenten en oud-studenten van deze school stroomden door naar andere kunstnijverheidsscholen, vooral die van Amsterdam en Den Haag. In 1982 beschreven Van Uiterter, Hofkamp en Nini Jonker de invloed van voormalige Bauhaus-docenten en -studenten op het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs.³⁹

In 1984 verscheen *De Lucaskrater*, met opnieuw een bijdrage van Martis over het ontstaan van de kunstnijverheids- en kunstvakscholen tussen circa 1820 en 1940.⁴⁰ De wens om de geschiedenis van de Nederlandse kunstacademies vast te leggen werd mede ingegeven door de aangekondigde stc-operatie. In 1990 promoveerde Martis op de ontstaansgeschiedenis van het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs.⁴¹ Hij beschreef in zijn proefschrift gedetailleerd de politieke, maatschappelijke en culturele context waarin de eerste Nederlandse kunstnijverheidsscholen werden opgericht. Hij behandelde daarbij globaal de belangrijkste kenmerken van het onderwijs, zoals het toenemende belang van het praktische onderwijs in werkplaatsen en het ‘ontwerpen op systeem’ als belangrijkste theoretische basis voor het decoratief ontwerpen.

Een andere voor het vormgevingsonderwijs belangrijke bijdrage in *De Lucaskrater* was het artikel van Herbert van Rheeden, ‘Om de kunst of voor de industrie: een vernieuwing die faalde aan het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs te Amsterdam in de jaren vijftig’.⁴² Het vormde een opmaat voor zijn proefschrift uit 1988 over het teken- en kunstonderwijs in Nederland en Nederlands-Indië.⁴³ Ofschoon Van Rheeden aandacht besteedde aan het ontstaan van en de ontwikkelingen in het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs, lag de nadruk op het teken- en handvaardigheidsonderwijs tussen 1918 en 1940, een periode waarin het negentiende-eeuwse industrie-gerichte tekenonderwijs zich ontwikkelde tot een tekenonderwijs waarin de vrije verbeelding en expressie centraal kwamen te staan. Relevante informatie ontleende hij vooral aan de ontwikkelingen in het Amsterdamse Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs, dat door hemzelf al in *De Lucaskrater*, maar ook door anderen was onderzocht.⁴⁴

In *De Lucaskrater* werd, voor het eerst na de studie van Welten, in twee artikelen het naoorlogse Nederlandse beeldende-kunstonderwijs in kaart gebracht. Petri Leijdekkers (1944) beschreef de ontwikkelingen tussen 1945 en 1968, Nicole Adriaens-Hermans en Désirée Meulenbroek deden hetzelfde voor de periode van 1968 tot 1984. De auteurs besteedden veel aandacht aan de maatschappelijke, politieke en culturele context waarin het kunstonderwijs zich ontwikkelde. Het concrete onderwijs van de kunstacademies kwam nauwelijks aan de orde.

Het onderzoek naar het Nederlandse kunstonderwijs stond eind jaren tachtig en begin jaren negentig zeer in de belangstelling, en dat resulteerde in tal van deelstudies die afzonderlijke kunstacademies en kunstopleidingen onder de loep namen, zoals die van Arnhem, Breda, Den Haag en Eindhoven.⁴⁵

Vanaf de jaren negentig werden de kunstacademies zelf actief om, vaak naar aanleiding van een jubileum of festiviteit, hun geschiedenis te (laten) beschrijven, al dan niet met een wetenschappelijke inbreng. Enkele academies kenden deze traditie al langer, zoals die in Den Bosch, Den Haag, Maastricht, Rotterdam en Utrecht.⁴⁶ Nu werden ook de (deel)geschiedenissen geschreven van de academies van Amsterdam (2005, 2009), Arnhem (1994, 2004, 2007), Breda (1995, 2008), Den Bosch (2012), Den Haag (2007), Eindhoven (2008), Enschede (2002), Groningen (1999), Kampen (2010), Rotterdam (1993, 2012), Tilburg (1997) en Utrecht (2007).⁴⁷

De geschiedenis van het lokale kunstonderwijs maakt soms deel uit van monografieën over aanverwante onderwerpen. Een goed voorbeeld hiervan is de kroniek die Jan Middendorp schreef over het grafisch ontwerpen in Den Haag tussen 1945 en 2000. Daarin onderzocht hij ook de ontwikkelingen van de afdeling Reclame/Grafische en Typografische Vormgeving van de Haagse kunstacademie.⁴⁸ Dergelijke publicaties bevatten een mengeling van de politieke, maatschappelijke en culturele achtergronden die van invloed waren op het lokale kunstonderwijs. Daarnaast is er veel aandacht voor toonaangevende en onderwijsbepalende directeuren en docenten en voor de hoofdlijnen van het curriculum en de resultaten ervan. Zelden wordt echter het onderwijs van de plaatselijke academie gerelateerd aan dat van de andere Nederlandse kunstacademies.

De aandacht in deze publicaties voor belangrijke personen in het kunstonderwijs maakt ook een ander type onderzoek interessant voor mijn studie: (auto)biografieën van ontwerpers die als directeur of docent aan het vormgevingsonderwijs verbonden waren. In de meeste gevallen staan hierin echter het leven en werken als ontwerper centraal en wordt de rol als docent (en in sommige gevallen als directeur) slechts marginaal behandeld. De interessantste publicaties vormen de boeken waarin de ontwerper zelf zijn licht laat schijnen over het kunstonderwijs, zoals in *Dick Dooijes. Mijn leven met letters* (1991), *Emile Truijten. Brieven van een designer* (1993), *Karel Martens printed matter / drukwerk* (1996) en *Jan van Toorn Critical Practice* (2008).⁴⁹

Twee wetenschappelijke publicaties die hier aandacht verdienen zijn de kunsthistorische dissertaties van Mienke Simon Thomas en Wilma van Giersbergen. Simon Thomas publiceerde in 1996 *De leer van het ornament. Versieren volgens voorschrift 1850-1930*, en Van Giersbergen in 2003 de resultaten van haar onderzoek naar de Brabantse tekenleraar Constant Huijsmans (1810-1886).⁵⁰ Beide studies schetsten een beeld van een onderwijsmethodiek die van circa 1880 tot 1930 dominant was in het kunstnijverheidsonderwijs: het decoratief tekenen en het ornamenttekenen. Dergelijke grondige studies van een aan de Nederlandse kunstacademies gehanteerde onderwijsmethodiek bestaan nog niet voor de periode na 1958, het laatste jaar dat nog deel uitmaakt van het onderzoek van Welten.

Uit dit overzicht van de belangrijkste kunsthistorische onderzoeken kan worden geconcludeerd dat het ontstaan van het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs en de invloed van het Engelse en Duitse onderwijs hierop uitgebreid zijn bestudeerd en beschreven. Het onderzoek naar de ontwikkelingen na 1945 is meer gefragmenteerd. Weltens onderzoek had betrekking op de periode tot 1958, maar zijn gegevens zijn niet te herleiden tot afzonderlijke kunstacademies. Alleen *De Lucaskrater* bevat dergelijke gegevens. Een

samenhangend onderzoek dat representatief is voor het Nederlandse vormgevingsonderwijs van na 1945 ontbreekt.

Kunstsociologische studies

Academies of Art van Pevsner was het eerste sociologische onderzoek naar het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs. Sociologisch onderzoek dat direct betrekking heeft op het Nederlandse vormgevingsonderwijs, is evenwel beperkt. In 1949 publiceerde de Stichting Universitaire Uitgaven *De sociale positie van de kunstenaar en andere problemen*. Het boekje bevat vier redevoeringen die in oktober 1948 waren uitgesproken op het eerste congres van de Nederlandse Federatie van Beroepsverenigingen van Kunstenaars in Arnhem. A. de Roos besprak in zijn lezing over de sociale positie van de kunstenaar de cultuurcrisis, die volgens hem het gevolg was van de losgezongen relatie tussen kunst(enaars) en de maatschappelijke behoeften.⁵¹ De primaire taak van kunst was volgens De Roos te voorzien in een behoefte, die economisch, sociaal of geestelijk van aard kon zijn. Hij maakte daarbij geen wezenlijk onderscheid tussen autonome en toegepaste kunstenaars. Beide typen waren volgens hem verlost van de bohemiencultuur en van hun maatschappelijk geïsoleerde positie. De (autonome en de toegepaste) kunstenaar 'is een hard werkende burger geworden, die met materiële en geestelijke middelen geestelijke waarden produceert, hetzij in een volledig door hem zelf beheerst arbeidsproces, hetzij (...) in een door mechanische krachten beheerst arbeidsproces, waarbij hij de vormgeving bepaalt'.⁵² De Roos baseerde zijn ideeën voor een belangrijk deel op het boek *Art and Society* (1945) van de Engelse kunstcriticus Herbert Read (1893-1968). De Roos concludeerde dat 'de samenbinding van volk en Kunst vooral dan kans heeft tot stand te komen, wanneer de kunstenaar aan een zo groot mogelijk aantal mensen in de samenleving de beschreven belangrijke dienst kan verlenen en er niet te grote spanning bestaat tussen de vormgeving en de ontvangstmogelijkheid, want men kan licht aan de gevoeligheid van het volk eisen stellen, waaraan het niet kan voldoen'. Deze conclusie is vergelijkbaar met de opvatting van Welten uit 1960 dat kunst nooit puur subjectivistisch óf puur objectivistisch mocht zijn. De Roos' ideeën sluiten eveneens aan bij het door Van der Tas gedefinieerde afhankelijke kunstenaarstype, dat zich bediende van een 'objectief symbolische' beeldtaal die door het publiek werd begrepen. Evenals Welten zag De Roos in 1949 vooral kansen voor de sociale rol van de kunstenaar in de (industriële) vormgeving (en het collectieve bouwen). Geen enkele spreker op het congres verbond echter aan de ideeën over de sociale positie van de kunstenaar consequenties voor het beeldende-kunstonderwijs.

Een studie die dat nadrukkelijk wel deed was *De sociale functie van de Akademie voor Beeldende Kunsten te Breda* van H.L. Vermeulen.⁵³ Dit onderzoek uit 1963 werd verricht in opdracht van het Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Hogeschool Tilburg onder leiding van prof. dr. J. Godefroy en betrof de relatie tussen de kunststudent als individu en zijn professionele rol als beroepsbeoefenaar in de samenleving. Het leunde zwaar op het proefschrift van Welten, aangevuld met het rapport over het middelbare kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland uit 1953 en met specifieke schriftelijke en mondelinge informatie van directie en docenten van de Academie St. Joost in Breda. Vermeulen onderzocht voor de afzonderlijke opleidingen wat de ideële doelstellingen en de daarmee samenhangende sociale functie waren, en hij deed dat aan de hand van de begrippen 'zelfexpressie', 'dienstbaarheid' en 'vak kennis'. Daarmee biedt zijn boek relevante inzichten voor mijn onderzoek.

Pas met het genoemde proefschrift *Kunst als beroep en roeping* van Van der Tas verscheen in 1990 weer een kunstsociologische studie van het Nederlandse beeldende-kunst-onderwijs. De auteur beschreef het kunstonderwijs in Nederland van na de Tweede Wereldoorlog aan de hand van drie belangrijke ontwikkelingen: het samengaan van de opleidingen voor kunstnijverheid en vrije kunsten in één onderwijsinstituut (naar voorbeeld van het Bauhaus), de democratiseringsprocessen in het kunstonderwijs in de jaren zestig en zeventig en de opleving van de economische legitimering van de beeldende kunsten en het kunstonderwijs vanaf de jaren tachtig. Zijn theorieën over kennisoverdracht, vaardigheidstraining en de morele educatie in relatie tot de drie kunstenaars-typen toetste hij aan de praktijk van de Rotterdamse kunstacademie.

De sociologische studies van Vermeulen en Van der Tas geven een gedetailleerd beeld van de dominante kunstenaarstypen waartoe werd opgeleid aan de kunstacademies van Breda (midden jaren zestig) en Rotterdam (eind jaren tachtig). Ze bieden echter geen inzicht in wat er concreet aan kennis werd overgedragen.

In 1992 publiceerde de socioloog Johan Heilbron de resultaten van het onderzoek dat hij verrichtte in opdracht van het ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur naar de zogenoemde 'werkplaatsen' in het Nederlandse kunstonderwijs.⁵⁴ In *Kunst leren. Het werkplaatsmodel in de beeldende kunst* beschreef hij Ateliers '63 te Haarlem, de Rijksakademie (Amsterdam) en de Jan van Eyck Academie (Maastricht) als succesvolle voorbeelden van werkplaatsen voor autonome kunsten. Heilbron beschouwde het werkplaatsmodel als de belangrijkste institutionele vernieuwing in de recente geschiedenis van de beeldende kunsten. Volgens Heilbron onderscheidde de werkplaatsen zich van de traditionele instituten voor kunst-onderwijs doordat zij principieel afzagen van het overdragen van standaard-kennis (zoals technieken, regels en stijlen) volgens een gestandaardiseerd model van klassikaal onderwijs, beoordelingen en getuigschriften. Deze stelling werd een jaar later door Heilbron in een bredere historische en sociologische context geplaatst in zijn artikel 'Leerprocessen in de beeldende kunst', verschenen in de kunstsociologische publicatie *De kunstwereld. Productie, distributie en receptie in de wereld van kunst en cultuur*.⁵⁵ Heilbron onderscheidde in de ontwikkeling van de beeldende kunst drie stadia, namelijk die van ambacht, academie en autonomie, ieder met een specifieke relatie tot de klant (patronage, mecenaat en markt) en een eigen organisatie van het leerproces (gilden, academies, autonome kunstproductie). Elke organisatie van het leerproces kende ook een eigen leermodel in de vorm van respectievelijk de ambachtelijke werkplaats, de kunstacademie en de moderne 'werkplaatsen' voor autonome kunst; de laatste waren niet langer gericht op kennis- en ervaringsoverdracht, maar op een meervoudige, individuele begeleiding van de kunstenaars.

Hoewel de door Heilbron onderzochte werkplaatsen buiten het bestek van mijn onderzoek vallen, is het werkplaatsmodel relevant voor de ontwikkelingen van de zogenoemde tweedefaseopleidingen van het Nederlandse kunstonderwijs. Veel tweedefaseopleidingen werden in de jaren negentig gevormd naar het werkplaatsmodel. Toen deze opleidingen na de Bologna-verklaring van 1999 de basis werden voor de nieuw in te richten masteropleidingen, bleek het model te conflicteren met de wens meer aandacht te besteden aan theorie en onderzoek. Zowel Heilbron als Van der Tas wezen in hun studies op het grote belang dat kunstdocenten en -studenten toekenden aan het ontwikkelen van een eigen visie op kunst en het verbeteren van de eigen ideeënontwikkeling, en het relatieve belang van het theorie- en praktijkonderwijs hierbij. Hun studies laten echter nauwelijks zien wel-

ke vormen van overdracht van theorie en praktische vaardigheden werden beoefend.

Twee ongepubliceerde scripties bouwden deels voort op de kunstsociologische inzichten van Van der Tas en Heilbron: *Toekomstbeeld. Onderzoek naar de toekomstvisies en -plannen van zes Nederlandse kunst-academies. Over kunstonderwijs, autonomie en postmodernisme* (2003) van Judith Wagenveld en *Verplichte autonomie. Evolutie en revolutie op de Gerrit Rietveld Academie 1967-1999* (2003) van Daan van Seventer.⁵⁶ Ze bieden geen nieuwe theoretische inzichten. Ze bevatten wel relevante informatie over de opvattingen die heersten aan de onderzochte kunstacademies.

Ook kunstlectoren hebben bijgedragen aan het sociologische onderzoek naar het kunstenaarschap en het Nederlandse kunstonderwijs. In 2007 publiceerde Camiel van Winkel, toen nog lector beeldende kunst aan de AKV / St. Joost in Breda, in opdracht van het Fonds voor Beeldende Kunsten, Vormgeving en Bouwkunst *De mythe van het kunstenaarschap*.⁵⁷ In 2012 schreef hij samen met Pascal Gielen (hoofd onderzoeksgroep Kunstpraktijk in de Samenleving, Fontys Hogeschool voor de Kunsten, Tilburg) en Koos Zwaan (Associate Lector, Lectoraat Media, Cultuur & Burgerschap, Hogeschool InHolland) het boek *De hybride kunstenaar. De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*.⁵⁸ Beide studies stellen de autonome beeldende kunstenaar centraal.

Gielen was ook redacteur en medeauteur van *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism* (2012). In zijn artikel 'Artistic Praxis and the Neo-Liberalization of the Educational Space' plaatste Gielen het kunstonderwijs in een van de vier domeinen die hij voor de kunstproductie definieerde: de huiselijke ruimte, de gemeenschappelijke ruimte, de markt en de publieke ruimte.⁵⁹ In al deze domeinen bestaan volgens Gielen een specifieke relatie en interactie tussen theorie en praktijk. In de intieme en persoonlijke sfeer van het huiselijke domein heeft theorie een vrijblijvend karakter in relatie tot de kunstenaarspraktijk. Pas in het gemeenschappelijke domein waarin Gielen het (kunst)onderwijs situeert, vindt een interactie plaats tussen theorie en praktijk die van belang is voor een professioneel kunstenaarschap en de kunstproductie. De vormen van theorie die de markt en het publieke domein domineren, zijn van een geheel andere aard. Volgens Gielen kent de markt geen theorie en is alles ondergeschikt aan het economische kapitaal. Concepten die zich als theorie voordoen zijn in werkelijkheid vormen van marketing. In het publieke domein fungeert de theorie vooral als een legitimatie voor de kunstproductie. Klaslokalen, werkplaatsen en auditoria van de kunstacademies rekent Gielen tot het domein van de gemeenschappelijke ruimte. De kenmerken van deze ruimte zijn deels vergelijkbaar met die van de intieme en informele sfeer van de huiselijke ruimte, maar deels ook met die van de markt en de publieke ruimte waarop het kunstonderwijs zijn studenten voorbereidt. Gielen wilde vooral aantonen dat de waarden die essentieel worden geacht voor een professioneel kunstenaarschap en in de gemeenschappelijke ruimte worden aangeleerd, steeds meer onder druk komen te staan van de eisen die de neoliberale markt aan het kunstonderwijs stelt. Hij beschouwt de Bolognaverklaring als hét moment waarop het neoliberale denken het hoger (kunst)onderwijs gaat domineren. In de terminologie van Van der Tas zou je kunnen stellen dat het neoliberalisme het kunstonderwijs te weinig ruimte laat voor het opleiden van het professionele kunstenaars-type dat een beroep doet op een eigen, niet op marktdenken en publieke legitimatie gebaseerd kennisdomein. Het marktdenken dwingt kunstacademies, als waren ze concurrerende bedrijven op een onderwijsmarkt, tot het opleiden van afhankelijke typen die de kunstproductie volledig dienstbaar

maken aan de eisen van klanten en opdrachtgevers. De studie van Gielen werpt een interessant licht op de situatie waarin het kunstonderwijs zich sinds de jaren negentig bevindt. Voor een historisch onderzoek naar de soorten theorie die aan de orde komen in de vormgevingsopleidingen, is ze echter niet relevant.

Op basis van bovengenoemde publicaties kan geconcludeerd worden dat veel kunstsociologisch onderzoek gericht is op de (gewenste) maatschappelijke positie van de kunstenaar en het belang van specifieke kennis en kunde om deze te vervullen. De studies bieden echter, in tegenstelling tot de kunsthistorische, geen inzicht in de concrete vormen van kennis en kunde die aan kunstacademies worden onderwezen. Meestal wordt bij de sociologische studies impliciet of expliciet de autonome kunst(enaar) als uitgangspunt van onderzoek genomen, die in tegenstelling tot de ontwerper zijn artistieke handelen meer maatschappelijk moet legitimeren. Dat laat onverlet dat de bevindingen relevant kunnen zijn voor ontwerpers die zich nadrukkelijk profileren als het gedistantieerde kunstenaarstype.

Theorievakken in het vormgevingsonderwijs

Een onderzoek naar de rol van de theorie in het Nederlandse vormgevingsonderwijs vraagt om een nadere beschrijving van de begrippen. Het begrip 'theorie', uitsluitend gedefinieerd aan de hand van wat kunstacademies zelf als theorievakken voor de vormgevingsopleidingen benoemen, heeft betrekking op zeer diverse soorten kennis. De vormgevingsopleidingen kennen theorievakken die gaan over het visueel waarnemen en interpreteren van vormen (waarnemingspsychologie, semiotiek), over informatieoverdracht (reclamekunde, visuele retorica), over het efficiënt organiseren van een complex ontwerpproces (ontwerpmethodologie) en over de historische en actuele maatschappelijke ontwikkelingen waarin het eigen werk functioneert en betekenis krijgt (kunst- en cultuurgeschiedenis, kunstbeschouwing, cultuurfilosofie, muziek- en literatueurbegrip). Maar ze kennen ook meer pragmatische theorievakken, zoals die ter ondersteuning van het maakproces (materialenleer, kennis van gereedschappen en technieken) of van het opzetten van een eigen beroepspraktijk (bedrijfskunde, kostprijsberekening). Daarbij wordt zowel kennis ingebracht vanuit de alfa-, beta- en gamma-wetenschappen als gebruikgemaakt van theorieën en inzichten die door kunstenaars en ontwerpers zelf zijn ontwikkeld (kunstenaars- en ontwerptheorieën).

Lastiger is het om de vinger te leggen op de impliciete vormen van theorie en kennis die een rol spelen in het praktijkonderwijs. Het gaat hierbij om een grote variatie aan ideeën, overtuigingen, ideologische waarden en wetenschappelijke inzichten, die ingezet worden bij het formuleren van vragen over het ontwerpproces als: hoe, wat en waarom ontwerp ik? De 'hoe'-vraag heeft betrekking op kennis en vaardigheden met betrekking tot het ontwikkelen en realiseren van ontwerpconcepten. Dat betreft zowel instrumentele kennis voor het praktisch hanteren van materialen, gereedschappen en technieken als kennis van het ontwerpproces zelf. De 'wat'-vraag is gerelateerd aan het materiële eindresultaat: het gaat om specifieke gebruikseisen, formele kwaliteiten en betekenissen. De 'waarom'-vraag is gericht op het bestaansrecht van het ontwerp. Voor wie en met welk doel heeft de ontwerper iets gemaakt?

Kennis en kunde in het beeldende-kunstonderwijs

Hoe verhouden zich nu de door Van der Tas gedefinieerde kennisgebieden tot het theorie- en praktijkonderwijs van de vormgevingsopleidingen? Van der Tas onderscheidde kennis naar *domein* en naar *cognitief vermogen*. Domeinkennis is een in zekere mate geformaliseerde en geaccepteerde *body of knowledge*. Die kennis staat in een functionele relatie met een actueel wereldbeeld, dat wil zeggen ze is dynamisch en gebonden aan de veranderende opvattingen en overtuigingen in een samenleving. Het cognitief vermogen heeft betrekking op de wijze waarop kennis wordt toegepast en ontwikkeld en bepaalt mede de vaardigheden van een kunstenaar. Op basis hiervan beschreef Van der Tas drie aan de kunstenaarstypen gerelateerde kennisgebieden, namelijk 'metafysische', instrumentele en discursieve kennis (zie tabel 1).

Tabel 1: Kennis en kunde
(ontleend aan Van der Tas 1990, p. 170)⁶³

	Aard (cognitief vermogen)	Gebied (domeinkennis)
KENNIS I (theoretisch conceptueel, 'wat'-vraag, deductief)		
Metafysisch	Intuïtieve kennis	Metafysica
Discursief	Theoretische/ wetenschappelijke kennis	Natuurwetenschappen
		Esthetica
		Kunstgeschiedenis
		Kunsttheorie
		Traktaten
	Normatieve kennis	Kunstkritiek
	Feitelijke kennis van het onderwerp	Natuur
Anatomie		
Objectkennis		
KENNIS II (praktisch conceptueel, 'wat'-vraag, inductief)		
Instrumenteel	Beeldend vermogen	
KUNDE ('hoe'-vraag)		
Instrumenteel	Technische vaardigheden	Schildertechnieken
		Druktechnieken
		Constructietechnieken
		Computervaardigheden
OVERDRACHT ('hoe'-vraag)		
Instrumenteel	Communicatieve vaardigheden	Kunstdiscours
		Kunstmarkt

Onder *metafysische kennis* verstaat Van der Tas 'niet-waarneembare, of niet in de waarneming verifieerbare kennis, die voor de niet-ingewijde beschouwer niet direct toegankelijk is en waaruit de kunstenaar put voor zijn geniale inzichten'.⁶⁰ Van der Tas doelde hier op een vorm van intuïtieve kennis die via een rationeel proces tot stand komt, maar niet discursief van aard is. Hij verwees daarbij naar de Amerikaanse cultuurfilosofe Susan Langer, die stelde dat een artistieke waarneming tot authentieke betekenis en kennis

kan leiden. Langer onderscheidde 'artistiek inzicht' van 'rationeel inzicht' op basis van de rol die intuïtie speelt bij het toekennen van betekenis.⁶¹ Het is volgens Van der Tas vooral de gedistantieerde kunstenaar die een beroep doet op deze intuïtieve kennis, een vorm van kennis die momenteel in het discours van *artistic research* centraal staat.

De *instrumentele kennis* is voorwaarde voor de technische – ambachtelijke of industriële – uitvoering van het werk. Het gaat hier niet om theoretische kennis, maar om kennis – zoals die van materialen en technieken – ter ondersteuning van een kunde. Ook praktische kennis met betrekking tot communicatie, zoals het verbaal of visueel presenteren van ontwerpideeën, valt onder instrumentele kennis. Het is vooral de afhankelijke kunstenaar die zich van deze kennis bedient. Uiteraard maken ook andere typen gebruik van technische vaardigheden. Maar waar ze volgens Van der Tas voor de afhankelijke kunstenaar het wezen van zijn beroepsuitoefening vormen, zijn ze voor het gedistantieerde type niet relevant en voor het professionele type ondergeschikt aan de discursieve kennis. Volgens Van der Tas vervult het beeldend vermogen van een kunstenaar een spilfunctie tussen de instrumentele en de discursieve kennis. Onder beeldend vermogen verstaat Van der Tas het visualiseren van een probleem of idee. Het is een praktische vorm van conceptualisering, waarvoor technische vaardigheden noodzakelijk zijn.

De *discursieve kennis* is het 'geheel aan theoretische, methodische en normatieve kennis (...) die de beroepsbeoefening beheerst'.⁶² Discursieve kennis is in belangrijke mate voorbehouden aan de professionele kunstenaar. Metafysische kennis en instrumentele kennis kunnen onderdeel worden van het theoretische discours. Daarmee verandert hun aard; het worden vormen van discursieve kennis die openstaan voor discussie over hun algemene geldigheid. Als vormen van discursieve kennis noemt Van der Tas feitelijke kennis over het te vervaardigen product (bijvoorbeeld anatomie voor het afbeelden van het menselijk lichaam, stijlkenmerken), normatieve kennis (bijvoorbeeld van een juiste stijltoepassing) en al dan niet wetenschappelijke, theoretische kennis (onder meer esthetica, kunsttraktaten).

Het was Van der Tas niet te doen om de inhoud van de kennis, maar om het soort kennis dat van belang is voor de legitimatie van een kunstenaars-type. Hij onderzocht de rol van de theorie in de beeldende kunsten en in de kunstacademies als sociale instituties. Metafysische kennis en discursieve kennis zijn niet altijd functioneel voor het productieproces; ze kunnen ook een uitsluitend legitimerende werking hebben. De professionele kunstenaar zal zijn beroep legitimeren door bijvoorbeeld te wijzen op het wetenschappelijke karakter van zijn kennis of de bijdrage die zijn kennis levert aan een optimale beroepsuitoefening. Maar die kennis kan volledig onbruikbaar zijn voor het ontwerp- en/of maakproces.

Naast deze indeling van de verschillende kennisvormen zijn in het kader van dit onderzoek de onderwijskenmerken interessant die Van der Tas verbond aan de drie kunstenaarstypen. Bij het opleiden van het professionele type zijn de overdracht van theoretische kennis en de ontwikkeling van het beeldend vermogen primair. Het beeldend vermogen typeerde Van der Tas als *intersubjectief symbolisch*, dat wil zeggen dat de betekenis van het werk door professionals te duiden is. De over te dragen kennis en kunde zijn gericht op de beheersing en het begrip van de toekomstige (arbeids)markt. Dus zijn onder meer communicatieve vaardigheden van belang voor het overtuigen van publiek en opdrachtgevers. De academiécultuur voor de professionele kunstenaar kenmerkt zich door een levendig discours. Overdracht van instrumentele kennis van vaardigheden is secundair. De werkplaats staat in dienst van een probleemgerichte ondersteuning. Na zijn opleiding zal de professionele kunstenaar streven naar erkenning binnen de beroepsgroep.

Bij het opleiden van het gedistantieerde type vindt geen kennisoverdracht plaats en er is exclusieve aandacht voor het beeldend vermogen. Dat typeert Van der Tas als *subjectief symbolisch*: de betekenis wordt gedomineerd door de individuele expressie. Er is geen aandacht voor kennis van de arbeidsmarkt. Communicatieve vaardigheden hoeven niet aangeleerd te worden: de gedistantieerde kunstenaar doet een beroep op zijn charisma. De werkplaats staat in het teken van vrij werken en de academiecultuur kenmerkt zich in hoge mate door vrijheid ter ondersteuning van het artistieke talent. Na zijn opleiding streeft de gedistantieerde kunstenaar een maatschappelijk onafhankelijke en dus vaak geïsoleerde positie na.

Voor het afhankelijke type richt het onderwijs zich primair op de instrumentele kennis van vaardigheden die noodzakelijk worden geacht voor het succesvol functioneren op de arbeidsmarkt. Het beeldend vermogen is *objectief symbolisch*, gebaseerd op een breed begrepen beeldtaal. De werkplaats staat geheel en al in dienst hiervan. Specifieke kennisoverdracht is beperkt en de academiecultuur is gericht op concrete eisen en vragen vanuit de (arbeids)markt. De communicatieve vaardigheden zijn gericht op dienstbaarheid aan publiek en opdrachtgever. Het maatschappelijke streven van de afhankelijke kunstenaar na zijn studie is gericht op maatschappelijk en financieel succes.

Het referentiekader voor Van der Tas was, getuige ook zijn voorbeelden, nadrukkelijk de beeldende kunst, en niet de vormgeving. In de marge van zijn onderzoek merkt hij op dat de gebonden kunsten eind jaren zestig als gevolg van de nadruk op originele vormgeving en ideeënrijkdom werden gelijkgesteld met de vrije kunsten. In de jaren tachtig emancipeerden de vormgevers naar de status van vrij kunstenaar. Met de toenemende economische legitimering van de beeldende kunsten aan het einde van de jaren tachtig nam volgens Van der Tas de scheiding tussen de toegepaste en de vrije kunstenaar weer toe.⁶⁴ Een bewering die door mijn kwantitatieve onderzoek wordt gestaafd.

Kennis en kunde in het ontwerponderwijs

Van der Tas onderscheidde zijn kennisdomeinen op basis van de drie kunstenaarstypen en hun relatie met het publiek en de opdrachtgevers. Ondanks het feit dat hij hoofdzakelijk oog had voor de autonome beeldende kunst – mede ingegeven door de situatie gedurende zijn onderzoeksperiode eind jaren tachtig: nog veel kunstacademies maakten geen strikt onderscheid tussen de vrije- en de toegepaste-kunstopleidingen – is zijn typologie ook bruikbaar voor de vormgevingsopleidingen. De onderscheiden kennisdomeinen kunnen worden genuanceerd op basis van een aantal onderzoeken die zijn gedaan in het kader van het meer technisch georiënteerde (industriële) ontwerp- en architectuuronderwijs. In tegenstelling tot Van der Tas, die de sociale functie van theorie onderzocht, proberen deze studies kennis en kunde meer inhoudelijk te definiëren vanuit psychologische inzichten.

Een eerste nuancering betreft het begrip 'metafysische kennis' dat Van der Tas hanteert om het kennisgebied van de gedistantieerde kunstenaar te onderscheiden van dat van de afhankelijke en de professionele kunstenaar. Van der Tas heeft als kunstsocioloog geen intentie om deze vorm van kennis inhoudelijk te specificeren. Hij meent dat deze kennis als een vorm van legitimatie voor het gedistantieerde kunstenaarschap niet geëxpliciteerd hoeft te worden via een proces van beschrijving, argumentatie, bewijsvoering en reflectie.

In het designdiscours, dat al sinds de negentiende eeuw wordt gedomineerd door de relatie tussen kunst, ambacht en industrie, is veel aandacht voor het belang van kennis die is gebaseerd op ervaring en langdurige praktijkoefening. Sinds de publicatie in 2008 van Richard Sennetts *The Craftsman* is er een herwaardering zichtbaar van ambachtelijke kennis en vaardigheid, gebaseerd op fysieke oefening, en van ambachtelijke productie, traditioneel onderscheiden van de industriële, gestandaardiseerde en op arbeidsdeling gebaseerde wijze van productie.⁶⁵ Er ligt belangrijke kennis, zogenoemde 'onbewuste kennis' (*tacit knowledge*), waarbij hand en hoofd onlosmakelijk met elkaar in dialoog gaan, verscholen in het vervaardigen van materiële objecten. Volgens Sennett is de werkplaats het domein van de vakman en zijn onbewuste kennis. Kennis die hij overdraagt door zijn leerlingen jarenlang te laten oefenen in het nadoen van zijn eigen vaardigheden. Bij deze vorm van onderwijs is het gesproken woord een doeltreffender begeleiding dan geschreven instructies. Toen de werkplaats in de zestiende eeuw in handen kwam van de kunstenaar en originaliteit en het concept (*disegno*) belangrijker werden dan ambachtelijke vaardigheid, veranderde de vorm van de kennisoverdracht: het hoofd ging de handen domineren, de theorie werd opgeschreven en langzaam maar zeker losgezongen van het vakmanschap.

Deze onbewuste of 'belichaamde' kennis doet zich in het dagelijks leven vaak voor als een vorm van intuïtief of zelfs instinctief handelen. Deze begrippen suggereren een verband met de intuïtieve, metafysische kennis van de gedistantieerde kunstenaar. In de *design research* bestaat sinds de jaren tachtig een toenemende aandacht voor de rol van de intuïtie in het ontwerpproces. Lange tijd werd (industriële) ontwerpen gezien als een rationeel proces voor het oplossen van ontwerpproblemen. Wie het ontwerpproces op de juiste wijze volgde, zou de goede oplossing altijd vinden. De laatste decennia is deze benadering bekritiseerd door aanhangers van het zogenoemde 'reflectieve praktijkmodel', waarin elk ontwerpprobleem als een uniek probleem wordt beschouwd dat geen gestandaardiseerde ontwerp-oplossing heeft. Het is de 'kunst' van de ontwerper om in een 'reflectieve conversatie' met het ontwerpprobleem en de ontwerpcontext het geschikteste ontwerpproces te bepalen. Hierin is veel meer ruimte voor verbeelding en een intuïtieve denk- en handelwijze dan in het zogenoemde *rational problem solving*-model. We verstaan onder intuïtie een vorm van kennen die niet is gebaseerd op een zich in de tijd voltrekend analytisch en discursief denkpatroon, maar op een onmiddellijk op het onbewuste denken en handelen gebaseerd synthetisch inzicht.⁶⁶ De gedistantieerde kunstenaar kan ermee volstaan deze intuïtieve kennis toe te schrijven aan zijn 'natuurlijke' talent. Sennett, en veel ontwerpwetenschappers met hem, ziet intuïtie als het resultaat van eerder aangeleerde kennis en opgedane ervaringen: die zijn zodanig routine geworden dat we er onbewust gebruik van kunnen maken. Het intuïtieve proces hangt nauw samen met de vaardigheid de dagelijkse rationale en normatieve denkkaders uit te schakelen. Pas dan kan een beroep worden gedaan op deze onbewuste kennis en ervaring, die zowel ex- als impliciet via theorie- en praktijkonderwijs kunnen worden aangeleerd. Daarmee is de intuïtieve kennis ontdaan van haar romantische 'metafysische' karakter en onderdeel geworden van wat Van der Tas verstaat onder discursieve kennis.

Een tweede nuancering betreft de instrumentele kennis, die Van der Tas beschouwt als voorwaardelijk voor de uitvoering van het werk. Omdat Van der Tas vooral vanuit ambachtelijke maakprocessen denkt, heeft hij geen oog voor de specifieke kenmerken van een ontwerpproces. Sinds de jaren zestig, toen de eerste studies verschenen over ontwerpmethodologie, wordt het ontwerpproces niet alleen gezien als een ambachtelijk maakproces, maar

ook als een organisatieproces.

In tegenstelling tot kunstenaars en ambachtslieden, die hun werken vaak eigenhandig uitvoeren, realiseren vormgevers van industriële serie- en massaproducten zelden zelf het eindproduct. Die uitvoering is de verantwoordelijkheid van opdrachtgevers en producenten. De instrumentele kennis heeft dus niet alleen betrekking op vaardigheden en technieken voor het materieel uitvoeren van een idee, maar ook op de organisatie en realisatie van het ontwerpproces en de daarbij noodzakelijke visuele representaties voor het laten uitvoeren van een ontwerp.

In plaats van een maakproces wordt ontwerpen steeds vaker gezien als een denkproces. *Design thinking* speelt een rol in de huidige discussies over de creatieve economie. Het wordt doorgaans beschouwd als een bijzondere wijze van creatief denken, die onmisbaar is voor innovaties. Een denkproces dat specifieke kennis en vaardigheden vereist van de ontwerper. Nigel Cross maakte in *Engineering Design Methods* aan de hand van een onderzoek onder architecten een onderscheid tussen het denken van ontwerpers en dat van wetenschappers. Wetenschappers hanteren een systematische, analytische denkwijze die gericht is op het oplossen van een geformuleerd probleem en gebaseerd op veronderstelde onderliggende wetmatigheden. Ontwerpers wenden een synthetische denkwijze aan, waarbij verschillende voorstellen voor het oplossen van het probleem proefondervindelijk worden getoetst. Veel meer dan bij het analytische denken worden bij het synthetische denken het probleem en de oplossingen gelijktijdig in het ontwerpproces onderzocht. Regelmatig bleek dat deze wijze van denken ertoe leidde dat het probleem gedefinieerd moest worden. Volgens Cross was het synthetische denken geschikter voor het oplossen van slecht geformuleerde ontwerpproblemen.⁶⁷ Begin jaren negentig formuleerde Cross een aantal kerncompetenties voor de ontwerper. Een ontwerper moest nieuwe en onverwachte oplossingen kunnen produceren in een context van slecht of onduidelijk geformuleerde problemen en hij moest daartoe kunnen besluiten op basis van beperkte informatie. Bij het oplossen van praktische ontwerpproblemen diende hij over een grote mate van verbeeldingskracht te beschikken.⁶⁸

Als reactie op het onderzoek van Cross stelden Kees Dorst en Bryan Lawson in 2009 in *Design Expertise* dat Cross vooral benoemde wat ontwerpers doen en welke vaardigheden daarvoor noodzakelijk zijn, maar dat hij geen gestructureerd schema bood van de soorten kennis en vaardigheden waarover de ontwerper dient te beschikken.⁶⁹ Zelf doen zij hier wel een poging toe: ze schikken diverse vormen van kennis, vaardigheden en ervaringen onder de begrippen *moving*, *formulating*, *representing*, *evaluating* en *managing*. Met inzichten uit de psychologie willen zij aantonen dat ontwerpen geen kwestie van aangeboren talent is, maar een complexe cognitieve activiteit die specifieke vaardigheden vereist die gedoceerd en aangeleerd kunnen worden. Naarmate ze meer ervaring hebben met ontwerpprocessen, zullen ontwerpers de denkpatronen voor het oplossen van problemen sneller herkennen. Uiteindelijk zullen ze hun kennis en vaardigheden intuïtief kunnen toepassen.

Onder het begrip *moving* verstaan Dorst en Lawson de 'bewegingen' die in een ontwerpproces gemaakt moeten worden om een probleem op te lossen. Het zijn de stappen die iedere ontwerper maakt voor het genereren van ideeën, om die vervolgens te beoordelen, te verwerpen of verder te ontwikkelen tot een definitief ontwerp. Voorafgaande aan deze stappen moeten ontwerpers in staat zijn ontwerpproblemen te identificeren, te benoemen en indien gewenst te herformuleren vanuit een specifieke context of zienswijze (*formulating*). De meeste *moves* worden door een ontwerper gevisualiseerd in een proces van *representing*. Daarbij maakt hij gebruik van technieken om

zijn ideeën te uiten in de vorm van teksten, schetsen, ruimtelijke modellen, computerpresentaties en dergelijke. Deze representaties zijn niet alleen de uitkomst van een denkproces, maar maken er ook nadrukkelijk deel van uit. Een van de belangrijkste vaardigheden voor het visualiseren van ideeën is het tekenen, in alle mogelijke vormen, zoals ideeschetsen, schematiseren en technisch tekenen. In het proces van *moving* vinden voortdurend objectieve en subjectieve evaluaties plaats (*evaluating*). Objectieve evaluaties komen voort uit de numerieke eisen die aan een ontwerpprobleem worden gesteld, zoals het maximale gewicht van een product of een wettelijk vereist veiligheidsaspect. De subjectieve evaluaties hebben volgens Dorst en Lawson globaal betrekking op drie gebieden: gebruiksfuncties, intrinsieke productkwaliteiten en de toegepaste ontwerpprincipes. Daarbij wordt steeds het relatieve belang van deze drie afgewogen. *Managing* ten slotte is de vaardigheid het gehele ontwerpproces succesvol te organiseren.

Vervolgens onderzoeken Dorst en Lawson hoe deze vaardigheden worden ingezet in vier ontwerpdomeinen (*layers*): het ontwerpproject, het ontwerpproces, de ontwerppraktijk en de ontwerpprofessie. Ten onderscheiden ze drie wijzen van ontwerpdenken: conventioneel, situationeel en strategisch. Bij het conventionele ontwerpdenken wordt voornamelijk gehandeld op basis van al dan niet bewust aangeleerde (ontwerp)normen en -regels. Deze 'canonische' ontwerpregels zijn nauwelijks theoretisch gefundeerd en vooral cultureel bepaald. De auteurs noemen als voorbeelden het gebruik van grid- en proportiesystemen, het toepassen van stijkenmerken en het navolgen van ontwerpdogma's als *less is more*. Dergelijke regels hebben hun nut en worden door ontwerpers vaak routineus toegepast. Volgens Lawson en Dorst moeten ze worden gezien als de basisregels van een spel dat pas door andere vormen van ontwerpdenken op een hoger niveau kan komen.

Bij het situationele ontwerpdenken worden de aangeleerde regels weliswaar toegepast, maar op een minder mechanische manier en afhankelijk van de ontwerpsituatie. Elke ontwerpopleiding kent een eigen situatie, waardoor de regels nooit wetten, hooguit richtlijnen zijn voor een oplossing.

Nog een stap hoger denkt de ontwerper niet alleen vanuit conventionele ontwerpregels in relatie tot een gegeven situatie, maar past hij bewuste strategieën toe om ontwerpprocessen te sturen en situaties te beïnvloeden.

Dit model van Dorst en Lawson is mede gebaseerd op eerder onderzoek van Henri Christiaans. In zijn proefschrift *Creativity in Design. The Role of Domain Knowledge in Designing* uit 1992 categoriseerde Christiaans op basis van een literatuurstudie de verschillende kennisgebieden van de ontwerper.⁷⁰ Een algemeen erkend onderscheid is dat tussen domeinspecifieke en domeinonafhankelijke kennis. Beide zijn van belang voor de ontwerper. De domeinonafhankelijke kennis betreft algemene proceskennis. De domeinspecifieke kennis bestaat uit basiskennis en designkennis. Onder basiskennis verstaat Christiaans academische kennis afkomstig uit verschillende wetenschapsgebieden die voor een ontwerper van belang zijn. In principe sluit hij geen enkele wetenschappelijke discipline hiervan uit. Voorbeelden zijn mechanica en ergonomie voor het meer technisch georiënteerde ontwerp-onderwijs in Delft. Voor het vormgevingsonderwijs aan kunstacademies zal de basiskennis eerder komen van geesteswetenschappen als kunstgeschiedenis, cultuurgeschiedenis en filosofie. Designkennis is direct gerelateerd aan het ontwerpproces en aan het succesvol integreren in dit proces van de basiskennis en de algemene proceskennis. Deze kennisvormen en de vier verschillende kennisgebieden (verklarende, procedurele, situationele en strategische kennis) rangschikte Christiaans in een tabel met twaalf verschillende kennisvormen (tabel 2).

Tabel 2: Categorisering van ontwerp-kennis (volgens Christiaans 1992, p. 58)

	Domeinspecifieke kennis		Domein-onafhankelijke kennis
	Basiskennis	Ontwerpkennis	Algemene proceskennis
Verklarende kennis	Kennis van feiten en formules	Kennis van ontwerpfeiten en -methoden	Kennis van methoden om het proces te optimaliseren
Procedurele kennis	Hoe de feiten en formules te gebruiken	Hoe de ontwerpfeiten en -methoden te gebruiken	Hoe deze kennis te gebruiken
Situationele kennis	Wanneer en waar de basiskennis te gebruiken	Wanneer en waar de ontwerpkennis te gebruiken	Wanneer en waar deze kennis te gebruiken
Strategische kennis	Kennis van algoritmen en heuristiek van relevante domeinen	Kennis van heuristiek in het oplossen van ontwerp-problemen	Kennis van algoritme en heuristiek in oplossing

Dorst en Lawson wijdden in *Design Expertise* een heel hoofdstuk aan het opleiden van ontwerpers. Hun referentiekader is een groot aantal internationale opleidingen voor (industriële) design en architectuur. Ze beschouwen een ontwerpopleiding als een fase in de verschillende stadia van expertise-ontwikkeling. Een ontwerper start als beginneling en groeit van een gevorderde leerling en een competente probleemoplosser naar een expert, meester of visionair. Een opleiding heeft betrekking op de eerste twee of drie stadia van expertisevorming, die zich hoofdzakelijk kenmerken door conventioneel, en incidenteel door situationeel ontwerpdenken (zie tabel 3). Wanneer we deze constatering toepassen op het kennismodel van Christiaans, kunnen we stellen dat de ontwerpopleidingen zich concentreren op verklarende en procedurele basis-, ontwerp- en algemene proceskennis. Situationele kennis en strategische kennis worden vooral ontwikkeld in de beroepspraktijk.

Volgens Dorst en Lawson zal iedere ontwerpstudent vanuit een conventionele ontwerp-houding vragen naar regels, theorieën en kennis van het ontwerpen. Studenten zullen op zoek gaan naar bruikbare handboeken en zich verbazen over het ontbreken van een overkoepelende ontwerptheorie. De auteurs zijn echter van mening dat in het conventionele ontwerpdenken geen algemeen geldende regels meer kunnen worden aangeleerd: designtheorieën zijn gebaseerd op persoonlijke waardesystemen zonder algemeen geldende betekenis. Vroeger werden dominante stijlopvattingen in regels vastgelegd, maar volgens de auteurs zijn 'the rules and conventions of a single dominant

design style no longer a nice, easy starting point for the novice student of design'.⁷¹ Ontwerpers maken nog steeds gebruik van ontwerpprincipes – bijvoorbeeld voor het bepalen van de juiste vorm en de juiste verhoudingen, voor duurzaam ontwerpen of voor codesign –, maar die zijn niet te herleiden tot een algemene ontwerptheorie. In het ontwerpproces kunnen wel kennisgebieden worden ingebracht die noodzakelijk zijn voor de ontwerp-opgaven. De ontwerpregels en -uitgangspunten die studenten aan het begin van hun studie leren, zijn dus puur theoretisch van aard: hun betekenis en bruikbaarheid worden niet getoetst aan een werkelijke designcontext. Praktijkopdrachten en studiprojecten kunnen de werkelijkheid nooit volledig simuleren; daarom kan een opleiding nooit de context bieden waarin ontwerpers leren situationeel en strategisch te denken.

Tabel 3: Expertisemodel waarbij vormen van ontwerpdenken afhankelijk zijn van ontwerp-domeinen en expertisestadium (ontleend aan Dorst en Lawson 2009)

Ontwerpdomein	Proces	Project	Praktijk	Professie
Expertise-stadium				
Beginner	Conventioneel	Conventioneel		
Gevorderde leerling	Conventioneel en situationeel	Conventioneel en situationeel		
Competente probleem-oplosser	Situationeel	Situationeel	Situationeel	Situationeel
Expert	Situationeel	Situationeel	Situationeel	Situationeel
Meester	Situationeel en strategisch	Situationeel en strategisch	Situationeel en strategisch	Situationeel en strategisch
Visionair	Situationeel en strategisch	Situationeel en strategisch	Situationeel en strategisch	Situationeel en strategisch

Samenvattend: mijn onderzoek naar de rol van de theorie in het vormgevingsonderwijs richt zich zowel op de theorie- als op de praktijkvakken. Volgens Dorst en Lawson beperken de kennis en theorie die in deze vakken aan de orde komen, zich tot het conventionele ontwerpdenken. Daartoe behoren kennis van de wetenschapsgebieden die relevant zijn voor het ontwerpproces (basiskennis) en specifieke ontwerpkennis. Het onderzoek dient dus antwoord te geven op de vraag welke wetenschapsgebieden en welke ontwerpkennis in de vormgevingsoopleidingen werden ingezet. Die kennis kan – met de genoemde nuancerings – metafysisch/intuïtief, instrumenteel of discursief van aard zijn.

11.3: Ideologie, kennis en kunstenaarstypen

Het opleiden van een bepaald type kunstenaar hangt uiteraard samen met de waarden en normen van een samenleving. Er is dus een directe relatie tussen ideologie, kunstenaarstypen, kennis en theorie. De term 'ideologie' heeft geen eenduidige betekenis; hij wordt soms – en vooral in sociologische en antropologische handboeken – geduid met een negatieve connotatie: ideologie als een culturele overtuiging die sociale ongelijkheid of een groepsbelang moet rechtvaardigen. Nieuwe ideologieën ontstaan meestal in perioden van grote maatschappelijke verschuivingen, die de sociale orde en de collectief beleden waarden onder druk zetten. Ideologie wordt onderscheiden van wetenschap. Wat ze bindt is dat beide proberen het wereldbeeld te rationaliseren. Traditionele wereldbeelden en religies kennen deze drang tot rationalisatie niet. Reden dat er in de sociologie naast wetenschap en ideologie nog twee andere kennisgebieden worden onderscheiden: religie en de alledaagse leefwereld.⁷² Bij alledaagse kennis gaat het vaak om stilzwijgende veronderstellingen en impliciete kennis die van belang is voor het functioneren in een sociale omgeving. Ze kan zich in de loop van de tijd differentiëren en specialiseren tot religieuze, ideologische en wetenschappelijke kennis.

Ik betrek in mijn onderzoek ook religieuze instituties als de katholieke kunstacademie van Breda en de protestantse kunstacademie van Kampen. In een studie over de relatie tussen theosofie en kunst in de periode 1880–1920 toonde kunsthistorica Marty Bax aan dat er aan de vroegste kunstnijverheidsscholen van Haarlem en Amsterdam veel theosofen werkzaam waren. De theosofische edelsmeden Frans Zwollo sr. (1872–1945) en met name Frans Zwollo jr. (1896–1989) hebben een belangrijke rol gespeeld in het vormgevingsonderwijs. De vraag is of de religieuze context van deze academies van invloed is geweest op het theorie- en praktijkonderwijs en de keuze om een bepaald kunstenaarstype op te leiden.

In de verzuilde samenleving die Nederland lange tijd was, speelden behalve religie ook politieke ideologieën een rol. Socialistische en marxistische ideeën zijn nauw verwant met de geschiedenis van het twintigste-eeuwse ontwerponderwijs. Vooral docenten en studenten aan de op het Bauhaus gebente kunstacademies engageerden zich met (soms extreem-)linkse politieke ideeën. Daarentegen hadden opleidingen voor industriële vormgeving, die vooral door Engelse en Amerikaanse ontwikkelingen waren beïnvloed, een meer liberale signatuur. Ook hier geldt de vraag in hoeverre een politieke ideologie van invloed is geweest op het dominante kunstenaarstype en de daaraan gerelateerde kennisvormen.

11.4: Kwantitatief onderzoek van de vormgevingsopleidingen

Om de positie van de vormgevingsopleidingen in het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs te bepalen heb ik in 2008 een kwantitatief onderzoek gedaan naar het aanbod van beeldende-kunstopleidingen en het aantal studenten tussen 1940 en 2008. Het onderzoek is tevens gebruikt om op basis van het aantal studenten en de aanwezigheid van een specifieke vormgevingsopleiding een selectie te maken van kunstacademies die ik nader wilde bestuderen.

Voor het onderzoek is gebruikgemaakt van een groot aantal bronnen en van statistische gegevens van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) en de Centrale Financiën Instellingen (CFI). Een deel van de statistische gegevens is later voor de geselecteerde kunstacademies gecontroleerd aan de hand van de jaarverslagen. Daarbij zijn geen significante afwijkingen gevonden.⁷³

Opleidingsnamen

In tegenstelling tot wat de bronnen voor het kwantitatieve onderzoek suggereren kende het beeldende-kunstonderwijs lange tijd geen eenduidige nomenclatuur. In de onderzochte periode hanteerden kunstacademies opleidingsnamen die niet in de statistieken zijn terug te vinden. Verschillende kunstacademies kenden bovendien dezelfde namen toe aan opleidingen die inhoudelijk sterk van elkaar verschilden. Ook werden opleidingsnamen soms gewijzigd zonder dat het curriculum wezenlijk veranderde. Bij de onderstaande categorisering van opleidingen ben ik uitgegaan van de in de bronnen genoemde opleidingsnamen.

Het *basisjaar* – in de statistieken ook benoemd als voorbereidende klas, voorbereidend jaar of basisklas – had in de meeste gevallen betrekking op een algemeen vormend en oriënterend jaar, waarin studenten nog geen keuze hoefden te maken voor een specifieke vakklas, afdeling of opleiding. Alleen de kunstacademie van Den Bosch kende lange tijd een basisstudie van drie jaar. In de totalen van het basisjaar zijn ook studenten opgenomen van de zogenoemde 'Akademieklass' in de jaren 1968, 1974 en 1975. De Akademieklas bestond alleen aan de kunstacademie van Tilburg en diende ter voorbereiding op een studie aan de Jan van Eyck Academie in Maastricht.

De opleiding *architectonische vormgeving* kwam voort uit de afdelingen voor binnen(huis)architectuur, ook wel 'binnenhuiskunst en meubelontwerpen' genoemd. Het betreft in veel gevallen een opleiding die zich bezighield met het ontwerpen van interieurs en/of interieurproducten (vooral meubels) voor privé-, bedrijfs- en tentoonstellingsruimten.

De term '*kunstnijverheid*', ook wel 'decoratieve kunst' genoemd, werd tot omstreeks 1945 gehanteerd voor afdelingen met kunstambachtelijke vakken als decoratieve schilderkunst, glas in lood, boekbinden/leerbewerking, edelsmeden, pottenbakken, textiel- en dessinontwerpen, weven, batikken en sier- en kunstnaaldwerk. Een groot deel van deze vakken ontwikkelde zich na 1945 tot zelfstandige afdelingen en opleidingen.

De opleiding *vormgeving in metalen en kunststoffen* kwam voort uit de kunstnijverheidsvakken ciseleren en edelsmeden. Tot eind jaren zestig ging het hierbij veelal om het vervaardigen van kleine, luxe voorwerpen van (edel)metaal, zoals sieraden, munten, medailles en tafelgoed. Daarna kwam er meer aandacht voor andere materialen, zoals kunststoffen, en voor industriële productiemethoden. Na de jaren zeventig breidde het assortiment van gebruiksvoorwerpen zich uit en verdween langzaam maar zeker de materi-

aalgerichte oriëntatie. Reden voor

de opleidingen hun naam te wijzigen in 3D Design en productvormgeving.

De kunstnijverheidsvakken voor het tekenen en ontwerpen van kleding, textiel en dessins groeiden tijdens en na de Tweede Wereldoorlog uit tot zelfstandige opleidingen voor *textiel- en modevormgeving*. Sommige academies beperkten zich tot textiel- en dessinontwerpen. In de periode 1960–1967 werd weven nog als aparte opleiding in de statistieken vermeld. In de tabellen zijn echter alle studentenaantallen voor weven en textiel ondergebracht bij textiel- en modevormgeving. Naast het vormgeven van textiel en kleding werd aan deze opleiding ook mode-illustratie onderwezen. In de jaren tachtig werden hieraan ook nog vakken toegevoegd die te maken hadden met het beroep van modestylist.

Al vóór de Tweede Wereldoorlog speelde de discussie over de rol van het kunstonderwijs bij het initiëren van een opleiding voor *industriële vormgeving*. Volgens de onderwijsinspectie ‘werd het steeds duidelijker dat er voor de middelbare kunstnijverheidsscholen een grote taak is weggelegd ten aanzien van de beginopleiding tot industrieel vormgever. De industrie heeft kunstenaars nodig voor het geven van een goede vorm aan het industriële product, en de beginopleiding tot industriële vormgever kan zeer goed door deze scholen worden verzorgd.’⁷⁴ In 1951 werd in de statistieken voor het eerst het studentenaantal (17) voor deze nieuwe opleiding in Eindhoven vermeld. De studentenaantallen voor de cursus industriële vormgeving – een weekendcursus van de Haagse kunstacademie die een specifieke vooropleiding en werkervaring vereiste – zijn niet in de statistieken opgenomen.

Onder de term ‘*grafische vormgeving*’ vallen veel namen van specialisaties die soms als aparte opleidingen in de statistieken staan vermeld, zoals: reclamekunsten en fotomontage, illustratie of illustratie tekenen, fotografie of fotografische vormgeving, typografie en publiciteitsvormgeving. In de tabellen zijn die studentenaantallen ondergebracht bij grafische vormgeving. De opleiding omvatte zowel het grafische als het ruimtelijke ontwerpen met aandacht voor typografie, illustratie, boekverzorging, bedrijfsdrukwerk, affiches, tentoonstellingsbouw, etalageontwerpen en verpakkingen. In de jaren tachtig wijzigden sommige opleidingen hun naam in ‘visuele communicatie’. In 1992 kenden de opleidingen in Enschede, Groningen en Rotterdam de variant ‘beeldend computergebruik’. De Hogeschool voor de Kunsten Utrecht startte in 1990 op de locatie Hilversum een opleiding voor beeld- en mediatechnologie.

De opleiding *monumentale vormgeving* stond vóór de jaren zestig bekend als monumentale kunst, monumentale en versierende vormgeving of monumentale schilderkunst. Deze laatste naam werd in 1953 gespecificeerd: het betrof wandschilderen, glasschilderen, mozaïek en sgraffito.⁷⁵ Het vak onderscheidde zich van de klassieke beeldhouwkunst door het directe verband met de architectuur en stedenbouw.

Zoals gezegd waren de vakken voor fotografie, film en video vaak opgenomen in de curricula van de opleiding grafische vormgeving, soms ook in de opleidingen voor teken-, schilder- en grafische kunsten (vrije kunsten). In de statistieken staan echter ook studentenaantallen onder de naam *fotografische, film- en/of tv-vormgeving*. Het betreft dan de in 1957 gestarte opleiding fotografische en filmische vormgeving aan de St. Joost Academie in Breda en de in 1958 opgerichte Nederlandse Filmacademie in Amsterdam. Vanaf 1962 subsidieerde het rijk de Amsterdamse filmacademie als school voor middelbaar kunst- en kunstnijverheidsonderwijs.⁷⁶ In het jaar 1990 zien we een opmerkelijk hoog aantal studenten voor de opleiding fotografische vormgeving aan de Haagse kunstacademie, doordat in 1989 de School voor Fotografie deel ging uitmaken van de academie.

Onder de opleiding *beeldhouwkunst* vielen vóór 1960 de traditionele beeldhouwvakken boetseren/keramiek, steenhouwen en brongieten. Met het verdwijnen van de materiaalgebonden oriëntatie werd de naam in de jaren zeventig gewijzigd in ‘plastische vormgeving’. Alleen de opleiding *keramische vormgeving*, die zowel een vrije als een meer toegepaste variant kende, behield haar materiaalgerichte karakter. Het ging om een voortzetting van de vooroorlogse vakken pottenbakken en keramiek, zowel van keramische kunstvoorwerpen als van industrieel keramiek. Vanwege de nadruk op het materiaal en de onduidelijke scheiding tussen vrije en toegepaste keramiek zijn de (relatief geringe) studentenaantallen in de landelijke tabellen ondergebracht bij de opleiding beeldhouwkunst.

Hoewel de opleiding *teken-, schilder- en grafische kunsten* zich sterk richtte op tweedimensionale kunstvormen in traditionele technieken, had een aantal opleidingen een bredere opzet. Ze noemden zich vrije kunsten, vrije studierichting, schilderkunstige vormgeving of autonome kunst en hanteerden een breed scala van traditionele en moderne beeldmedia. Bij de opleiding teken-, schilder- en grafische kunsten was niet altijd een scherp onderscheid te maken tussen vrije en toegepaste beeldende kunst.

Autonome- versus toegepaste-kunstopleidingen

Grafiek 1 (zie p. 65) toont het aantal ingeschreven studenten tussen 1940 en 1990 voor de verschillende opleidingen (dag- en avondonderwijs), zoals die hierboven zijn beschreven en toegelicht.⁷⁷ Grafiek 2 (zie p. 66) toont het aantal studenten (dag- en avondonderwijs) voor de samengevoegde autonome- en de samengevoegde toegepaste-kunstopleidingen.⁷⁸ Het rangschikken van de opleidingen onder toegepast of autonoom vereist enige toelichting. Afhankelijk van de periode zijn de scheidslijnen tussen de vormgevingsopleidingen en de beeldende-kunstopleidingen scherp, vaag of zelfs nagenoeg verdwenen. Toch lijkt het mede op basis van de historische ontwikkeling gerechtvaardigd onderscheid te maken tussen opleidingen voor de traditionele hoge kunsten (schilderkunst, beeldhouwkunst) en die voor de toegepaste kunsten (kunstnijverheid). De opleiding kunstnijverheid en alle opleidingen die voortkomen uit de kunstnijverheidsvakken, zijn ondergebracht bij de vormgevingsopleidingen: architectonische vormgeving, vormgeving in metalen en kunststoffen, modevormgeving en textiel, monumentale vormgeving, industriële vormgeving en grafische vormgeving. De opleidingen fotografische en filmvormgeving, beeldhouwkunst, keramische vormgeving en teken-, schilder- en grafische kunsten zijn ondergebracht bij de autonome beeldende kunst.

De rangschikking van de opleidingen monumentale vormgeving, fotografische en filmvormgeving en keramische vormgeving is het meest problematisch. Om dit te begrijpen moeten we naar de geschiedenis kijken. Het ontstaan van de opleiding monumentale vormgeving in de jaren zestig en zeventig was nauw gelieerd aan de wens beeldende kunst toe te passen voor of te integreren in architectuur en stedenbouw. Monumentale kunst werd nadrukkelijk beschouwd als een vorm van toegepaste kunst. Na de jaren tachtig kregen deze opleidingen een meer autonoom karakter. In 2002 kreeg de opleiding monumentale vormgeving de CROHO-codering (Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs) voor autonome beeldende kunst. De fotografieopleidingen zijn in het CROHO zowel bij de autonome als bij de vormgevingsopleidingen ondergebracht. Dat hangt samen met de tradities waaruit ze voortkomen: de documentaire of de vrije fotografie. Ook de opleiding keramische vormgeving kent een autonome en een toegepaste traditie: in het eerste geval werden ambachtelijke unica en keramische kunst vervaardigd, in het tweede geval in serie of in massa geproduceerd gebruiksgoed.

De grafieken 1 en 3 (zie pp. 65–67) laten zien dat het beeldende-kunstonderwijs na de oorlog gestaag groeide. In 1952 werd deze groei toegeschreven aan de 'grotere belangstelling voor de opleidingen illustratieve en decoratieve kunst, publiciteit, architectuur en binnenarchitectuur'.⁷⁹ Grafiek 1 bevestigt dit beeld vooral voor de opleidingen binnenarchitectuur (architectonische vormgeving) en publiciteit (grafische vormgeving). De daling in grafiek 3 na 1990 is het gevolg van de studieuurverkortings van vijf naar vier jaar en de daarmee gepaard gaande opheffing van een groot aantal basisjaaropleidingen.

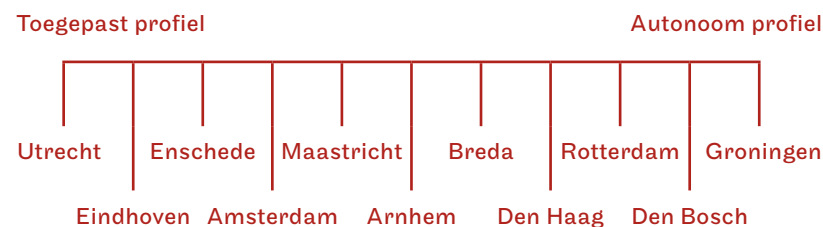
Grafiek 1 laat zien dat de opleiding grafische vormgeving na de oorlog verreweg de meeste studenten telde. Al in 1934 werd geconstateerd dat 'in verband met de tijdsomstandigheden het onderwijs aan de scholen voor nijverheidskunst en kunstambacht steeds meer op toegepaste kunst [werd] gericht, en vooral op de reclamekunst'.⁸⁰ Een tendens die na de oorlog versterkt doorzette tot 1972. De terugval in dat jaar kan worden verklaard door de economische recessie (de 'oliecrisis'), die vooral van invloed was op conjunctuurgevoelige opleidingen als grafische en modevormgeving. De opleidingen die oorspronkelijk deel uitmaakten van de opleiding kunstnijverheid, bleven relatief klein en groeiden minder snel. Modevormgeving en textiel, monumentale vormgeving en architectonische vormgeving kennen vergelijkbare studentenaantallen, waarbij mode het meest conjunctuurgevoelig lijkt.

Ondanks de problematische rangschikking van sommige opleidingen in grafiek 2 lijkt het gerechtvaardigd te stellen dat het Nederlandse kunstonderwijs vooral kunstnijverheids- of vormgevingsonderwijs is (gebleven). De opleidingen voor toegepaste kunst hadden en hebben in absolute aantallen meer studenten en groeiden in sommige perioden aanzienlijk sterker dan de opleidingen voor autonome kunst. Na de oorlog is de grotere groei van de vormgevingsopleiding toe te schrijven aan de toenemende aandacht voor industriële vormgeving in het kunstnijverheidsonderwijs. In de jaren zeventig groeiden daarentegen de autonome opleidingen fors en kwamen de aantallen in de buurt van die van de toegepaste-kunstopleidingen. In de jaren tachtig keert deze trend zich echter om. De hernieuwde nadruk op vormgeving kwam ook tot uiting in de naamsverandering: de Academies voor Beeldende Kunsten werden Academies voor Beeldende Kunst en Vormgeving.

De belangrijkste academies met vormgevingsopleidingen

Op grond van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek is een selectie gemaakt van de kunstacademies die aan een nader onderzoek worden onderworpen. Statistiek van het Nederlands kunstonderwijs tussen 1946 en 1990 laat per academie zien welke opleidingen werden aangeboden en welke studentenaantallen daarbij hoorden. Op basis hiervan is voor de kunstacademies van Amsterdam, Arnhem, Breda, Den Bosch, Den Haag, Eindhoven, Enschede, Groningen, Maastricht, Rotterdam en Utrecht nagegaan welke opleidingen ze tussen 1946 en 1990 boden (grafieken 4–14, zie bijlage) en wat de verhouding was tussen de aantallen studenten toegepaste en autonome kunst conform de categorisering van grafiek 2 (grafieken 15–25, zie bijlage).⁸¹ De kunstacademies van Tilburg, Leeuwarden en Kampen/Zwolle zijn niet in de grafieken opgenomen: de academie van Tilburg specialiseerde zich in de loop van de tijd als aanbieder van de docentenopleiding voor beeldende kunst en vormgeving, de academie van Leeuwarden bood enkel avondonderwijs en de christelijke kunstacademie van Kampen werd pas in 1978 opgericht en levert daarom te weinig gegevens voor een goede vergelijking met de andere academies.

De grafieken 15 t/m 25 laten een zeer wisselend patroon zien voor de absolute en relatieve aantallen voor beide opleidingssoorten. De academies van Amsterdam, Arnhem, Eindhoven, Enschede, Maastricht en Utrecht hebben over de gehele periode altijd meer studenten vormgeving gehad dan studenten autonome kunst. Met uitzondering van het meetjaar 1990 geldt dit ook voor de academies van Breda en Den Haag. De academies van Den Bosch, Groningen en Rotterdam kennen vooral in de meetjaren 1975 en 1980 een dominantie van de autonome-kunstopleidingen. Waar die dominantie in 1990 voor Den Bosch en Rotterdam weer is verdwenen, behoudt Groningen nadrukkelijk een autonoom profiel. Daarmee vormt Groningen de tegenpool van de academie in Utrecht, die volgens de CBS- en CFI-gegevens tot 1990 formeel nooit autonome-kunstopleidingen heeft gehad. Binnen deze twee polen kunnen de overige academies worden gerangschikt op een denkbeeldige as met links Utrecht als academie met het meest toegepaste profiel en rechts de academie van Groningen met het meest autonome profiel (zie figuur 1).

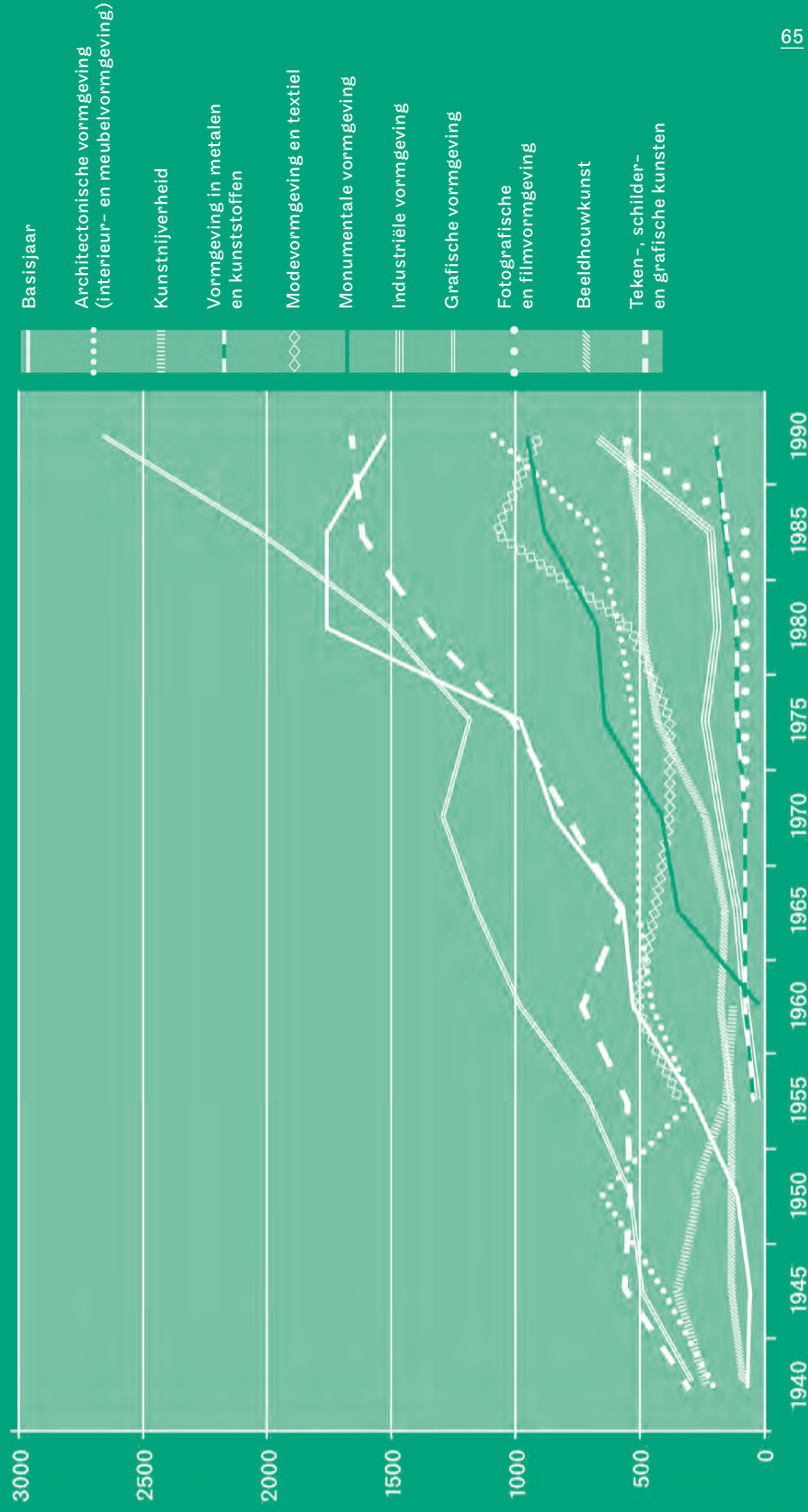


Figuur 1: Toegepast versus autonoom profiel per academie over de periode 1946–1990

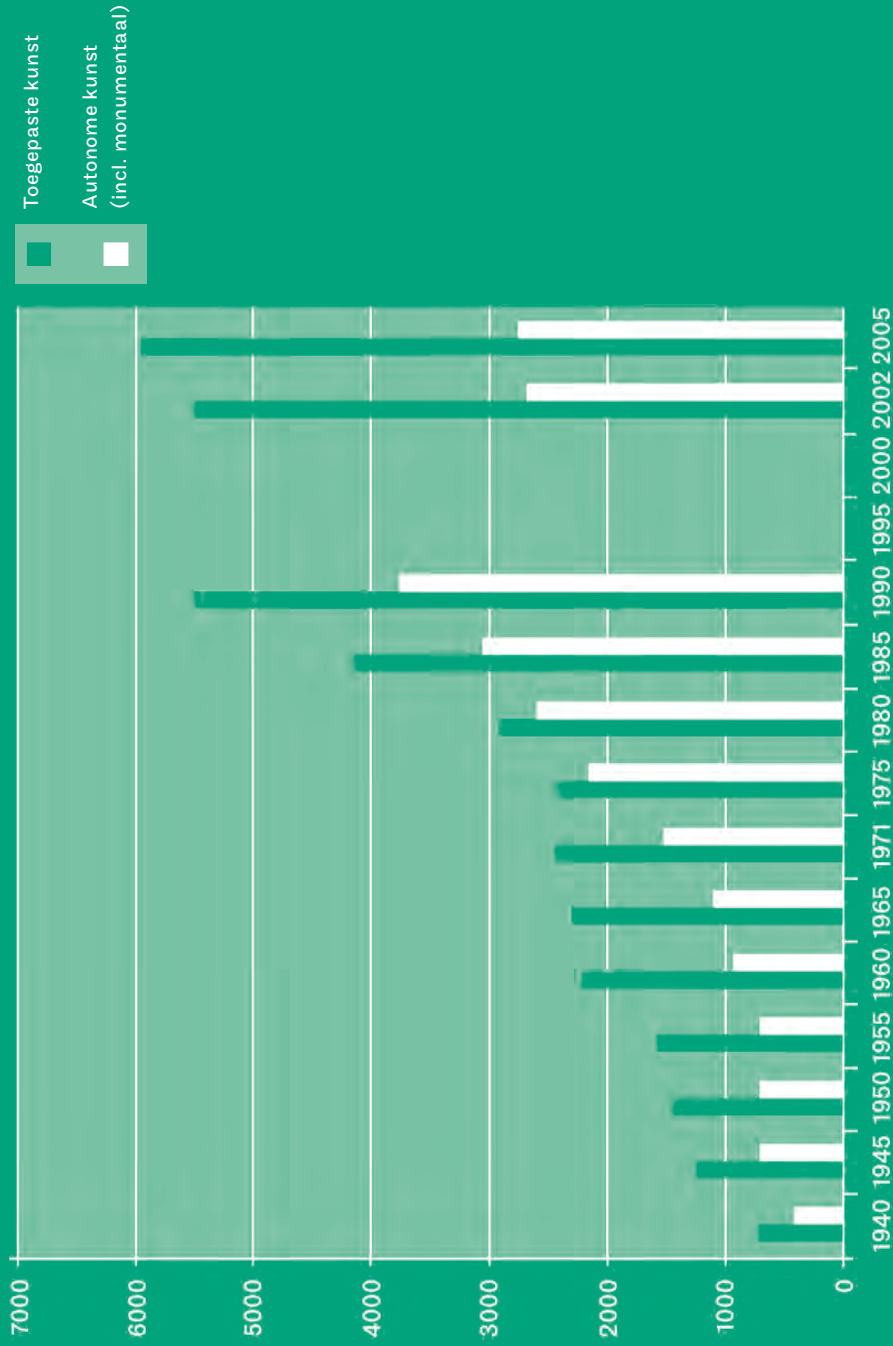
Per opleiding is ook onderzocht welke academies de meeste ingeschreven studenten hadden. Voor dit onderzoek zijn alleen de vormgevingsopleidingen van belang: grafische vormgeving, productvormgeving (vormgeving in metaal en kunststoffen, industriële vormgeving) en mode- en textiele vormgeving. Vormgeving in metalen en kunststoffen werd in de onderzochte periode alleen gegeven aan de kunstacademies van Amsterdam, Arnhem en Maastricht. Industriële vormgeving was voorbehouden aan de academies van Eindhoven (dagopleiding) en Den Haag (weekendcursus). Alle kunstacademies verzorgden opleidingen voor mode- en textiele vormgeving. Die van de academies van Amsterdam en Arnhem waren lange tijd de grootste. Sinds eind jaren zeventig groeiden de overige mode- en textielopleidingen gestaag en werden die van Den Haag, Maastricht, Utrecht en Rotterdam bijna even groot als of groter dan die van Amsterdam en Arnhem. Ook grafische vormgeving werd aan alle kunstacademies gedoceerd. Tussen 1969 en 1980 liet de Gerrit Rietveld Academie de grootste studentenaantallen zien voor grafische vormgeving. In deze aantallen zijn echter ook alle schilders en grafici opgenomen, omdat de Amsterdamse kunstacademie geen door het rijk erkende opleiding had voor teken-, schilder- en grafische kunsten. Met die nuancering kunnen we stellen dat in die periode de meeste academies een stabiel aantal van tussen ca. 70 en 120 studenten grafische vormgeving telden.

Mede op basis van deze gegevens en het bronnenmateriaal heb ik ervoor gekozen mijn onderzoek vooral te richten op de kunstacademies van Amsterdam, Arnhem, Breda, Den Haag, Eindhoven, Maastricht en Rotterdam. In sommige delen is informatie verwerkt over de kunstacademies van Den Bosch, Enschede, Kampen/Zwolle en Utrecht, wanneer ze een noodzakelijke aanvulling vormde op die over de overige academies.

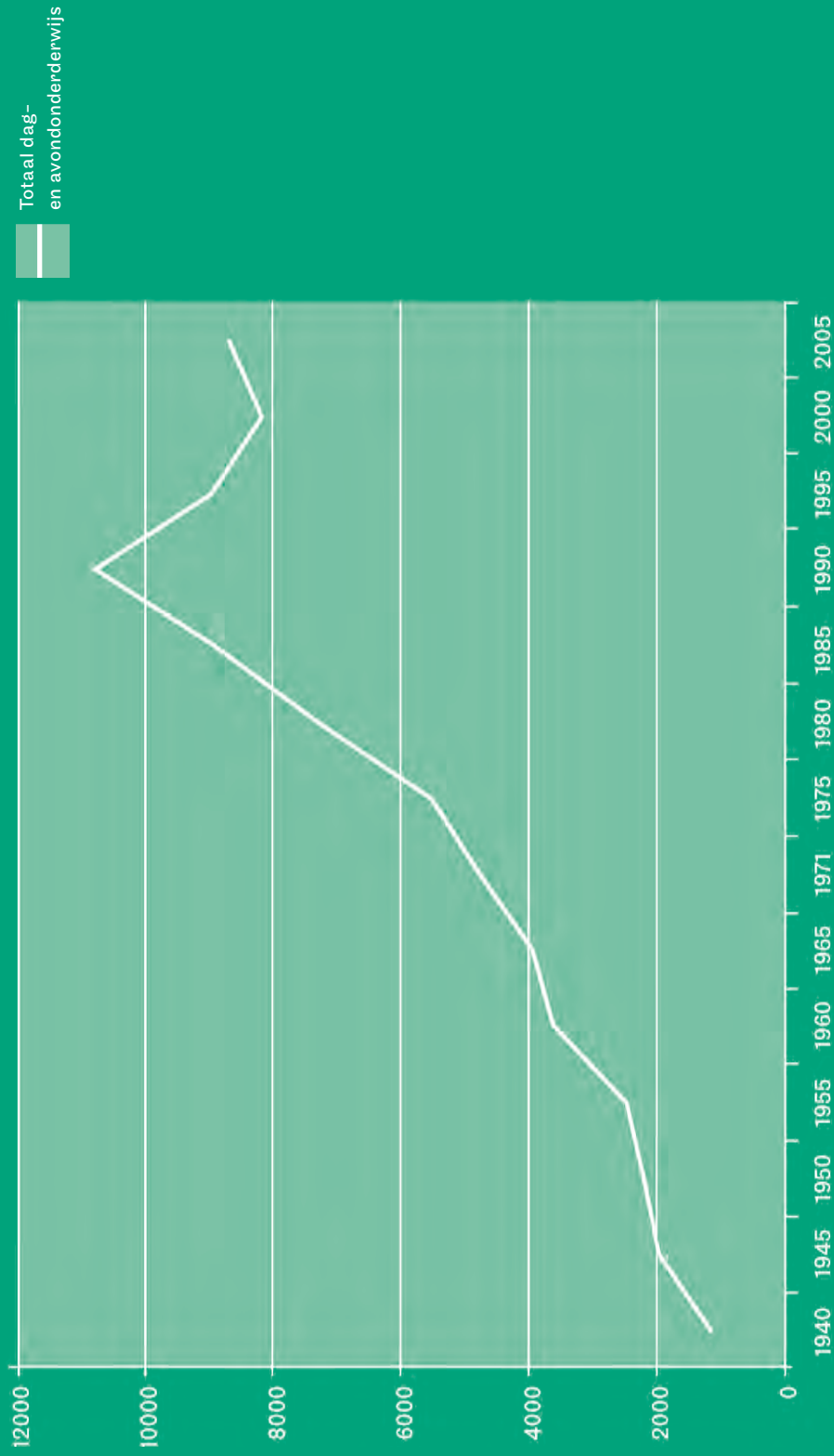
Grafiek 1: Aantal studenten dag- en avondonderwijs per opleiding kunstonderwijs Nederland



Grafiek 2: Aantal studenten opleidingen toegepaste versus opleidingen autonome kunsten 1940-2005 kunstonderwijs Nederland



Grafiek 3: Totaal dag- en avondonderwijs 1940-2005 kunstonderwijs Nederland



Archieven

De archieven van kunstacademies zijn niet of moeilijk toegankelijk, zijn zelden gesystematiseerd en vertonen doorgaans grote lacunes. Vooral als gevolg van de stc-operatie zijn veel academiearchieven verdwenen, vernietigd of opgeborgen op niet-toegankelijke plekken. In enkele gevallen bevatten de mediatheken van de kunstacademies bruikbaar materiaal. Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van jaarverslagen, leerplannen, lesroosters, rapportboeken, krantenknipsels, notulen van vergaderingen en correspondentie van bestuur, opleidingshoofden en docenten. Van een aantal academies zijn de archieven (deels) ondergebracht bij andere instituten, zoals het Rijksbureau voor Kunst-historische Documentatie (RKD) en gemeentelijke of provinciale archieven. Ook heb ik informatie verzameld over landelijke ontwikkelingen in het kunst-onderwijs of over de plaatselijke kunstacademie in het Nationaal Archief te Den Haag, het Archief Nederlandse Federatie van Beroepsverenigingen van Kunstenaars (ondergebracht bij het Nationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis in Amsterdam), het Stadsarchief Breda, het Gelders Archief, het Utrechts Archief, het Regionaal Historisch Centrum Limburg en het Gemeentearchief Den Haag. Lang, maar zonder resultaat, is gezocht naar het archief van de Vereniging voor Middelbare Kunstnijverheidsscholen (VMKS), het overlegorgaan van de Nederlandse kunstacademiedirecteuren. Enkele documenten ervan konden wel worden gebruikt omdat er kopieën van waren in andere archieven.

Publicaties van kunstacademies, directeuren, docenten en oud-studenten

Een belangrijke primaire bron voor het onderzoek zijn de zowel in als buiten de archieven en mediatheken aangetroffen academiepublicaties, zoals jubileumboeken, eindexamencatalogi, academietschriften en incidentele boekwerkjes naar aanleiding van onderwijstentoonstellingen en -projecten. Een variant daarvan – maar in de meeste gevallen niet uitgegeven door de academies zelf – zijn de publicaties van directeuren, docenten en (oud-)studenten die een licht werpen op het academieonderwijs. Het kan daarbij gaan om geschriften die reflecteren op het kunstonderwijs alsook om handboeken die gebruikt werden bij de theorie- en/of ontwerplezen. Ook handboeken en vakliteratuur van andere auteurs dan directeuren en docenten die aantoonbaar in het vormgevingsonderwijs werden gebruikt, vormen een belangrijke onderzoeksbron.

Gepubliceerde en afgenomen interviews

Uitspraken van directeuren, docenten en (oud-)studenten over het onderwijs zijn terug te vinden in bijvoorbeeld gepubliceerde of uitgezonden interviews, in kranten- en tijdschriftartikelen, ontwerpersbiografieën en vakliteratuur over vormgeving. In enkele gevallen heb ik zelf interviews afgenomen om belangrijke lacunes te vullen, veelal met personen die langdurig aan het kunstonderwijs waren verbonden en vanuit verschillende perspectieven – als student, docent en/of directeur – het onderwijs konden beoordelen. In de meeste gevallen ben ik echter uitgegaan van in het verleden vastgelegde interviews, die de betreffende tijd vaak beter reflecteren dan een hedendaagse terugblik op de gebeurtenissen. Om een illustratie te geven van het tijdsbeeld heb ik ook

een groot aantal citaten opgenomen. Een deel van die citaten is uit de tweede hand overgenomen, met vermelding van de oorspronkelijke bron.

Periodieken

Voor het onderzoek zijn Nederlandse periodieken geraadpleegd die betrekking hadden op vormgeving en het (beeldende-)kunstonderwijs. Het betreft: *Ambacht* (jaargangen 1949-1954), *Bijvoorbeeld* (jaargangen 1968-1995), *BK Informatie* (jaargangen 1979-2008), *Cosa* (jaargang 1983), *Items* (jaargangen 1982-2008), *Scheppend Ambacht* (jaargangen 1954-1982) en *Textilia* (1947-1990). Daarnaast is een groot aantal tijdschriftartikelen geraadpleegd die zich bevonden in de persdocumentatie over het kunstonderwijs van het RKO en in de persmappen van de diverse kunstacademies. In het laatste geval waren de oorspronkelijke titel en/of het jaar van uitgave niet altijd te achterhalen. Voor het kunstonderwijs zijn bestudeerd: *VABKrant* (jaargangen 1974-1977), *Kunstonderwijskrant* (jaargangen 1977-1986) en *Drift* (jaargangen 1986-1989).

Beeldmateriaal

Wie de rol van de theorie in het vormgevingsonderwijs wil onderzoeken, zal zich eerder beroepen op tekst dan op beeld. Toch speelt het beeld in mijn onderzoek een geheel eigen, en niet-onbelangrijke rol. Het heeft drie verschillende functies. In deel III zijn beelden van diverse kunstacademiegebouwen gebruikt om te illustreren op welke wijze zij staan voor de opvattingen die er heersten over het opleiden van een specifiek kunstenaarstype. Aan de hand van architectuurfoto's en plattegronden wordt getoond hoe de opvattingen over vormgeving, vormgevers en vormgevingsonderwijs bouwkundig werden vertaald.

In deel IV heeft het beeld enerzijds betrekking op het ontwerpproces: afbeeldingen van en uit de gehanteerde onderwijshandboeken en brochures; anderzijds toont het de resultaten van onderwijsopdrachten en eindexamensopgaven.

*Botsende opvattingen over
het kunstenaarschap*De directiekamer als seismograaf van het beeldende-
kustonderwijs

'In het centrum van de d.-kamer staat een tafel waarvan de korte zijde honderdvijftig centimeter en de lange zijde tweehonderdtweeëntigeneenhalf centimeter lang is. De hoogte bedraagt zesenzeventig centimeter. De lange zijde loopt parallel aan de wand, die in een hoek van minder dan negentig graden dwars op de wand met vensters werd geplaatst, zodat de tafel enigszins diagonaal in de ruimte staat. (...) Rondom de tafel staan acht stoelen. Zeven daarvan zijn van hetzelfde type zoals beschreven in hoofdstuk 1. Eén stoel, de stoel van de (adjunkt-)directeur is anders. Deze d.-stoel, naar een ontwerp van Charles Eames, is uitgevoerd in een zwaar verchromd, gegoten aluminium frame met een zwarte, textielen zitting/rugleuning.'¹

Het citaat is afkomstig uit het boekje *D.-kamer ACADEMIE (detail)*, waarin de kunstenaar Q.S. Serafijn (1960) dertig pagina's lang minutieus de directiekamer van de Academie voor Beeldende Kunsten in Rotterdam beschrijft na een bezoek aan de directie op 10 februari 1992. De beschrijving heeft volgens de auteur metaforisch dezelfde functie als de spiegel op Jan van Eycks schilderij *Portret van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw* uit 1434. De tekst reflecteert een aan het oog van de toeschouwer onttrokken werkelijkheid, namelijk die van 'het instituut, als (de vormgegeven) werkplek en als de uitkomst van het gevoerde beleid, zonder verder commentaar'. Maar nog voordat de auteur zijn ter plekke gemaakte notities had omgewerkt tot het definitieve manuscript, werden de stoelen die hij beschreef verwijderd en de muren opnieuw gewit. Een nieuwe directeur, precies een jaar eerder benoemd, trok een (ver)nieuw(d) spoor als teken van een ander beleid.

Ongetwijfeld weerspiegelt de sfeer van de Rotterdamse directiekamer min of meer de onderwijsopvattingen die aan de kunstacademie leven. Een goed begrip van de veranderende opvattingen over het opleiden van beeldende kunstenaars en vormgevers vergt echter een gedetailleerdere studie naar hetgeen zich binnen de schoolmuren en in de diverse directiekamers heeft afgespeeld. Directeuren en bestuurders in het kunstonderwijs vormen de spil tussen het lokale of landelijke overheidsbeleid, de kunstwereld en de dagelijkse praktijk van de kunstacademies. Zij zoeken steeds naar de meest werkbare balans tussen de door de overheden direct of indirect gestuurde ideologische, economische en maatschappelijke legitimering van het beeldende-kunstonderwijs en de voortdurend veranderende kunstpraktijk, die de pedagogische en artistieke uitgangspunten van dat onderwijs eveneens beïnvloedt.

In mijn onderzoek heb ik de veranderende opvattingen bestudeerd van de directeuren over het kunstonderwijs in het algemeen en over de maatschappelijke rol van de (toegepaste) kunstenaar in het bijzonder, en richt ik mij op een aantal belangrijke directeurswisselingen die plaatsvonden vanaf de jaren twintig van de vorige eeuw. Directeurswisselingen zijn bij uitstek een ijkpunt voor veranderende opvattingen en voltrekken zich doorgaans niet zonder slag of stoot. Ze gaan gepaard met wrijvingen die beschouwd kunnen worden als het over elkaar schuiven van tektonische platen, waarbij de vrijkomende krachten sterk kunnen variëren, afhankelijk van tijd en ruimte. Sommige wrijvingen hebben de heftigheid van een vulkaanuitbarsting en

laten nog decennialang de sporen na van een radicale breuk. Andere kenmerken zich door lichte rimpelingen, waarbij nieuwe golfbewegingen langzaam maar zeker gaan interfereren met de oude golfslag. Zoals de tektoniek probeert de kenmerken van de breuklijnen in de aardkorst te benoemen en te categoriseren, zo zullen in dit deel de directeurswisselingen onder de loep worden genomen om hun verschillen en overeenkomsten nader te duiden, met oog voor de specifieke omstandigheden die de plaats en de tijd met zich meebrachten.

Dat breuklijnen vooral optreden wanneer er een directiewisseling plaatsvindt, is niet vreemd. Mensen zijn evolutionaire wezens en zelden in staat zichzelf radicaal te veranderen. Een directeur kan zijn denken en doen aanpassen aan de veranderende omstandigheden, maar er zijn grenzen aan de rekbaarheid van zijn fysieke en mentale mogelijkheden. Meestal is er iemand anders nodig die de definitieve duw geeft naar een gewenste vernieuwing of die radicaal kan breken met oude en versleten geachte opvattingen. Zo beschouwd fungeert de directiekamer als seismograaf van het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs.

Ik heb de directieopvattingen onderzocht aan de hand van onder meer uitspraken van directeuren, beleidsdoelstellingen en formele curricula. Deze tonen vooral de intenties die de directeuren hadden bij het opleiden van beeldend kunstenaars; ze zeggen echter weinig over de dagelijkse onderwijspraktijk. Dat formele onderwijsdoelstellingen niet altijd vertaald worden in concrete vakken, bleek al uit de statuten van de Accademia del disegno van Vasari. Artikel 1 vermeldt dat de Accademia mensen wilde opleiden in de kunst van *disegno*: de intellectuele en artistieke kunde om een concept te maken alvorens een kunstwerk uit te voeren.² Maar studies van Pevsner en Goldstein van het curriculum tonen aan dat het *disegno* een marginale rol vervulde op de Florentijnse academie: er waren slechts enkele cursussen en lezingen over geometrie, perspectief en anatomie.³ De formele doelstelling had volgens Goldstein meer te maken met de wens van de Accademia de status van handvaardige ambachtlieden te verhogen tot die van een intellectuele beoefenaar van de schone kunsten, dan met een praktische ondersteuning van het artistieke maakproces. Ook uit mijn onderzoek zal blijken dat de opvattingen van de directeuren lang niet altijd in lijn waren met de dagelijkse onderwijspraktijk. De belangrijkste vraag die in dit deel beantwoord dient te worden is echter een andere, namelijk: weerspiegelen de opvattingen van de directie een dominant kunstenaarstype?

De directiekamer van ArtEZ hogeschool voor de kunsten

De directiekamer van ArtEZ hogeschool voor de kunsten vormt het startpunt van mijn onderzoek. Niet alleen vanuit persoonlijke motieven, maar omdat deze directiekamer – inmiddels een bestuurskamer waarin een collegevoorzitter zetelt – veel zichtbare en verborgen sporen bevat van de belangrijkste ontwikkelingen in het Nederlandse kunstonderwijs.

Allereerst bevindt deze kamer zich in het markante gebouw van de architect Gerrit Rietveld, dat in zijn verschijningsvorm refereert aan de modernistische opvattingen over kunst, architectuur en vormgeving die aan het begin van de twintigste eeuw aan de basis stonden van een vernieuwd kunst(nijverheids)onderwijs. Wie de in de inleiding van deel I beschreven hoofdingang betreedt en via de ruime entreehal en het monumentale trapenhuis de directiekamer op de eerste verdieping bereikt, ervaart direct de ruimtelijke en transparante kenmerken van het gebouw, gelegen tegen de stuwwal aan de Rijnsoever in Arnhem. Het gebouw heeft zijn pendant in de Amsterdamse Gerrit Rietveld Academie. Beide schoolgebouwen zijn midden

jaren vijftig ontsproten aan de geest van één architect. De architectonische overeenkomsten zijn onmiskenbaar: het betonskelet met de glazen vliesgevel, de moduulmaten van de ramen, de witgeschilderde bakstenen muren, de vitrinekasten in de gangen die een doorkijk bieden naar de leslokken, de rangschikking van de werkplaatsen, aula en directiekamer. Wie beide gebouwen ooit heeft betreden, heeft de merkwaardige ervaring in dezelfde architectuur rond te dolen. Beide gebouwen zijn echter tot wasdom gekomen in twee steden met een verschillend cultureel en onderwijskundig klimaat. De bezoeker ziet de visuele gelijkenis, maar ervaart in de twee schoolgebouwen direct een verschil in atmosfeer en gebruik en het type studenten en docenten dat in het gebouw vertoeft. Rietveld, ooit beoogd directeur van de Amsterdamse kunstacademie, heeft met zijn gebouwen een statement willen maken voor een vernieuwend kunstonderwijs dat zich meer moest richten op de sociale taak van industrieel ontwerpers dan op de *l'art pour l'art*-esthetiek van klassiek geschoolde schilders, beeldhouwers en kunstnijveraars. De vragen over het beeldende-kunstonderwijs die de architectuur van deze gebouwen hebben bepaald, zijn – ondanks de verschillende begrippen die in dat onderwijs worden gehanteerd – al meer dan een eeuw hetzelfde: welke rol dienen beeldend kunstenaars en vormgevers te spelen in een gemechaniseerde, geïndustrialiseerde en gedigitaliseerde samenleving? Welke bijdragen kunnen creativiteit en artistiek leveren aan de cultuur en het welzijn van een samenleving? Welke economische betekenis hebben vormgevers voor een op het eigen land gerichte productie-industrie of een geglobaliseerde kenniseconomie? Bedienen de beeldend kunstenaars en vormgevers een elitepubliek of een massapubliek?

Beide gebouwen verschillen niet alleen in hun sfeer en functioneren, maar ze vertonen op dit moment ook een duidelijk verschillende fysieke en bestuurlijke positionering. Terwijl het gebouw in Amsterdam op zichzelf staat (slechts aangevuld met het tegenoverliggende pand van het Sandberg Instituut, waarin diverse masteropleidingen zijn gevestigd), is de kunstacademie in Arnhem met de opleidingen voor beeldende kunst, bouwkunst en vormgeving fysiek verbonden met diverse gebouwen voor de dans-, muziek- en theateropleidingen. Het ondergrondse gebouw uit 2004 voor de theateropleidingen, ontworpen door Rietveld-bewonderaar Hubert-Jan Henket (1940), vormde het sluitstuk van een decennialang gevoerd beleid om de opleidingen voor beeldende kunsten, vormgeving, bouwkunst, muziek, dans en theater bestuurlijk en fysiek samen te voegen tot één kunsthogeschool met een voor Nederland unieke kunstcampus. Waar in de directiekamer van Amsterdam nog steeds beleid wordt geformuleerd voor een zelfstandig onderwijsinstituut dat al sinds 1923 bestaat, zetelt in de Arnhemse bestuurskamer het College van Bestuur van de kunsthogeschool ArtEZ, dat sinds 2000 verantwoordelijk is voor alle hbo-kunstopleidingen in Arnhem, Enschede en Zwolle.⁴

In de Arnhemse directiekamer herinnerde tot voor kort alleen een zelfportret van de schilder, graficus en docent Hendrik Valk (1897–1986) aan de tekenschool Genootschap Kunstoefening die de oudste wortel was waaruit ArtEZ is ontsproten.⁵ Het portret wekte de suggestie dat Valk in deze kamer ooit het directeurschap heeft vervuld. De geschiedenis besliste anders. Dat lag niet aan een gebrek aan ambitie zijnerzijds: Valk solliciteerde in de jaren veertig en vijftig van de twintigste eeuw naar de functie van academiedirecteur in respectievelijk Amsterdam en Arnhem. Maar zijn ooit moderne opvattingen over het kunstonderwijs werden toen al door de beide schoolbesturen niet meer actueel bevonden. Valk leverde als docent en adjunct-directeur een belangrijke bijdrage aan de metamorfose van het negentiende-eeuwse teken-genootschap Kunstoefening naar een moderne kunstnijverheidsschool, die in belangrijke mate stoelde op de Engelse *Arts & Crafts*-traditie. De leiding over

een academie voor beeldende kunsten, waarin de toegepaste (industriële) vormgeving in navolging van het onderwijs aan het vermaarde Bauhaus steeds centraler zou komen te staan, werd hem echter door de besturen van Amsterdam en Arnhem niet meer toevertrouwd.

De bestuurskamer van ArtEZ draagt echter ook de onzichtbare sporen van de geschiedenis van het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs. Niet alleen de kunstacademie van Arnhem, maar ook die van Enschede en Kampen (sinds 2004 gehuisvest in Zwolle) werden samengebracht onder de koepel van ArtEZ. De Akademie voor Kunst en Industrie (AKI) in Enschede werd in 1949 opgericht als kunstnijverheidsschool ten behoeve van onder meer de Twentse textielindustrie, maar kende onder het directoraat van Joop Hardy haar hoogtepunt in de jaren zestig en zeventig als een eigenzinnige, gedemocratiseerde en nagenoeg anarchistische broedplaats voor jonge kunstenaars. De Christelijke Academie voor Beeldende Kunstonderwijs (CABK) in Kampen werd in 1978 opgericht met een emancipatoire doelstelling om het protestants-christelijke volksdeel vertrouwd te maken met de beeldende vormgeving. Beide kunstacademies vertegenwoordigen onderwijsradities die een geheel eigen licht werpen op de maatschappelijke rol van autonome en toegepaste kunstenaars.

Landschap van beroepsbeelden

Aan de hand van deze sporen in de Arnhemse directiekamer kan het landschap in kaart worden gebracht van de diverse opvattingen over het kunstenaarschap die vanuit de directiekamers van de kunstacademies zijn geventileerd. In toenemende mate en vooral in de laatste decennia zijn academiedirecteuren belast met de door de politiek gedicteerde, grootschalige hervormingen in het hoger beroepsonderwijs. De directeuren, veelal functionerend in een bestuur van gefuseerde hogescholen, kunnen steeds minder zichtbaar hun stempel drukken op het onderwijs aan de academies. Al in 1969, kort na de invoering van de Mammoetwet, verzuchtte de directeur van de Haagse kunstacademie Joop Beljon dat hij een 'machteloos man' was en in zijn doen en laten 'afhankelijk van wat het rijk [hem] toestaat'.⁶ Desondanks gaf Beljon lange tijd leiding aan een zelfstandige, relatief kleinschalig en informeel georganiseerde kunstacademie, waarin hij het onderwijs direct kon beïnvloeden met zijn uitgesproken opvattingen over het kunstenaarschap en het kunstonderwijs. De bestuurders die vanaf de jaren tachtig leiding gaven aan het kunstonderwijs, waren vooral gericht op strategieën om te overleven na nieuwe wetgeving, forse bezuinigingen, studieduurverkorting, de toenemende politieke wens het kunstonderwijs economisch te legitimeren en de fusiegolven die hebben geleid tot de zogenoemde mono-, multi- en unisectorale hogescholen. Op het symposium *Is kunst te leren?* constateerden de academiedirecteuren van Den Haag, Groningen en Rotterdam in 1992 dat er pas sinds kort op de kunstacademies weer werd nagedacht over de invulling van het onderwijs.⁷ 'Natuurlijk zou je altijd jezelf moeten afvragen of het onderwijs dat je biedt ook het juiste is', stelde de Groningse academiedirecteur Petri Leijdekkers, 'maar het kunstonderwijs heeft zoveel over zich heen gekregen dat die vraag weleens werd vergeten'.⁸

Ook in de laatste decennia vormde de directiekamer van ArtEZ een spil in de ontwikkelingen van het kunstonderwijs. Willem Hillenius (1945), een van de langstzittende bestuurders in het kunstonderwijs, was gedurende 26 jaar, eerst als directeur van de Arnhemse kunstacademie en later als collegevoorzitter van ArtEZ, nadrukkelijk bij alle veranderingen betrokken. Zijn laatste bijdrage aan het kunstonderwijs leverde Hillenius met zijn lidmaatschap van het regieorgaan dat in opdracht van de HBO-raad (de huidige

Vereniging Hogescholen) in 2011 het rapport *Focus op toptalent* opstelde, het sectorplan hbo kunstonderwijs voor de periode 2012–2016. Het rapport constateerde dat voor de moderne kunstenaar, voor wie 'creativiteit, inventiviteit en een ondernemende houding wezenlijke assets' zijn, het huidige opleidingsaanbod niet meer voldoet omdat het nog 'stamt uit een tijd waarin meer vanuit een scheiding tussen kunst en andere (...) sectoren (technologisch, economisch, sociaal-maatschappelijk) werd gedacht. Die benadering is nu niet meer gewenst. Op een vergelijkbare manier gaat het klassieke beroepsbeeld van "de kunstenaar" niet meer op.'⁹ Wat dat klassieke beeld van de kunstenaar was en waarom het niet langer model kon staan voor het beeldende-kunstonderwijs, is in dit deel onderwerp van historisch onderzoek, dat uitgevoerd wordt vanuit het perspectief van de academiedirecteuren.

Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie

De schok en de daaruit voortvloeiende golfbewegingen die het seismogram van het kunstonderwijs in en na 1983 laat zien, waren voelbaar in de directiekamers van alle Nederlandse kunstacademies. De schokgolven werden niet veroorzaakt door het aantreden van een nieuwe generatie academiedirecteuren die het kunstonderwijs wilden veranderen, maar door een ministeriële nota met de titel *Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie in het hoger beroepsonderwijs*. In deze nota verbond minister Wim Deetman van Onderwijs en Wetenschappen drastische bezuinigingen aan een beleid dat was gericht op een organisatorische en onderwijskundige versterking van het hoger beroepsonderwijs. Deze versterking zou tot stand moeten komen door het sterk versnipperde en vaak inefficiënt en soms zwak georganiseerde beroepsonderwijs te bundelen tot een beperkt aantal grote onderwijsinstellingen. De nieuwe, gefuseerde instellingen zouden door middel van een lumpsumfinanciering meer autonomie krijgen in de besteding van de gelden. Scholen met meer dan 2500 studenten kregen bovendien extra middelen toebedeeld voor nieuwe taken, experimenten in onderwijsontwikkeling, eigen onderzoek en het opzetten van vervolgopleidingen. Scholen die op 1 augustus 1986 minder dan 600 studenten telden, hadden volgens de minister geen bestaansrecht meer en zouden worden opgeheven. In 1983 voldeden van de zestien kunstacademies er acht niet aan de eis.¹⁰ Van de kunstacademies met uitsluitend een docentenopleiding in de beeldende kunsten zaten Amersfoort (596) en Tilburg (593) net onder de norm, en de Academie voor Beeldende Vorming Amsterdam (436) er ruim onder. Voor de kunstacademies met opleidingen voor autonome en toegepaste kunsten was de situatie zorgelijk voor die in Breda (519), Den Bosch (472), Eindhoven (416), Kampen (552) en Leeuwarden (147). De Gerrit Rietveld Academie in Amsterdam en de Academie voor Beeldende Kunsten van Arnhem, Den Haag, Enschede, Groningen, Maastricht, Rotterdam en Utrecht voldeden vooralsnog aan de eis, met studentenaantallen die varieerden tussen 717 en 1051. Geen enkele academie kwam met deze aantallen in aanmerking voor de extra middelen.¹¹ De stc-nota gaf, samen met de nagenoeg tegelijkertijd verschenen nota *Versterking door samenwerking* van de HBO-raad, de aanzet voor wat in de beleidsstukken de stc-operatie is gaan heten: een immense fusiegolf van scholen voor hoger beroepsonderwijs die uiteindelijk leidde tot 41 hogescholen in 2011.¹²

De stc-nota zorgde voor een decennialange, woelige deining, waarvan de academies vandaag de dag nog nauwelijks zijn bekomen. De grootschalige hervorming van het beroepsonderwijs dwong de kunstacademies tot het veroveren en veiligstellen van hun positie in de nieuwe structuur, waarbij de voorwaarden voor het behoud en de verbetering van de onderwijskwaliteit niet op voorhand waren gegarandeerd. Bovendien vroegen de fusies om een nieuw type academiedirecteur: een professionele bestuurder, die zich staande kon houden in het overleg met potentiële fusiepartners en politieke beleidsmakers in plaats van een kunstinhoudelijke organisator van (en vaak ook nog docent aan) een kleinschalig en informeel onderwijsinstituut. In de jaren tachtig trad een nieuwe generatie directeuren aan die – soms na een heftige interne strijd als gevolg van de democratiseringsgolf van de jaren zeventig of als opvolger van een overspannen geraakte of pensioengerechtigde voorganger – het roer overnam. Onder anderen Hein van Haaren (1930)

in Rotterdam, Jan Lucassen (1937) in Eindhoven, Willem Hillenius in Arnhem, Chris Rehorst (1947) in Den Haag, Petri Leijdekkers in Groningen, Maarten Regouin (1946) in Breda en Chris Veldman in Den Bosch zagen zich voor de taak gesteld hun kunstacademies te koersen naar en te positioneren in de veilige haven van een breder hogeschoolverband.

Stoelendans met kunstacademies

Al snel begon de stoelendans om de mogelijke fusiepartners. Daarbij konden de academiedirecteuren kiezen uit drie opties: zelfstandig blijven als een relatief kleine school met minimaal 600 studenten (unisectorale hogeschool), opgaan in een nieuw te vormen hoger onderwijsinstituut met opleidingen van diverse pluimage (multisectorale hogeschool) of het vormen van een nieuwe school met uitsluitend hbo-kunstopleidingen (monosectorale kunsthogeschool). De onzekerheid bij de directeuren was groot. Niemand zat te wachten op een gedwongen huwelijk met andere scholen, die in hun optiek sterk van hen verschilden in mentaliteit en onderwijsmethoden. Bovendien vormden de fusies een bedreiging voor de belangrijke kenmerken van het kunstonderwijs: kleinschaligheid en individuele begeleiding. De directeuren zagen ook wel kansen in het samengaan met andere onderwijsinstellingen. Dat vroeg echter om een zorgvuldige verkenning en uitwerking waar de minister hun nauwelijks tijd voor had gegeven. De opties waren vooral theoretisch. In de praktijk werden de mogelijkheden bepaald door de lokale omstandigheden en de ambities, voorkeuren en bestuurlijke kracht van de individuele academi-directeur. Eind jaren tachtig was het landschap van het Nederlandse kunstonderwijs volledig veranderd. Er werden monosectorale kunsthogescholen gevormd in Amsterdam (AHK), Utrecht (HKU), Arnhem (HkA) en Kampen/Zwolle (Christelijke Hogeschool voor de Kunsten Constantijn Huygens). In 1990 volgde Den Haag met de Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans (thans Hogeschool der Kunsten Den Haag). De kunstacademies van Breda, Den Bosch, Leeuwarden, Maastricht, Rotterdam en Tilburg werden ondergebracht in een multisectoraal scholenverband. Naast de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven (AIVE) bleven de Gerrit Rietveld Academie en de AKI in Enschede zelfstandig. In 1998 fuseerde de HkA met de AKI tot Stichting Kunstonderwijs Oost-Nederland. Die stichting werkte vanaf 2000 nauw samen met de Christelijke Hogeschool voor de Kunsten Constantijn Huygens, om in 2002 volledig te fuseren tot de nieuwe monosectorale kunsthogeschool ArtEZ. Met de fusie van de Hogeschool West-Brabant en de Hogeschool Den Bosch in 2001 tot Avans Hogeschool werden de kunstacademies van Den Bosch en Breda onder één bestuur gebracht.

Tegelijk met de STC-operatie werd de onderwijswetgeving aangepast. In 1986 werd het hoger beroepsonderwijs uit de in 1968 ingevoerde Wet op het voortgezet onderwijs – de zogenoemde Mammoetwet, waaronder ook de Academies voor Beeldende Kunsten vielen – gehaald en ondergebracht in een specifieke hbo-wet, de Wet op het hoger beroepsonderwijs (WHBO). De academiedirecteuren waren niet onverdeeld gelukkig met de nieuwe wetgeving, die hun weliswaar meer ruimte liet voor eigen initiatief en strategisch beleid, maar te weinig oog zou hebben voor de specifieke kenmerken van het kunstonderwijs. Hun pogingen om het kunstonderwijs in een geheel eigen wettelijke regeling te organiseren, vonden geen steun bij de HBO-raad, de politiek en de ministeries. Wel kregen de kunstacademies een afwijkend bekostigingsmodel, waarbij de vergoeding per student hoger lag dan bij de overige hbo-opleidingen, en mochten ze via een toelatingsprocedure studenten selecteren op basis van talent en motivatie. Ze ontsnapten echter niet

aan de studieduurverkortings van vijf naar vier jaar die alle hogescholen in 1991 moesten doorvoeren en die bij veel kunstacademies het einde betekende van het algemene oriënterende basisjaar.¹³ De verkorte studieduur maakte de opdracht van de kunstacademies om studenten beroepsgericht op te leiden en hun meer ondernemersvaardigheden bij te brengen niet eenvoudig. Begin jaren negentig werd er echter wel consensus bereikt over de invoering van de zogenoemde tweedefase- of voortgezette opleidingen ter compensatie van de studieduurverkortings. De afdeling Kunstonderwijs van de HBO-raad bedong dat kunstacademies het geld dat was vrijgekomen door de verkorte studieduur, konden gebruiken voor het opzetten van vervolgoedingen. Na de reguliere kunstopleiding zou een zeer beperkt aantal studenten een vervolgoeding van maximaal twee jaar kunnen volgen ter verdieping van hun kunstenaarschap. Op basis van criteria als specificiteit, kwaliteit en inhoud kende een commissie uiteindelijk de eerste tweedefaseopleidingen toe aan de kunstacademies van Amsterdam (vrije vormgeving, grafisch ontwerpen, autonome beeldende kunst), Arnhem (mode, autonome beeldende kunst), Breda (fotografie, grafisch ontwerpen), Groningen (computer graphics) en Rotterdam (interieur, autonome beeldende kunst).¹⁴ Het leidde tot veel rumoer. Er dreigde een tweedeling tussen kunstacademies met en die zonder tweedefaseopleiding. Sommige directeuren zagen de tweedefaseopleiding als een verlenging van de initiële opleiding, anderen als een onafhankelijke en zelfstandig georganiseerde vervolgoeding.¹⁵

Arbeidsmarkt versus culturele behoefte

Nauwelijks bekomen van de eerste fusiegolf werden de kunstacademies onderworpen aan een nieuw taakverdelingsproces, nu uitsluitend gericht op het kunstonderwijs. In mei 1987 gaf minister Deetman de HBO-raad opdracht een startcommissie in te stellen die tot doel had een beleidskader te ontwikkelen voor een nieuwe structuur van het gehele Nederlandse kunstonderwijs. De minister beoogde hiermee de kwaliteit van het kunstonderwijs te verhogen en vernieuwing te bevorderen. Met kwaliteit bedoelde de minister vooral dat het kunstonderwijs beter zijn uitstroom van studenten moest afstemmen op de reële werkgelegenheidskansen van kunstenaars. Volgens de minister zou de kwaliteit van het kunstonderwijs toenemen als de instroom van studenten werd beperkt, het sterk verspreide onderwijsaanbod werd gereduceerd en er in samenspraak met het beroepsveld een betere afstemming zou plaatsvinden op de arbeidsmarkt voor kunstenaars en ontwerpers.¹⁶

Op de internationale conferentie *Toekomstmogelijkheden voor het kunstvakonderwijs* die in november 1987 werd georganiseerd door de Vereniging van Instellingen met opleidingen, behorende tot het Kunstvakonderwijs (VIK), werd met grote zorg gereageerd op het 'utilitaristische standpunt' van de minister en 'de nadruk (...) op het economische nut van het onderwijs en daar mee op de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt'.¹⁷ De Startcommissie Taakverdeling en Concentratie, onder voorzitterschap van P.E. Noorman, nuanceerde onmiddellijk de beroepsgerichte focus van de minister door te stellen dat 'het kunstvakonderwijs niet slechts de functie [vervult] van opleiding voor beroepen in de arbeidsmarkt maar ook een culturele functie [heeft]'; er diende een 'adequate visie op de samenhang tussen opleidingen, arbeidsmarkt en cultuurbeleid ontwikkeld te worden'.¹⁸

In haar eindrapport van november 1987 stelde de Startcommissie dat werken voor een kunstenaar 'betekent (...) bezig zijn met het beoefenen van kunst en [dat de kunstenaar] in principe onafhankelijk [is] van honorering. Het is dan ook niet erg nuttig om aan de hand van werkloosheidscijfers te bepalen hoeveel kunstenaars "zonder arbeid" zijn'.¹⁹ De capaciteit van de

kunstopleidingen moest dientengevolge niet worden bepaald aan de hand van de economische mogelijkheden van kunstenaars op de arbeidsmarkt, maar op basis van een cultuurpolitieke uitspraak. De Startcommissie stelde voor om het budget voor het kunstonderwijs te bepalen op basis van 'de mate waarin de samenleving waarde hecht aan kunst en cultuur, en meer in het bijzonder aan personen die zich met het beoefenen van kunst bezighouden. (...) Op verschillende manieren zijn gegevens te verzamelen die aangeven hoeveel kunstenaars in de onderscheiden sectoren een samenleving wil en kan opnemen.'

De door de minister beoogde kwaliteitsverbetering diende volgens de Startcommissie gerelateerd te worden aan de doelstellingen van het hoger kunstonderwijs, te weten: het bieden van een beroepsopleiding voor schepende, uitvoerende en/of docerende kunstenaars, het bijdragen aan de ontwikkeling van studenten door onderwijs te bieden in enerzijds de ambachtelijke kunstpraktijk en anderzijds kunsttheorie en cultuurfilosofie, en het bijdragen aan de ontwikkeling van de kunsten door het creëren van ruimte voor reflectie en onderzoek.²⁰ Met die doelstellingen in de hand zag de Startcommissie een aantal verbeterpunten: de vakambachtelijke component moest vooral bij de autonome opleidingen versterkt worden en alle opleidingen zouden meer aandacht moeten besteden aan de theoretische en cultuurfilosofische aspecten van de kunsten. Om de ontwikkeling van de kunsten te stimuleren moesten kunststudenten meer mogelijkheden krijgen om opleidingen af te sluiten met het vervaardigen van een 'meesterstuk': een artistieke uitvoering die gezien moest worden als de pendant van een wetenschappelijk onderzoek op universitair niveau.²¹ Gezien de beperkte financiële en technische middelen én vanwege een geconstateerd gebrek aan goede docenten, achtte de Startcommissie beperking van de studenteninstroom en van het aantal opleidingsplaatsen wenselijk om 'inflatie van kwaliteit' in het kunstonderwijs tegen te gaan. Die beperking was voor de Startcommissie alleen acceptabel als ze werd uitgevoerd in samenhang met de in het rapport gepresenteerde voorstellen voor taakverdeling en concentratie.

Streven naar clustering tot kunsthogescholen

Een van de belangrijkste voorstellen in het eindrapport betrof het nadrukkelijke streven naar een monosectorale clustering voor het gehele kunstonderwijs: 'Dit wil zeggen: fusering van muziek, theater, architectuur en beeldende kunst, geen fusering met andere hbo-opleidingen, noch met het wo.'²² Ondanks de constatering dat gespecialiseerde kleine instituten met een ruime verhouding tussen het aantal docenten en het aantal studenten de beste garantie boden voor een goede kwaliteit van onderwijs, vond de Startcommissie het met het oog op de beperkte financiële middelen toch niet wenselijk de kleinschaligheid te handhaven. De kunstacademies zouden nadrukkelijk moeten samenwerken met andere instellingen voor hoger beroeps- of universitair onderwijs. De op stapel staande wetgeving voor zowel het hbo als het wetenschappelijk onderwijs moest die samenwerkingsverbanden mogelijk maken.

De Startcommissie kwam om een aantal redenen tot het advies van monosectorale clustering: een voorkeur voor het samengaan van alle plaatselijke hbo-opleidingen op het gebied van beeldende kunsten, muziek, theater en architectuur en de mogelijkheid om lokaal samenwerkingsverbanden aan te gaan met andere hbo- of universitaire opleidingen. Bovendien zou het kunstcluster een vruchtbare wisselwerking kunnen hebben met de lokale en regionale culturele infrastructuur. Daarom concludeerde de Startcommissie

dat er maximaal elf clusters mogelijk waren als aan enkele, en maximaal acht of negen als aan alle criteria voldaan zou worden. De voorstellen van de Startcommissie werden door de hogescholen breed omarmd. Een strikte toepassing van de criteria voor clustering ging menig kunstacademie echter te ver, en zou in een aantal regio's ook tot grote problemen leiden. De hogescholen brachten naar voren dat 'rekening gehouden moet worden met het gegeven van multi-sectoraliteit en dat ook het bestaan van kleine zelfstandige instituten moet worden gerespecteerd'.²³

Hoewel alle perikelen rondom de fusies, de taakverdeling en de concentratie in het kunstonderwijs, de studieduurverkorting en het tweedefaseonderwijs vanaf 1983 het wel en wee in de directiekamers van de kunstacademies hebben gedomineerd, is in het kader van dit onderzoek slechts de vraag van belang in hoeverre de keuzes van de diverse academiedirecteuren in dit proces te herleiden zijn tot hun opvattingen over de rol die kunst en kunstenaars in de maatschappij (zouden moeten) spelen. Om die vraag te beantwoorden zal een groot aantal directeuren van nabij gevolgd worden tijdens het positioneren van hun academie in de nieuwe onderwijsconstellatie.

III.1.1: Een Academie der Kunsten

III.1.1.1: Arnhem, Enschede, Kampen/Zwolle

De onderzoekende, interdisciplinaire kunstenaar

Ten tijde van de STC-operatie huisvestten verschillende steden, zoals Amsterdam, Arnhem, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, meerdere opleidingen voor beeldende kunsten, muziek, dans, theater en bouwkunst. Maar dat er in een stad meerdere kunstscholen waren was niet altijd voldoende reden om tot een monosectorale kunsthogeschool te komen. Niet alleen bleken de bestuurlijke verbanden waarin de kunstopleidingen waren ondergebracht een fusie in de weg te staan, ook ten aanzien van de inhoud van het onderwijs uitten de academiedirecteuren bedenkingen over het samenvoegen van verschillende kunst disciplines tot één kunsthogeschool.

In Arnhem was echter al ver vóór het fusieproces sprake van samenwerking tussen de diverse kunstscholen. Jurriaan Schrofer (1926-1990) nam bij zijn aantreden in 1979 als directeur van de Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem het initiatief om ook inhoudelijk tot meer samenwerking te komen. De grafisch ontwerper Schrofer zinspeelde al in 1972 in een uitgebreid interview op de uitdagingen die hij zag voor het Nederlandse kunstonderwijs.¹ Vier jaar later liet hij zich hierover interviewen voor de *VABKrant*, het periodiek van de Vereniging van Akademies voor Beeldend Kunstonderwijs (VABK). Schrofer was op dat moment volop actief als grafisch ontwerper en partner/adjunct-directeur van het Amsterdamse ontwerpbureau Total Design. Zijn docentschappen aan de Amsterdamse en Rotterdamse kunstacademies hadden Schrofer aan het denken gezet, maar hij zag weinig mogelijkheden tot verandering, vooral niet op de Gerrit Rietveld Academie. Hij had daar samen met grafisch ontwerper en docent Jan van Toorn (1932) al veranderingen voor de avondopleiding voorgesteld die nooit waren overgenomen.² In die periode was Schrofer actief betrokken bij de landelijke vakgroep grafisch ontwerpen van de VABK en hij lanceerde daarin ideeën voor een nieuwe opzet van het beeldende-kunstonderwijs. Onder de titel 'Jurriaan Schrofer. Een nieuw begin?' ventileerde hij in de *VABKrant* zijn ideeën over een kunstonderwijs dat op basis van gelijkwaardigheid samen zou moeten werken met het overige hoger onderwijs, zonder verlies van identiteit en kwaliteit. Volgens hem was 'het kunstonderwijs (...) altijd min of meer stiefkind geweest. Willen we dat veranderen, dan zullen we zelf het onderwijs moeten aanpakken voordat het aangepakt wordt.'³ Schrofer bekritiseerde de beperkte relatie met de beroepspraktijk en de positie van docenten als 'eigen baasjes, op eigen terrein autonoom, terwijl het onderwijs dat zij gezamenlijk geven niet of nauwelijks samenhangt'. Schrofer pleitte voor een betere formulering en programmering van de doelstellingen van het kunstonderwijs, en hij achtte daarbij twee zaken essentieel: 'Het moet individueel gericht zijn, met andere woorden mogelijkheden bieden voor individuele specialisaties, en het moet niet alleen praktijkgericht zijn.' Met dit laatste nam Schrofer nadrukkelijk afstand van een al te strikte gerichtheid op de beroepspraktijk: 'De arbeidsmarkt klaagt dikwijls over armoede van het onderwijs, maar het is toch erg gevaarlijk het onderwijs totaal te richten op de behoefte van die markt, want die is altijd bepaald door het hier en nu. In het onderwijs moet je kunnen anticiperen op een verder liggende toekomst. Er moet per definitie ruimte

zijn voor vernieuwing, onderzoek en experiment.'

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

Het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen had in de vroege jaren zeventig de ongedeelde status van het kunstonderwijs erkend; het kende geen gradaties in middelbaar, hoger en wetenschappelijk onderwijs. Daarmee onderscheidde het kunstonderwijs zich van het overige hbo: enerzijds was het geworteld in de ambachtelijke traditie van het middelbaar beroepsonderwijs, en anderzijds was het schatplichtig aan het experiment en het onderzoek, die normaliter de verantwoordelijkheid zijn van de universiteiten. Schrofer vond het 'een kwalijke zaak dat in de plannen voor het toekomstig hoger onderwijs onderzoeksfaciliteiten voorbehouden blijven aan de universiteiten'. Jaren later schreef hij dat het onderzoek in de kunsten hem nog steeds bezighield. Het leek hem 'voor de hand te liggen dat er naast een zwo – voor zuiver wetenschappelijk onderzoek – een zko voor zuiver kunstzinnig onderzoek tot stand wordt gebracht. Dat onderzoek naar kwaliteit zal wellicht nooit tot beslissende uitkomsten leiden; hoe zou dat ook kunnen in een levende cultuur van verschuivende waarden! Maar zou wel een zaak kunnen zijn, waarbij het eindelijk eens om het bewustzijn van de zaak zelf zou gaan. Even onmisbaar voor de cultuur als een laboratorium voor fundamentele research van welke grote industrie dan ook.'⁴

Voor een concrete uitwerking van zijn ideeën zag Schrofer twee hoofdlijnen: 'Het handwerk, dat wat geleerd moet worden, en de inhoudelijke kant van de zaak, dat wat je met je vak doet en waarom. Dit alles dan individueel gericht. In de huidige situatie ligt het door elkaar. (...) Het voordeel van het uit elkaar halen van deze aspecten is dat er doelgerichter gewerkt kan worden.'⁵

Wat het handwerk betreft stelde Schrofer een systeem voor waarin studenten technische principes leerden begrijpen en toepassen aan de hand van kleine opdrachten. Veel waarde hechtte hij aan het documenteren van technische en historische kennis, die aan de gestelde opdrachten zou worden gekoppeld. Op die manier hoefde de student niet steeds het wiel uit te vinden en kon hij op basis van de beschikbare kennis nieuwe mogelijkheden ontdekken, zodat 'op deze wijze (...) een konstante vernieuwing van het studie-aanbod plaats [kan] vinden. Steeds wanneer zo'n opdracht wordt uitgevoerd, komen er nieuwe gegevens en ervaringen bij, die ook weer landelijk uitgewisseld kunnen worden. Ook is dan gemakkelijk te achterhalen waarom bv. zo'n opdracht in de praktijk niet werkt. Er ontstaat zo een rollend proces waarbij op den duur een schat aan informatie verzameld wordt.'

De inhoudelijke kant zou volgens Schrofer vorm moeten krijgen in interdisciplinair projectonderwijs, 'waarbij voortdurend de vraag aan de orde komt waar je mee bezig bent, voor wie je het doet en waarvoor. Gewerkt wordt in kleine groepjes met begeleiding van een paar mensen uit de praktijk.' Studenten konden idealiter uit een landelijk aanbod van projecten kiezen, waardoor ze steeds met verschillende docenten en met wisselende groeps-samenstellingen geconfronteerd zouden worden. Schrofer achtte het van groot belang dat de verschillende ervaringen van studenten, docenten en praktijkmensen bij elkaar werden gebracht.

Tijdens een docentenbijeenkomst in 1979 benadrukte Schrofer de noodzaak van onderzoek in het kunstonderwijs als bron van voortdurende vernieuwing en verdieping in de kunst en het belang van interdisciplinair projectonderwijs.⁶ Een van de eerste acties die Schrofer in 1979 als nieuwe directeur van de Arnhemse kunstacademie ondernam, was het initiëren van een studiumgeneraleprogramma. Hij wilde met een algemeen studieprogramma de verschillende kunstdisciplines en -scholen binden. In 1979 startte Schrofer onder leiding van Jan Brand (1951) een programma onder de titel Kunst Actualiteiten Arnhem (KAA), met als belangrijkste doelstelling aan

'studenten van kunstinstituten in Arnhem en omstreken, maar daarnaast ook aan een breder publiek van vaklieden en belangstellenden, informatie te verschaffen over recente ontwikkelingen op het gebied van kunst, wetenschap en filosofie'.⁷ KAA bood volgens Schrofer de mogelijkheid een klimaat te creëren van 'openheid, nieuwsgierigheid, onderzoek, ontmoeting en confrontatie'.⁸ Hij was ervan overtuigd dat het leggen van verbindingen en het initiëren van samenwerking met andere kunstdisciplines en -opleidingen van groot belang waren voor de ontwikkeling van kunststudenten.⁹

KAA bleek een veelzijdig instrument te zijn waarmee Schrofer een aantal ideeën vorm kon geven die hij in het VABK-interview had geformuleerd. In de eerste plaats bood KAA hem de mogelijkheid de kennisstroom naar studenten breder te maken dan alleen via overdracht tussen de individuele en relatief autonoom werkende docent en zijn studenten. Uiteraard kende de Arnhemse kunstacademie al vóór de komst van Schrofer gastdocenten, die in incidentele lezingen kennis inbrachten. Die inbreng was echter niet structureel georganiseerd en was sterk afhankelijk van de contacten van individuele docenten. Omdat een aanzienlijk deel van de docenten geen eigen kunstpraktijk (meer) had, was het moeilijk om via hen de actuele artistieke ontwikkelingen binnen de muren van de academie te halen. Zo was er in de jaren zeventig weinig aandacht voor performances, een kunstvorm die juist in die jaren zijn bloeitijd kende. Ook voor de toenemende cross-overs tussen de verschillende kunstdisciplines was in het curriculum weinig plaats, ondanks het feit dat Schrofers voorganger Harry Verburg in de jaren zeventig vakken als literatuur en hedendaagse muziek aan het rooster had toegevoegd.¹⁰

Het studium generale was eveneens een instrument om studenten van verschillende kunstopleidingen in de academie en studenten van de andere kunstscholelen gezamenlijk bij activiteiten te betrekken en met elkaar te laten samenwerken. Ook hier bestonden al incidentele samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld tussen de opleiding modevormgeving en de Arnhemse Toneelschool. Ook die waren niet het resultaat van beleidsuitgangspunten van de academie, maar van persoonlijke initiatieven van studenten en docenten. Met KAA ontstond een meer structurele samenwerking tussen de verschillende kunstdisciplines, met financiële ondersteuning vanuit de directie en de mogelijkheid externe expertise aan de projecten te verbinden.

Het eerste grootschalige samenwerkingsproject was 'Panorama van de avant-gardes', dat KAA in 1981 namens de kunstacademie organiseerde in samenwerking met de Academie van Bouwkunst Arnhem en het Gemeentemuseum Arnhem. Het bestond uit tien lezingen van internationale sprekers, vier forumdiscussies, een filmavond en drie tentoonstellingen in het Gemeentemuseum, de kunstacademie en de Academie van Bouwkunst.¹¹ Schrofer liet de KAA-activiteiten plaatsvinden in de aula van het Rietveldgebouw en creëerde daarmee een levendige ontmoetingsplaats voor docenten, studenten en andere belangstellenden. Schrofer begreep dat interdisciplinaire samenwerking niet voort zou komen uit een directieve beleidsvoering, maar uit laagdrempelige ontmoetingen van studenten en docenten studierend en werkzaam in de diverse kunstdisciplines.

En als laatste was KAA voor Schrofer ook een middel om vorm te geven aan zijn ambitie het onderzoek in de kunsten te stimuleren. Van het begin af aan stond Schrofer erop dat de KAA-activiteiten begeleid zouden worden door publicaties, met als belangrijkste doel het bij elkaar brengen en voor een groot publiek toegankelijk maken van de inzichten en kennis die de activiteiten genereerden. Voor het realiseren van deze publicaties richtte hij de Akademie Arnhem Pers (AAP) op, waarvoor Brand eveneens verantwoordelijk werd. Schrofer koos ervoor de vormgeving en productie van de KAA-publicaties in

handen te leggen van docent grafisch ontwerpen Karel Martens

(1939) en zijn studenten. De praktijkopdrachten vormden een waardevolle aanvulling op het onderwijs. Ze boden studenten de mogelijkheid zich direct te verhouden met de wensen en (financiële) mogelijkheden van de opdrachtgever. Onderzoek en experiment werden op die manier gekoppeld aan een concrete maatschappelijke toepassing.

De gebonden vrijheid van de ontwerper

Als grafisch ontwerper had Schrofer uitgesproken opvattingen over de complexe relatie tussen de grafisch ontwerper en een opdrachtgever.¹² Hij zag de ontwerper niet als een dienstbare vakman, maar als iemand met een grote verantwoordelijkheid in een opdrachtsituatie. De ontwerper was volgens hem een regisseur met als belangrijkste taak de opdracht en vraagstelling kritisch te analyseren en te (her)definiëren om vervolgens te sturen op de mogelijke (vorm)oplossingen. De ontwerper hoeft niet altijd zelf verantwoordelijk te zijn voor de vorm van het uiteindelijke resultaat. Een ontwerper is niet alleen met vormen bezig, 'maar ook met beleid. Dát van de opdrachtgever, dát van de doelstelling waarin en waartoe de opdracht past. Vormgeven en sturen horen bij elkaar.'¹³

In 1961 schreef Schrofer het artikel 'Hoerenjongens en kleinkapitalen', waarin hij de maatschappelijke positie en de verantwoordelijkheid van de ontwerper onder de loep nam: 'Wij hebben werk, brood en auto's. Wij verdienen als artsen en advocaten. En hebben als zij, een vrij beroep. Wij staan in aanzien en zijn, zoals we onlangs nog hoorden, specialisten.' Ontwerpers verstaan hun vak en zijn volgens Schrofer in staat en bereid voor opdrachtgevers 'de consument (...) te overreden, overtuigen, amuseren, prikkelen, verleiden, hypnotiseren, beargumenteren, psycho-analyseren, bezwelen, charmeren, frapperen, ontroeren, betoveren, helpen, stimuleren, vermurwen, verrassen, instrueren, informeren, overtroeven, vleien, enz. enz. Er is echter één gulden regel die wij daarbij altijd voor ogen houden: hoe we de consument ook bewegen – zijn beweging moet altijd resulteren in het sympathieke positieve gebaar: beurs open – kopen!'¹⁴ Juist dat ironisch beschreven 'sympathieke positieve gebaar' voelde voor Schrofer ongemakkelijk. De verantwoordelijkheid van ontwerper en opdrachtgever ging immers verder dan de rol van een dienstbare ontwerper tegenover een opdrachtgever die slechts oog had voor het verkoopsucces van zijn producten. 'Het gevoel van wreveld en onbehagen', schreef Schrofer, 'is de steeds sterker wordende indigestie van de hoogconjunctuur. Wanneer wij en onze opdrachtgevers elkander niet ontmoeten als kritische mensen dan zal er ook niets menswaardigs gecreëerd worden. Wanneer noch wij, noch zij de vrijheid, die we pretenderen te hebben, niet dagelijks in de waagschaal stellen en wáár maken, zullen we niet meer zijn dan hoerenjongens en kleinkapitalisten.'¹⁵

Ondanks de verschillen tussen kunstenaars en vormgevers verwachtte Schrofer van de kunstenaar eenzelfde kritische en open houding: 'Kunst vraagt om deelneming, betrokkenheid, inspanning. Is daarom ook bedreigend, want ogen en oren moeten open, je moet meedoen, zekerheden worden aangetaast, vergt ontvankelijkheid, uiteenzetting, antwoord.' De kunst als 'een metafoor voor vrijheid en saamhorigheid' heeft de taak mensen aan het denken te zetten. Schrofer pleitte niet voor de vrijheid van de bohemien die zich distantieert van de samenleving. De vrijheid van de ontwerper had voor Schrofer alleen betekenis in de 'saamhorigheid' van een samenleving. Een samenleving had volgens hem 'behoefte aan (...) kunstenaars en vormgevers waar diezelfde samenleving niet om heen kan, omdat het aanbod aan de

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

vraag vooraf ging'.¹⁶ Kortom, Schrofer pleitte voor kunstenaars en vormgevers die niet in dienst van een marktvaart werkten, maar zelf een vraag creëerden op basis van een intuïtief aangevoelde behoefte in de samenleving.

Door de geschriften van Schrofer – of die nu betrekking hebben op het vak van grafisch ontwerper, op het meer autonome kunstenaarschap of op het beeldende-kunstonderwijs – loopt een rode draad, die het best omschreven kan worden als 'vrijheid in gebondenheid'. In zijn lessen aan de kunst-academies van Amsterdam en Rotterdam ervoer hij te veel vrij(blijvend)heid en hij pleitte voor een strakkere onderwijsstructuur met duidelijke doelstellingen voor de studenten. Als grafisch ontwerper claimde hij de vrijheid kritisch te zijn, maar wel in de context van en de verantwoordelijkheid voor een opdrachtsituatie. Als voorzitter van de Federatie van Kunstenaarsverenigingen bepleitte hij de vrijheid van de kunst, maar alleen als die werd getolereerd in de saamhorigheid van een samenleving. En als academië-directeur creëerde hij de mogelijkheden voor onafhankelijk onderzoek en experiment, nooit als een vorm van individuele geldingsdrang en zelfexpressie, maar altijd in verbinding met de samenleving, de actualiteit, opdrachtsituaties of andere kunstenaars. Verbindingen die hij essentieel achtte voor de eigen identiteit en kwaliteit van het beeldende-kunstonderwijs en voor de kritische positie die kunstenaars en ontwerpers in de samenleving dienden in te nemen. Vanwege een ziekte moest Schrofer al na vijf jaar het directoraat beëindigen. Bij zijn afscheid op 28 maart 1984 roemden bestuur en docenten vooral zijn initiatieven en activiteiten die de Arnhemse academie voor de buitenwereld zichtbaarder hadden gemaakt: KAA en AAP.¹⁷

Schrofers ideeën, representatief voor de jaren zeventig, komen in hoofdstuk III.6 uitgebreider aan bod. Hier is van belang dat ze een vruchtbare bodem vormden voor de interdisciplinaire samenwerking en daarmee het fundament legden voor een monosectorale kunsthogeschool. Na het vertrek van Schrofer werd grafisch ontwerper Willem Hillenius – als student, docent en staflid reeds vertrouwd met de Arnhemse kunstacademie – in augustus 1984 aangesteld als nieuwe directeur.

Hogeschool voor de kunsten Arnhem

Het is hier niet relevant om het complexe en moeizame fusieproces van de verschillende Arnhemse kunstopleidingen tot een kunsthogeschool gedetailleerd in kaart te brengen. Hillenius wist als nieuwe academiëdirecteur met zijn politieke en leidinggevende ervaring – hij was fractieleider geweest van de PvdA in Apeldoorn, lid van de Provinciale Staten van Gelderland en leidinggevende bij de ontwerpafdelingen van BASF en NOS – in tweeënhalft jaar tijd alle betrokken bestuurders op één lijn te krijgen.¹⁸ Op 1 januari 1987 was de Hogeschool voor de kunsten Arnhem (HKA) een feit en waren de Academie voor Beeldende Kunsten, de Toneelschool, de Docentenopleiding Dramatische Vorming, het Stedelijk Conservatorium, de Dansacademie en de Academie van Bouwkunst ondergebracht in de vier faculteiten Beeldende Kunsten, Bouwkunst, Muziek en Theater. In 1989 werd ook het Centrum voor Nieuwe Dansontwikkeling (CNDO, later omgedoopt tot het European Dance Development Center) ondergebracht bij de faculteit Theater. In dezelfde periode maakte Hillenius namens het kunstvakonderwijs deel uit van de Startcommissie die in november 1987 pleitte voor monosectorale clustering van kunstopleidingen.

Hillenius was een typisch voorbeeld van een nieuwe generatie academiëdirecteuren die zich nadrukkelijk bezighield met complexe bestuurlijke taken. De verantwoordelijkheid voor het onderwijs delegeerden ze voor een

belangrijk deel naar adjunct-directeuren, opleidingscoördinatoren en docenten. Al direct bij zijn aantreden stelde Hillenius 'dat de energie van de directeur in het beleid geïnvesteerd moet worden. Docenten hebben hun eigen verantwoordelijkheid voor de inhoud van hun vak.'¹⁹ Ook in zijn eerste toespraak voor de docenten benadrukte Hillenius zijn bestuurlijke taken. Hij wenste niet 'te dikteren wat er inhoudelijk moet gebeuren. Dat is de verantwoordelijkheid van de diverse vakafdelingen, maar wel om lastige vragen te kunnen stellen, mensen te dwingen tot stellingname, uit te dragen, en hun visie te konkretiseren. Kortom zorg te dragen voor het beleidsproces/beleidsontwikkeling.'²⁰ Hij beschouwde zijn taak als 'voorwaardescheppend' en zag zich niet geroepen een blauwdruk te geven voor het kunstonderwijs tot het jaar 2000. Het belangrijkste van kunstonderwijs was, zo meldde Hillenius zijn docenten, dat het 'zich [moet] richten op bewustzijnsvernieuwing, op het ontwikkelen van zeggingskracht en persoonlijkheid van de mensen die van dit onderwijs gebruik willen maken. Het moet grenzen verleggen, onderzoeken, experimenteren en daarvoor optimaal ruimte en vrijheid bieden binnen een zo gedifferentieerd mogelijk aanbod. Kunstonderwijs is géén geprogrammeerde, statische kennisoverdracht, maar een voortdurend veranderend proces.'

De eerste jaren was het beleid van Hillenius volledig gericht op de fusie. De eerste onderwijsbrochures die namens de HkA verschenen, beschreven de gefuseerde hogeschool als een som van afzonderlijke delen. Enigszins verontschuldigend was de toon waarmee de hogeschool zich in de brochure voor het studiejaar 1991-1992 voorstelde: 'Dit is een saaie brochure. Zakelijk en nuchter wordt de Hogeschool voor de Kunsten Arnhem in kaart gebracht. (...) De HkA is een bos met veel bomen, dat wil zeggen faculteiten en studierichtingen, dag- en avondopleidingen, eerste- en tweede fase onderwijs, voltijd- en deeltijd studies enzovoort. In de hoeveelheid en diversiteit die de HkA je te bieden heeft, zie je al snel door de bomen het bos niet meer. Vandaar deze saaie brochure.'²¹ Aan wat de meerwaarde is van een kunsthogeschool werd geen woord gewijd.

Dat Hillenius wilde voortbouwen op een inhoudelijke samenwerking en uitwisseling tussen de verschillende kunstdisciplines, bleek slechts uit enkele regels die waren gewijd aan het bureau kaAp (kunstactualiteiten Arnhem producties), dat evenals het door Schrofer geïnitieerde KAA de taak had een studiumgeneraleprogramma te organiseren.²² Opnieuw werd Brand verantwoordelijk voor het studium generale, dat tot doel had 'cultuurhistorisch bewustzijn [te] bevorderen door middel van het koppelen van ontwikkelingen in de kunsten aan ontwikkelingen in wetenschap en de maatschappij; het belichten van huidige tendensen binnen de kunsten; het geven van informatie over de beroepspraktijk'. De kaAp-activiteiten werden georganiseerd voor studenten van alle kunstopleidingen van de HkA en voor belangstellenden van buiten de hogeschool. Voor een deel bouwde kaAp voort op het KAA-programma, inclusief het uitgeven van publicaties die voortkwamen uit de projecten. Het grote verschil was dat de activiteiten structureel als een verplicht onderdeel in het onderwijsprogramma werden opgenomen en niet langer aan het einde van een schooldag facultatief konden worden gevolgd. Het studium generale kreeg de taak de lacunes in het onderwijs te vullen die een gevolg waren van de studieduurverkortings van vijf naar vier jaar. Onder meer de vakken literatuur en muziek waren hierdoor uit het reguliere rooster verdwenen.²³ Het eerste kaAp-programma startte in het studiejaar 1989-1990 met een grote kunstmanifestatie onder de titel 'Passage Oost-Europa'.²⁴

Beschreef de HkA-brochure voor 1991-1992 nog een onsamenhangend bos van bomen waarin kaAp het enige bindende onderwijsinstrument was voor alle kunstopleidingen, de HkA-brochure voor het studiejaar 1994-1995

liet zelfbewust de meer afgewogen biodiversiteit van een monosectorale kunsthogeschool zien: 'Het kunstonderwijs dat de Hogeschool voor de kunsten Arnhem voorstaat heeft alles te maken met een brede visie op kunst en cultuur. Het samenvoegen van zes verschillende instituten (...) heeft natuurlijk de kwaliteit van de afzonderlijke instituten als uitgangspunt gehad. Gezamenlijk staan deze instituten voor een culturele inbedding waaruit iedere student rijkelijk kan putten. Vanuit het eigen kunstvak worden bruggen geslagen naar de andere kunstdisciplines. In een gezamenlijk tijdschrift, studium generale activiteiten en interfacultaire projecten en internationale samenwerking, wordt deze doelstelling van de HkA praktisch uitgewerkt.'²⁵

De directie had inmiddels, naast het studium generale, nieuwe instrumenten ontwikkeld voor uitwisseling en samenwerking tussen de verschillende kunstdisciplines. Er werd maandelijks een culturele agenda gepubliceerd, waarin alle activiteiten op het gebied van beeldende kunst, bouwkunst, dans, muziek en theater werden opgenomen, zowel van studenten- en docentenprojecten in de school als van de culturele instellingen in de stad. In de jaren negentig maakte Hillenius afspraken met lokale culturele instellingen voor een culturele pas waarmee HkA-studenten gratis of tegen gereduceerd tarief theater- en dansvoorstellingen, concerten, exposities en films konden bezoeken. In 1992 begon de hogeschool met een eigen interdisciplinair kunsttijdschrift onder de titel *De Kunsten*, met als doel te berichten 'over het werk van studenten van alle faculteiten en afdelingen: concerten, voorstellingen, exposities, lezingen, boeken, audio-visuele producties, architectonische ontwerpen enzovoort'.²⁶ *De Kunsten* besteedde ook aandacht aan studiumgeneraleactiviteiten. Er werden interfacultaire projecten georganiseerd, die vanaf eind jaren negentig financieel werden ondersteund met een schoolfonds.²⁷ In diezelfde periode volgden eerste- en tweedejaarsstudenten van alle kunstopleidingen verplicht de interfacultaire colleges, waarin thema's werden behandeld als 'Wat is kunst?', 'Kunst en moraal' en 'Kunst en maatschappij'.²⁸ In het studiejaar 1997-1998 ging de Centrale Interfaculteit Kunsteducatie (CIK) van start, waarin de studenten van de docentenopleidingen beeldend, drama, dans en muziek gedurende een jaar een gezamenlijk onderwijsprogramma volgden. In 1995 werd in samenwerking met een buitenschoolse stichting een interdisciplinaire hogeschoolprijs ingesteld voor de talentvolste HkA-student. De prijs bood niet alleen de mogelijkheid jong artistiek talent financieel te ondersteunen, maar werd door de HkA gebruikt om in de vorm van publieke presentaties studenten en docenten kennis te laten nemen van de beste artistieke prestaties in de vier faculteiten van de HkA.²⁹

Hillenius, sinds 1987 algemeen directeur van de HkA, benadrukte in de brief aan toekomstige studenten die de jaarlijkse onderwijsbrochure vergezelde, het belang van een monosectorale kunsthogeschool: 'Hoewel uw belangstelling ongetwijfeld uit zal gaan naar een specifieke studierichting, adviseren wij u ook kennis te nemen van de andere opleidingen die in de brochure staan vermeld. U krijgt daardoor een goed beeld van de omgeving waarbinnen het onderwijs aan de HkA zich afspeelt. Voor alle duidelijkheid merken wij op dat binnen de HkA veel waarde wordt gehecht aan een brede culturele oriëntatie. Betrokkenheid bij andere kunstvormen dan degene waarin men zelf studeert, wordt van groot belang geacht en daarom ook nadrukkelijk gestimuleerd. Het is verstandig dat u zich dit bij het kiezen voor een opleiding aan de HkA goed realiseert.'³⁰

In de HkA-brochure voor 1991-1992 werden de onderwijsdoelstellingen uitsluitend geformuleerd voor de oorspronkelijke Arnhemse kunstscholen; een doelstelling voor de HkA ontbrak. Het doel van de faculteit Beeldende Kunsten, de voormalige Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem, was:

'mensen met creatief-beeldende kwaliteiten die zich met kunst en

vormgeving willen bezighouden op te leiden tot zelfstandige beeldende kunstenaars en vormgevers met een eigen gezicht in de ontwikkeling van cultuur en samenleving'.³¹ Een doelstelling die sinds 1984 niet was gewijzigd.³² 'Zelfstandige' slaat hier niet zozeer op het voorbereiden op een beroepspraktijk als zelfstandig kunstenaar of ontwerper, maar op een zelfstandige positie als individueel kunstenaar; vanuit die positie kan hij de relatie met de samenleving aangaan. Opvallend was dat er in de doelstellingen van de faculteit totaal niet werd gerefereerd aan het belang van interdisciplinaire samenwerking. Tot het jaar 2000 veranderde er niets aan de doelstellingen van deze faculteit.

Wat wel veranderde was dat de algemene HkA-doelstelling steeds meer ruimte ging opeisen in de HkA-brochures, ten koste van de doelstellingen van de afzonderlijke faculteiten. Vanaf 2000 vermeldden de brochures uitsluitend de doelstellingen van de hogeschool. Onder de koppen 'een integrale visie op kunstonderwijs', 'HkA en de stad' en 'Studeren aan de HkA' werd een groot aantal pagina's besteed aan visie, doelstellingen en de interfacultaire en interdisciplinaire verbindingen van de hogeschool. Daarbij werd de nadruk gelegd op 'de persoonlijke ontwikkeling, omdat een eigen visie noodzakelijk geacht wordt om als kunstenaar een plaats in de samenleving te verwerven'.³³ Die eigen visie kon alleen gestalte krijgen 'vanuit de overtuiging dat ieder goed kunstenaar gebaat is bij een brede oriëntatie op kunst en cultuur'. Daarom stelt 'de HkA zich ten doel haar studenten zo veel mogelijk kennis te laten nemen van de ontwikkelingen binnen de verschillende kunstdisciplines. Vanuit het eigen kunstvak stimuleert ze studenten bruggen te slaan met de andere kunstdisciplines.' Daarna werden de instrumenten voor interdisciplinaire samenwerking en ontmoeting opgesomd die de HkA tussen 1989 en 1997 ontwikkelde.

ArtEZ hogeschool voor de kunsten

In 2004 werd in Arnhem de nieuwbouw voor de theater- en dansopleidingen geopend. Hillenius was ervan overtuigd dat een kunsthogeschool alleen een onderwijsinhoudelijke meerwaarde krijgt als alle disciplines samengebracht worden op één locatie, bij voorkeur in één gebouw. De opening vormde het sluitstuk van bijna twintig jaar beleid om een kunstcampus te realiseren. Opmerkelijk was dat in het jaar dat de Arnhemse kunstcampus werd voltooid, de HkA formeel niet meer bestond. Hoewel bij de werving van studenten, tijdens de open dagen en in de onderwijsbrochures nog gesproken werd van de HkA, was ze per 1 januari 2002 formeel onderdeel geworden van ArtEZ. In 1998 was de HkA gefuseerd met de AKI Academie voor beeldende kunst en vormgeving Enschede en ondergebracht in de nieuwe rechtsvorm Stichting Kunstonderwijs Oost-Nederland (KuON). De KuON ging in 2000 een samenwerkingsverband aan met de Christelijke Hogeschool voor de Kunsten Constantijn Huygens in Kampen/Zwolle, en dat werd in 2002 bekrachtigd met een formele fusie tot één hogeschool voor de kunsten.³⁴ In slechts enkele zinnen werd in de brochures van de HkA aandacht geschonken aan dit fusieproces: 'Ofschoon de gefuseerde opleidingen zich als zelfstandige instituten zullen blijven profileren, zal deze krachtenbundeling van kunstopleidingen in Oost-Nederland ook gezamenlijke, onderwijsinhoudelijke voordelen met zich meebrengen zoals een intensievere uitwisseling van vakdocenten, een groter aanbod voor studenten van meer specialistische afstudeerrichtingen, en nog meer faciliteiten en onderwijsprojecten'.³⁵ De tekst sprak van zelfstandige instituten, maar studenten van de HkA, Constantijn Huygens en de AKI

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

III.1.1.1: Arnhem, Enschede, Kampen/Zwolle

stonden ingeschreven bij slechts

één erkende en officieel geregistreerde hogeschool: ArtEZ. Opnieuw creëerde Hillenius een onsamenhangend bos met veel bomen, dat met de zorg van een goede en geduldige tuinman door nieuwe aanplanting en wegsnoeien van verouderd en overtollig groen omgevormd moest worden tot een bloeiend woud van kunstopleidingen. Wat Hillenius op lokaal niveau met de HkA had gerealiseerd, wilde hij nu tot stand brengen op regionale schaal met drie academies van beeldende kunsten, drie conservatoria, drie theateropleidingen, één dansacademie en één academie van bouwkunst.³⁶ Opnieuw moest de fusie niet alleen gezien worden als een noodzakelijke schaalvergroting, maar vooral als een mogelijkheid om de kwaliteit van het kunstonderwijs te verbeteren: 'De situatie uit het verleden waarbij in Oost-Nederland binnen een straal van zestig kilometer drie academies voor beeldende kunsten en drie conservatoria bestonden was onhoudbaar en uiteindelijk ook slecht voor de kwaliteit', zo verklaarde Hillenius kort voor zijn afscheid in 2010 de fusie tot ArtEZ. Met het ontstaan van ArtEZ konden volgens hem 'de deskundigheid van docenten en het talent van studenten worden gebundeld. Dat betekent meer diepgang, meer kritische massa en dus meer kwaliteit. De cruciale rol van de kunstopleidingen voor de infrastructuur in Oost-Nederland kon dankzij de fusie echt overeind worden gehouden. Dat is van belang omdat "in de provincie" die infrastructuur veel ijler is dan in de Randstad'.³⁷ Toch kende het 'bos' bij aanvang van de fusie enkele bomen die elkaars nabijheid nauwelijks verdroegen. Hillenius beseftte dat het streven naar één gezamenlijke onderwijsvisie voor ArtEZ, zoals bij de HkA nog tot uitdrukking kwam in de onderwijsbrochures, met al die verschillende bloedgroepen onmogelijk zou zijn. Volgens hem kregen de 'academies binnen ArtEZ (...) nu juist weer de ruimte om hun eigen smool te tonen. Het klinkt misschien cliché, maar ik denk dat we groot moesten worden om klein te kunnen blijven. Dat betekent overigens niet dat we voor de verschillende vormen van onderwijs ook één alles-overkoepelende visie hanteren. De verschillende visies van de faculteiten voeden bij voortduring de discussie over de plaats en de betekenis van kunst in de samenleving. Dat is niet alleen waardevol, maar voor ons soort onderwijs zelfs essentieel. Het gaat er uiteindelijk om dat we individuen afleveren met een eigen kijk op zaken, want alleen dan kom je tot nieuwe dingen'.³⁸

ArtEZ hanteert vandaag de dag verschillende, soms tegenstrijdige visies op het kunstenaarschap. De jaarverslagen van ArtEZ laten wel enkele uitgangspunten zien die leidend moeten zijn voor alle ArtEZ-opleidingen. Zo dienen ze 'te anticiperen op maatschappelijke en culturele ontwikkelingen om hieraan mede vorm te kunnen geven. (...) Daarnaast zal de interdisciplinariteit die ArtEZ als mono-sectorale kunsthogeschool biedt, het onderwijscurriculum bepalen'.³⁹ Als ideale kunstenaars ziet ArtEZ afgestudeerden die werkzaam zijn in de samenleving, 'hun positie en kracht [kennen], hun artistieke en vakmanschap [hebben] ontwikkeld en deze – in samenwerking met anderen – maatschappelijk betekenis [weten] te geven. Zij zijn voorbereid op een professioneel bestaan op het hoogste niveau binnen een internationale context'.⁴⁰

Toen Hillenius in 2010 afscheid nam als bestuursvoorzitter, benadrukte hij het belang van een onafhankelijke, kritische kunstenaar die zich moet verhouden tot de beroepspraktijk: 'Er moet een gezonde spanning zijn. Het bedrijfsleven zoekt creatieve mensen die dingen doen die anderen nog niet hebben verzonnen. Kunst is het antwoord op de niet gestelde vraag'.⁴¹ Een echo van Schrofers opvatting dat kunst en kunstenaars geen artistieke leveranciers voor een behoeftige markt zijn. Dat antwoord kan de hedendaagse kunstenaar volgens Hillenius niet meer alléén geven: 'Een product of

voorstelling komt inmiddels bijna altijd tot stand in directe samenwerking met andere disciplines. Niemand kan zich permitteren zich op te sluiten in zijn eigen vakgebied. Samen kunnen werken met “de burens” is nu een *must*.⁴²

Om vorm te kunnen geven aan die kritische, professionele rol van het kunstenaarschap wil ArtEZ een vooraanstaande rol spelen bij het toegepaste onderzoek in de kunsten. Vooral de masters en de lectoraten hebben daarin een belangrijke taak. Hoe dat onderzoek precies gestalte zou moeten krijgen verdiende volgens het College van Bestuur van ArtEZ in 2010 nog verdere verheldering en aanscherping.⁴³

ArtEZ-academies voor beeldende kunst en vormgeving

De missie en visie van ArtEZ zoals die verwoord werden in jaarverslagen, beleidsplannen en de interviews met en geschriften van Schrofer en Hillenius, waren sinds het begin van de jaren tachtig nadrukkelijk gericht op een professioneel kunstenaarschap, waarvan vakmanschap, artistieke, verbindingen met andere disciplines en het werkveld en een eigenstandig onderzoek de fundamenteen vormden. Maar welke rol speelden de tradities van de AKI in Enschede en de CABK in Zwolle nog in ArtEZ? Zij zouden toch de ruimte krijgen de eigen identiteit nadrukkelijk te profileren?

In 2003 werden de eerste onderwijsbrochures van ArtEZ hogeschool voor de kunsten uitgebracht. De door de HkA en Constantijn Huygens gehanteerde faculteitsnamen verdwenen. In plaats daarvan namen de drie kunstacademies in afzonderlijke brochures hun oorspronkelijke namen weer aan, met de vermelding dat ze onderdeel vormden van ArtEZ. Twee jaar later verscheen de eerste brochure waarin de drie academies zich gezamenlijk presenteerden onder de verzamelnaam ArtEZ Academies voor beeldende kunst en vormgeving.⁴⁴ Onder de kop ‘Wie zijn wij’ stelden de drie kunstacademies zich voor met een aantal kernbegrippen: ‘AbkvA (Academie Arnhem): kunst, ontwerp en praktijk. Focus: ondernemende cultuur, de praktijk steeds opnieuw definiëren, *creative industry*; CABK: kunst, beelden en betekenis. Focus: kunstenaar/docent en reflectie op kunst, ontwerp, onderwijs en maatschappij; AKI: kunst, experiment en interactie. Focus: individu, onderzoekend kunst- en ontwerpproces, internationale interactie’. De begrippen werden in de brochure tekstueel en beeldend van context voorzien. De AbkvA beriep zich op een traditie van ‘intensieve relaties die de opleidingen door tal van praktijksituaties onderhouden met de beroepspraktijk’. De christelijke traditie van de CABK weerklonk in de volgende woorden: ‘Traditioneel is het de rol van de beeldend kunstenaar (...) om met beeldende middelen uitdrukking te geven aan het erfgoed van een cultuur. Dat erfgoed bestaat in de traditie uit mythologische en religieuze voorstellingen, maar ook uit voorstellingen omtrent rang en stand. De beeldend kunstenaar geeft visueel uitdrukking aan de verhouding van de mensen tot de goden en aan de verhoudingen van mensen onderling.’ Terwijl de CABK in de brochure kritische kanttekeningen plaatste bij de vrijheid van de moderne kunstenaar, die in haar ‘extremiteit (...) iets super-individueels [is]’ en hem isoleert van en onverstaaenbaar maakt voor de maatschappij, riep de AKI enkele pagina’s verder diezelfde vrijheid van de kunsten uit tot hoogste goed: ‘De AKI is vrij, soms een beetje té vrij, zodat het vrijblijvend wordt, we zitten op het randje.’

De kernbegrippen en gepresenteerde context kwamen voort uit de historie van de drie ArtEZ-academies. Meer dan tweehonderd jaar beeldende kunstonderwijs in Arnhem, ruim een halve eeuw in Enschede en nog geen dertig jaar in Kampen en Zwolle werden in de brochures van ArtEZ Acade-

mies voor Beeldende Kunst en Vormgeving in enkele zinnen samengevat. Ondanks het opheffen van de oorspronkelijke academienamen in 2010 was het deze historie die tot op de dag van vandaag de doelstellingen en het onderwijsklimaat bepaalt van de opleidingen in Arnhem, Enschede en Zwolle.⁴⁵ Voordat deze historie in de volgende hoofdstukken belicht wordt, richt ik me eerst op de vraag hoe uniek de doelstellingen van de monosectorale kunsthogeschool ArtEZ waren in vergelijking met die van de kunsthogescholen van Den Haag en Utrecht.

III.1.1.2: Den Haag

Een jaar nadat Hillenius voortvarend was begonnen aan zijn taak de Arnhemse kunstschole te fuseren tot één hogeschool voor de kunsten, werd Chris Rehorst in april 1985 benoemd tot nieuwe directeur van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten (KABK) in Den Haag. De kunsthistoricus Rehorst volgde Joop Beljon op, die sinds 1957 op eigenzinnige en unieke wijze leiding had gegeven aan de Haagse academie. Beljon wist de academie te revitaliseren door sluimerende afdelingen weer op gang te brengen en nieuwe opleidingen te initiëren. Zijn paradepaardjes waren de door hem opgerichte afdeling Monumentaal-Omgeving en de weekendcursus Industriële Vormgeving. In beide opleidingen zag Beljon – sterk beïnvloed door zijn katholieke achtergrond en de visionaire denkbeelden van het Bauhaus – een mogelijkheid gestalte te geven aan zijn visie op de rol van een maatschappelijk geëngageerde en geïntegreerde kunstenaar. Die integratie was gericht op ‘een samengaan (...) van verschillende vormen van beeldende kunst met de dagelijkse omgeving waarin mensen wonen en werken’.⁴⁶ Stedenbouw, (landschaps)architectuur, interieurvormgeving en het ontwerpen van (industriële vervaardigde) gebruiksvoorwerpen en kleding waren voor Beljon ondenkbaar zonder de inbreng van beeldend kunstenaars – zij zijn immers specialisten in de toepassing van de emotionele en communicatieve kracht van beelden. Voor een samenwerking van de verschillende kunst disciplines – met uitzondering van die van architectuur en beeldende kunst – had Beljon nooit veel oog. Onder zijn directoraat werden geen projecten geïnitieerd waarin acteurs, dansers en musici samenwerkten. Vakken als literatuur en muziek werden niet gedoceerd, zoals wel gebeurde in Arnhem. Contacten met studenten en docenten van het Koninklijk Conservatorium voor Muziek en Dans in Den Haag waren incidenteel. De enige keer dat er sprake was van een formele samenwerking tussen de kunstacademie en het conservatorium was in het jubileumjaar 1982. Bij het driehonderdjarig bestaan van de KABK werd groots uitpakend en een breed scala van activiteiten georganiseerd. Maar bij geen enkele activiteit werkten de opleidingen van de kunstacademie met elkaar samen, en ook niet met de dans- en muziekopleidingen. Het conservatorium leverde alleen een bijdrage aan de festiviteiten toen een groep muziekstudenten uitgenodigd werd om ‘als tegenhanger voor de hedendaagse muziek, (...) 17^{de} en 18^{de} eeuwse muziek te komen spelen’.

In hoofdstuk III.6 zal de onderwijsvisie van Beljon uitgebreid aan bod komen. Hier is van belang dat de directie van de KABK, in tegenstelling tot die in Arnhem, geen intentie had samen te werken met andere kunstschole. In 1984 – het jaar voorafgaand aan het afscheid van Beljon – had de Raad van Bestuur in het kader van de STC-operatie de eerste informele gesprekken gevoerd met mogelijke fusiepartners. Beljon liet in het jaarverslag optekenen dat ‘de problemen om zeer ongelijksoortige scholen en bijvoorbeeld de kunstacademie bij elkaar te brengen natuurlijk talloze [zijn]. (...) Bij dit alles

zal er in de eerste plaats voor gewaakt moeten worden dat het specifieke karakter van met name het kunstonderwijs, door een toekomstige “clustering” niet verloren zal gaan.⁴⁷

Rehorst erfde in april 1985 een kunstacademie die geenszins geneigd was snel te fuseren. De KABK zat ruim boven de norm van 600 studenten en groeide nog meer toen ze in 1989 de MTS voor Fotografie en Fotonica in haar gelederen opnam. Door deze fusie, die al langer in het verschiet lag, verkreeg de van oorsprong middelbare beroepsopleiding voor fotografie de hbo-status en groeide de KABK van 800 naar 1300 studenten.⁴⁸ Toch stelden de KABK en het Koninklijk Conservatorium voor Muziek en Dans in augustus 1985 een intentieverklaring op 'om per 1 augustus 1986 tot een fusie van beide instellingen te komen met behoud van eigen locatie en autonomie in het onderwijs'.⁴⁹ Op 1 januari 1990 fuseerden beide instellingen tot de Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans, in 2010 omgedoopt tot Hogeschool der Kunsten Den Haag.⁵⁰

Rehorst zag in het fusieproces geen aanleiding de academie anders te profileren. Hij greep terug op haar lange staat van dienst als oudste kunst-academie van Nederland. ‘Wat de overheid om haar prangende redenen ook moge bedenken’, zo stelde Rehorst in de eindexamencatalogus van 1988, ‘deze lange traditie wijst naar de toekomst, waarin de Koninklijke Academie samen met de School voor Fotografie en het Koninklijk Conservatorium een breed scala aan opleidingsmogelijkheden zal blijven aanbieden.’⁵¹ Rehorst stelde de structuur en de cultuur van de academie zoals die onder Beljon vorm had gekregen, nauwelijks ter discussie. In haar formele doelstellingen verschilde de KABK niet wezenlijk van de Academie voor Beeldende Kunsten in Arnhem. Volgens Rehorst was ‘de academie (...) de plaats waar de creatieve talenten, begeleid door hun aanstaande collega’s, de gelegenheid krijgen zich te ontplooiën en te ontwikkelen, hun mogelijkheden te ontdekken, terwijl zij onderwijl een gedegen vakkennis opbouwen. De academie doet dit op zo’n wijze, dat de afgestudeerde de attitude heeft meegekregen zich blijvend te ontplooiën en zich als zelfstandig kunstenaar of ontwerper in de maatschappij kan handhaven.’⁵² Een doelstelling die in 2011 nauwelijks was veranderd, getuige de tekst op de website van de Haagse kunstacademie: ‘Aan de KABK worden studenten opgeleid tot zelfbewuste kunstenaars en ontwerpers, die door hun gedrevenheid, inhoudelijke diepgang en experimentele instelling een betekenisvolle inbreng hebben in hun discipline en de maatschappij.’⁵³

De opvatting van Schrofer en Hillenius dat een zelfstandige en zelfbewuste kunstenaar of ontwerper gebaat is bij een interdisciplinaire samenwerking, werd door Rehorst niet gedeeld. Wel was zijn beleid gericht op een grotere integratie van de beeldende-kunstopleidingen. In het voorwoord van de eindexamencatalogus 1995 schreef hij dat de KABK probeerde ‘in haar beleid voorwaarden voor de voortgang van de integratie te scheppen. Een proces dat in gang is gezet met het uiteindelijke doel een kunstenaar/vormgever op te leiden, die de gekozen discipline afgebakend ziet met “open grenzen”.’⁵⁴ Rehorst was bang dat de relatief zelfstandig georganiseerde afdelingen te specialistisch zouden worden, ‘en dan krijg je opdroging want dan zijn er irreële, maar blijkbaar onoverbrugbare, scheidslijnen. Deze academie heeft deze specialisatie tendens niet te ver door laten gaan, wat ik heel goed vind.’⁵⁵ In de praktijk bleken de schotten tussen de verschillende afdelingen moeilijk te slechten. Evenmin als Beljon repte Rehorst met geen woord over de meerwaarde van een samenwerking met andere kunstdisciplines als muziek en dans.

De kunstenaar-docent centraal

Schrofer en Hillenius stimuleerden de interdisciplinaire samenwerking, zodat studenten kennis konden maken met andere inzichten en ervaringen dan die in het reguliere onderwijs werden aangeboden. De opvattingen van Beljon en Rehorst leunden veel zwaarder op de individuele inbreng van de eigen docenten. Beljon onderstreepte het belang van de docent-kunstenaar door in de jaarverslagen minutieuze opsommingen te geven van de belangrijkste gerealiseerde opdrachten en tentoonstellingen van alle docenten. In de meeste gevallen betrof het activiteiten die uitsluitend een individueel belang vertegenwoordigden en niet in een aantoonbare relatie stonden met het docentschap aan de kunstacademie. Tenminste, niet meer dan dat docenten op basis van deze persoonlijke beroepservaringen hun kennis in de lessen met de studenten konden delen. Dat het kunstonderwijs volgens Beljon boven alles bestond uit de inbreng van individuele kunstenaars, bleek uit de door hem geïnitieerde publicatie *De meesters. Docenten in het jubileumjaar* ter gelegenheid van het driehonderdjarig bestaan van de KABK, met eigen werk van de docenten. In dit boek typeerde Beljon het docentenkorps als een groep individualistische kunstenaars, die alleen met elkaar verbonden waren in hun doel een nieuwe generatie kunstenaars op te leiden: ‘Zelf zijn wij van huis uit schilders, grafici, beeldhouwers en ontwerpers en wij proberen iets van ons vak over te dragen aan anderen. Soms lukt dat en soms lukt dat niet. En dat gevecht met het bijna onmogelijke is ook iets dat ons met elkander bindt.’⁵⁶

Beljon hanteerde een opvatting over het docentschap die begin jaren tachtig nauwelijks waargemaakt kon worden. Filosoof en oud-directeur van de CABK Kees Vuyk (1953) beschreef in 2007 hoe er door de spectaculaire groei van het aantal studenten in het beeldende-kunstonderwijs tussen midden jaren zestig en begin jaren tachtig een gebrek ontstond aan goede docenten. Afgestudeerden die nauwelijks de academie hadden verlaten, werden aangesteld als docent. Deze docenten, die zich nog nooit ‘met de grensgebieden van hun vak hadden beziggehouden’ en ‘niets anders deden dan lesgeven’, misten volgens Vuyk ‘de jarenlange ervaring, die van iemand een “meester” maakt in de klassieke zin’.⁵⁷

Ook Rehorst hechtte er groot belang aan dat de kunstenaars-docenten hun praktijkervaringen met de studenten deelden. Zo stelde hij kort na zijn aantreden dat ‘deze wisselwerking tussen de in de praktijk werkzame kunstenaar en de jonge talenten, die in de academie dagelijks gestalte krijgt, essentieel [is] in elke zichzelf respecterende, kwalitatief hoogwaardige samenwerking. Het verheugt mij als nieuwe directeur van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten deze wisselwerking, intensiteit en veerkracht zo duidelijk in onze academie aan te treffen.’⁵⁸ Daarbij was het volgens hem essentieel dat studenten konden kiezen uit een diversiteit van meningen en opvattingen van docenten die de veelzijdigheid representeerden van de kunstwereld buiten de academiemuren. ‘Die keuze gaat vanzelf, want hoe je het wendt of keert, de student komt op een academie – veel meer dan in andere onderwijssituaties – in aanraking a) met een groot aantal docenten, dus opvattingen, b) die docenten zijn ook allen werkzaam als kunstenaar of vormgever, zijn dus aanstaande collega’s van de student. Een academie moet een teeltbodem kunnen zijn voor persoonlijke ontwikkelingen. De student moet weten wat om hem heen gebeurt, maar moet daarin zijn eigen weg vervolgen.’⁵⁹

Hoe belangrijk de inbreng van individuele kunstenaars was voor het onderwijs aan de KABK werd in opdracht van Rehorst zwart op wit gesteld in de publicatie *Hoe ziet gevoel eruit? Elf docenten over lesgeven, kunst en vormgeving*. In de inleiding stelde Carel Kuitenbrouwer dat de inzet van docenten ‘het meest bepalend [is] voor het gehalte van de studie. Hun aantal

is groot – in dit jubileumjaar zijn het er samen 150 – en hun achtergronden zijn zeer uiteenlopend. Die diversiteit aan standpunten biedt de studenten de mogelijkheid hun eigen weg te kiezen in plaats van in een school te worden opgeleid. Daar tegenover staat dat de samenhang soms gevaar lijkt te lopen.⁶⁰

Dat het primaat van het individuele docentschap ten koste ging van een samenhangend onderwijsaanbod, werd in 1976 al opgemerkt door Schrofer toen hij in de *VABKrant* kunstdocenten typeerde als ‘eigen baasjes, op eigen terrein autonoom’.⁶¹ Dat gevaar werd brederesignaleerd. Op een landelijke conferentie over het beeldende-kunstonderwijs in november 1980 werd de autonome positie van docenten ter discussie gesteld. De docent mocht niet ‘de goeroe zijn aan wiens voeten de leerling komt zitten om de wijze lessen in zich op te slurpen’.⁶² Docenten moesten kritisch afstand kunnen nemen van hun eigen kunstenaarspraktijk, maar bovenal zou er meer controle moeten zijn op wat docenten tijdens hun lessen inbrachten: ‘Voorkomen moet worden dat hij inslaapt. Tenslotte is docent zijn op een academie een vrij gemakkelijke manier om je brood te verdienen, gemakkelijker althans dan in een groot deel van de beroepspraktijk waar de economische teruggang ook de nodige gevolgen heeft.’ Dit laatste sloeg op de beperkte beroepsmogelijkheden voor jonge en onervaren kunstenaars. Daardoor, en door de aanwas van studenten aan de kunstacademies, werd een groot aantal van hen naar de onderwijslokalen gedreven.

De autonome positie van de kunstenaar-docent leidde aan de KABK zoals gezegd dus tot een onsamenhangend onderwijsaanbod zonder duidelijke visie. De publicatie *Hoe ziet gevoel eruit?* was onderdeel van een zoektocht naar zo’n samenhang, ‘niet om een grootste gemene deler te formuleren, maar om door uitwisseling van ideeën na te gaan waar het onderwijs aan de KABK voor staat. Zo zou een duidelijker beeld kunnen groeien van de taak van het onderwijs in de beeldende kunsten en vormgeving in de wereld van vandaag’.⁶³ De meningen van de geïnterviewde docenten over de taak van het beeldende-kunstonderwijs weken niet wezenlijk af van de formele KABK-doelstellingen. De meesten zagen het als hun taak de studenten op te leiden tot zelfstandige, kritische kunstenaars en ontwerpers. Volgens kunstgeschiedenisdocent Michael van Hoogenhuize (1946) was het niet de taak van het kunstonderwijs de student op te leiden tot een ‘voortreffelijke ontwerper (...) die zich volledig onderwerpt aan de opdracht van de opdrachtgever’. De student moet ervan overtuigd worden dat hij iets toe te voegen heeft ‘aan die werkelijkheid, uitgaande van hoe hij denkt dat die werkelijkheid is. (...) Ik vind dat zowel een beeldend kunstenaar als een ontwerper er heel veel aan heeft om die houding te ontwikkelen. Dat betekent niet dat je de sociale werkelijkheid moet afwijzen, maar wel dat je weet wat er gebeurt, een vorm van bewustzijn hebt gebaseerd op informatie en de discussie daarover kent.’

De muze als professie

Het belang dat directie en docenten van de KABK in de jaren tachtig en negentig hechtten aan de relatie tussen kunstenaar-docent en student, past in een romantische visie van een gedistantieerd kunstenaarschap, waarin de meester zijn leerling inwijdt in de vaktechnische, esthetische en ethische geheimen van het vak. Het beeld is echter genuanceerder. De student moest niet alleen voldoende vakkennis opdoen en zich in de schaduw van de meester-docent individueel ontplooiën, de geïnterviewde docenten maakten in *Hoe ziet gevoel eruit?* tevens gewag van een taak van het kunstonderwijs die weinig van doen heeft met het gedistantieerde kunstenaarstype: de student leren om funda-

menteel onderzoek te doen. Er was echter voor dit onderzoek – en enkele geïnterviewden betreurden dat – aan de KABK te weinig tijd. Rehorst wees er in dezelfde publicatie op dat het kunstonderwijs een onderzoekstaak heeft op basis van zijn ongedeelde status in het hoger onderwijs: ‘Wij zijn zelf als het ware zowel hbo als universiteit’.⁶⁴ Juist in die onderzoekstaak zou de Hogeschool der Kunsten Den Haag zich vanaf 2001 in belangrijke mate gaan onderscheiden van het overige beeldende-kunstonderwijs in Nederland.

De zoektocht naar een overkoepelende onderwijsvisie voor de KABK kreeg in 1998 een meer formele benadering in de nota *De muze als professie. Onderwijsvernieuwing aan de KABK*, namens de directie opgesteld door adjunct-directeur Onderwijs Jacob van der Tas. Deze cultuursocioloog, die in 1990 was gepromoveerd op de studie *Kunst als beroep en roeping*, vertaalde in de nota zijn theoretische bevindingen naar de dagelijkse praktijk van een kunstacademie. Hij concludeerde dat de KABK veel individuele visies kende, maar dat een helder geformuleerde academiëvisie ontbrak. ‘Tot niet zo lang geleden kon het kunstonderwijs het ook best een eind brengen met de som van al deze particuliere overtuigingen’, zo stelde hij, ‘al was het maar omdat het onderwijs grotendeels achter gesloten deuren plaats vond. Nu, met een grotere openheid naar buiten en een aangescherpte verantwoordingsplicht, kunnen we daar niet mee volstaan’.⁶⁵ Het zal niet verbazen dat Van der Tas pleitte voor een kunstacademie die tot doel had ‘professionele’ kunstenaars op te leiden. Met de term ‘professioneel’ verwees hij direct naar zijn dissertatie.

De titel *De muze als professie* is vergelijkbaar met *Beroep kunstenaar*, zoals het rapport luidde dat de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs in 1999 publiceerde.⁶⁶ De Projectorganisatie was in 1997 door de toenmalige staatssecretaris van oc&w als een onafhankelijke en tijdelijke voorziening in het leven geroepen met de opdracht een plan te maken voor de herstructurering van het kunstvakonderwijs. Het eindrapport, opgesteld op basis van gesprekken met een groot aantal betrokkenen, was opgedragen aan ‘de kunststudent en toekomstig kunstenaar’. Al voordat het rapport verscheen distantieerde Van der Tas zich van de opvattingen van de Projectorganisatie, die in zijn ogen een te grote en eenzijdige nadruk legde op de beroepsvoorbereiding. De Projectorganisatie vatte de term ‘beroep’ volgens Van der Tas uitsluitend op in de beperkte betekenis van *metier*: een vak waarvoor het werkveld de concrete eisen stelt. Dat werkveld moet een prominente rol spelen in het formuleren van de startkwalificaties van afgestudeerde kunstenaars. Van der Tas daarentegen zag het beroep van kunstenaar veel ruimer: als een *professie* die niet uitsluitend wordt gedictieerd door de markt. Als het kunstonderwijs werd aangepast aan de door het werkveld opgelegde beroeps-eisen, zou dat volgens Van der Tas de academie maken tot ‘marktleverancier en niet tot een opleiding van professionele kunstenaars en vormgevers die een eigen verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit van het werk en hun vakgebied. En dat is de kern van de beroepspraktijk en de opleiding. (...) Dat wil niet zeggen dat we de markt en, meer toegespitst op de professionaliteit van vormgevers en autonome kunstenaars, de beroepspraktijk de rug moeten toekeren, maar dat we deze de plaats moeten geven die haar toekomt: als een gegeven waar kunstenaars en vormgevers rekening mee moeten houden. Het ideaal is dus niet de markt, maar de kwaliteit van vormgeving en van beeldende kunst(werken). De academie neemt daarmee haar plaats in binnen de kunstwereld, een plaats van actualiteit en debat, die zij al te lang geleden afstand aan anderen’.⁶⁷ Van der Tas gaf als voorbeeld van een professionele houding de attitude van vormgevers, die zich kenmerkt door het ‘leren luisteren naar en meedenken met opdrachtgevers. Ze leren hoe ze vanuit een professioneel gezag die opdrachten vertalen in beeldende resultaten van hoge

kwaliiteit.' De doelstellingen die Van der Tas formuleerde voor het kunstonderwijs, vertonen grote overeenkomst met de visie van Schrofer, die sterk werd gekleurd door zijn ervaring als grafisch ontwerper.

De professionele kunstenaar als artistiek onderzoeker

Toen Van der Tas zijn kritiek op de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs formuleerde, had hij nog geen kennis kunnen nemen van het eindrapport. Dat stond vol met zinsneden als 'startkwalificaties in samenwerking met de beroepspraktijk', 'in samenspraak met de beroepspraktijk definiëren van markten en doelgroepen', 'meer kennis bijbrengen over het beroep waarvoor wordt opgeleid' en 'meer aandacht (...) schenken aan de bedrijfsmatige kanten van het kunstenaarschap'. De Projectorganisatie had oog voor de reflectieve, kritische houding en eigen visie van de professionele kunstenaar en zijn specifieke onderzoekstaak. Ze concludeerde dat veel kunstopleidingen erkenning en ruimte vroegen voor 'een specifiek kenmerk van het kunstvakonderwijs, namelijk onderzoek en experiment gericht op het uitbreiden van artistieke uitdrukkingsvormen en het toepassen daarvan. (...) Aangezien artistieke vaardigheden en uitdrukkingsvormen onmiskenbare facetten van de kunstbeoefening betreffen, zou de functie van onderzoek en experiment binnen het kunstvakonderwijs haar plaats moeten krijgen. Daarmee kan het onderwijs ook effectiever bijdragen aan de ontwikkeling van de disciplines.'⁶⁸ Bovendien constateerde de Projectorganisatie dat de rol van de kunstenaar sterk was veranderd: 'In de huidige situatie zijn de grenzen tussen kunst en andere menselijke uitingsvormen, die bijvoorbeeld gericht zijn op vermaak, aan het vervagen, evenals de grenzen tussen autonome kunst en toegepaste kunst. Het lijkt erop dat de kunstenaar bezig is een nieuwe positie in te nemen, waarin hij – al dan niet als cultureel ondernemer – vanuit zijn artistieke vermogen in verschillende aspecten van de samenleving participeert, van de culturele sector tot de vermaakindustrie en van de welzijnssector tot de technologie.'⁶⁹ De moderne kunstenaar werd in het rapport voorgesteld als een *creative thinker*, die betrokken kon worden bij maatschappelijke en commerciële projecten 'waarvoor verbeeldingskracht een vereiste is'. Juist in hun taak om creatieve denkers op te leiden moesten de kunstvakopleidingen onderkennen dat ze 'niet alleen plekken zijn waar tradities gedoceerd worden, maar ook laboratoria, met een verbindende functie; plekken waar kunstenaars samenkomen en waar kruisbestuiving plaatsvindt. Om studenten in staat te stellen een voorproefje op de flexibele beroepspraktijk te nemen, zonder ze te laten ondergaan in een oceaan aan mogelijkheden, kan de laboratoriumfunctie het best systematisch uitgebreid en versterkt worden. Dat is mogelijk als opleidingen samenwerking aangaan, elkaars curricula erkennen, gezamenlijke onderdelen aanbieden en hun studenten (...) in staat stellen onderwijs aan elkaars instellingen te volgen. (...) Voorzichtigheid is daarbij echter geboden: de mogelijkheden van interdisciplinaire samenwerking moeten niet overschat worden, zeker zolang studenten zich de kneepjes van hun eigen vak nog niet eigen hebben gemaakt.'⁷⁰

In de bijlage bij het rapport werden de beroepsprofielen en startkwalificaties voor de sector beeldende kunst en vormgeving opgenomen.⁷¹ De startkwalificaties voor vormgevers waren onderverdeeld in algemene kwalificaties (vereist voor iedere startende beroepsbeoefenaar), basiskwalificaties (specifieke vereisten voor de afzonderlijke benoemde clusters 'communicatie', 'ruimtelijk verblijf' en 'product') en beroepsspecifieke kwalificaties (specifieke vereisten voor bepaalde beroepsgroepen, zoals illustratoren, interieurarchitecten en industrieel ontwerpers). De algemene

kwaliificaties hadden betrekking op kennis, vaardigheden en attitude. Vooral uit de beroepsspecifieke kwalificaties werd duidelijk dat iedere beginnend vormgever in hoofdzaak een 'professioneel' vormgever diende te zijn met een kritische, onderzoekende houding, gewapend met voldoende vakkennis en vaardigheden en bereid in opdrachtsituaties en in teamverband te werken.

De onderwijsvisies zoals ze waren verwoord in *De muze als professie* en *Beroep kunstenaar*, lagen dus minder ver uit elkaar dan Van der Tas in zijn nota suggereerde. In beide publicaties werd het belang van onderzoek erkend voor het professionele kunstenaarschap. Van der Tas zag het onderzoek om twee redenen als de pijler van het kunstonderwijs: 'In de eerste plaats is in de beeldende kunst en vormgeving zelden zomaar, intuïtief een optimaal beeldend resultaat te verkrijgen. Om tot een overtuigend beeld te komen moet de student leren opdracht, doel en beeldende middelen te onderzoeken. In de tweede plaats onderscheiden dit onderzoek en deze onderzoekende attitude de professionele kunstenaar en vormgever van de niet-professionele. Dat is des te belangrijker nu het instrumentarium van de "nieuwe media" in ieders bereik komt en iedereen aan visuele vormgeving kan doen.'⁷²

'Onderzoek' is echter nog geen eenvoudig te duiden begrip in de context van het beeldende-kunstonderwijs. Van der Tas erkende dat er veel misverstanden bestaan over onderzoek in kunst en vormgeving: 'De relatie met wetenschappelijk onderzoek is (te) snel gelegd; het laboratorium maakt als metafoor al jaren furore, terwijl in gewone taal het eigene en benoembare van het soort onderzoek dat in het kunstonderwijs thuis hoort, zelden is te vinden. Onderzoek is hier geen experiment dat de waarheid dichterbij brengt (het streven van het wetenschappelijk experiment), maar het onderzoek van de student naar de eigen mogelijkheden, naar een plaats binnen het spectrum van de beeldende kunst en vormgeving waar hij zich thuis voelt en met inzet van zijn vermogen kwaliteit kan leveren. De student onderzoekt de mogelijkheden van beeldende middelen in het licht van zelfgestelde doelen en leert opdrachten van derden in dat licht te plaatsen.'

Dat klinkt als een geheel ander soort onderzoek dan het 'zuiver kunstzinnig onderzoek' dat Schrofer voor ogen stond: dat wilde zich nadrukkelijk distantieëren van de particuliere kennis en ervaring van kunstenaars-docenten en juist de artistieke gemene deler centraal stellen. Waar Schrofer pleitte voor interdisciplinaire samenwerking in het vermoeden dat het onverwachte uitkomsten kon bieden in de zoektocht naar een artistieke gemene deler, benadrukte Van der Tas het individuele aspect van het artistieke onderzoek. Hij erkende dat de onderzoekende kunstenaar baat had bij een open houding ten aanzien van zijn omgeving, de andere afdelingen en andere disciplines om tot een inspirerende samenwerking te komen. Volgens hem werd dat proces belemmerd door 'een academie met afdelingen die met de rug naar elkaar leven'. Tegelijkertijd benadrukte hij dat de afdelingen 'voor zover en voor zolang als nodig functioneren als zelfstandige eenheden' en het onderwijs gericht zou blijven op 'de kern van het vak (...) zonder "de diepte", de artistieke toerusting, te vergeten'. Het onderwijs aan de KABK diende op dit punt vernieuwd te worden met 'een structuur die beter aansluit op de onderzoekende houding'. Van der Tas stelde voor om als onderdeel van die structuur supervisietrajecten te initiëren voor docenten om hun autonome positie te doorbreken. Daarnaast mocht het theorieonderwijs niet exclusief zijn gericht op de afzonderlijke afdelingen, maar moest het daarboven uitgetild worden door een gemeenschappelijke coördinatie, een gezamenlijk aanbod en een 'boeiend studium generale'. Ook deed Van der Tas suggesties voor een grotere interdisciplinaire samenwerking, zoals 'de ontwerper die fotografische en grafische middelen toepast, de architect die industriële vormgeving

en styling introduceert in de interieurvormgeving en daarbij

zonodig met een typografische toepassing werkt'. De voorstellen getuigen van weinig ambitie en roepen vooral het beeld op van een kunstacademie met sterk autonoom georganiseerde en specialistische vakafdelingen. In 2008 meldde het jaarverslag van de KABK dat 'studenten van de diverse afdelingen nog maar beperkt geneigd zijn om elkaar op te zoeken'. Een ander voorstel was evenmin erg ambitieus: het organiseren van 'afdelingsoverschrijdende' tentoonstellingen.⁷³

Van der Tas besteedde geen woord aan samenwerking met andere kunstdisciplines. In het organogram van de KABK was geen enkele verbinding te vinden met het Haags Conservatorium voor Muziek en Dans. Toch kende de KABK een opleiding – formeel geen afdeling en ook niet genoemd in het organogram – die was voortgekomen uit een samenwerking tussen beide kunstscholen: volgens Van der Tas laat zij 'binnen het autonome domein een heel eigen gezicht zien, dat perspectief biedt voor de toekomst'.⁷⁴ Van der Tas doelde op de Interfaculteit Beeld en Geluid.

Kunstwetenschap

Bij het ontstaan van de Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans in 1990 richtte het College van Bestuur – bestaande uit de directeurs van de KABK en het Koninklijk Conservatorium – de Interfaculteit voor Beeld en Geluid op, in 2002 omgedoopt tot ArtScience. In 2011 was het een opleiding op bachelor- en masterniveau, die niet was gebonden aan een specifieke discipline en vorm kreeg in het gebied tussen kunst en wetenschap. In het licht van de geringe ambities van de KABK-directie ten aanzien van interdisciplinaire samenwerking wekt het geen verbazing dat het initiatief voor deze opleiding van het conservatorium kwam. Het was met name collegevoorzitter en conservatoriumdirecteur Frans de Ruiter (1946) die concrete voorstellen deed om Haagse kunststudenten mogelijkheden te bieden voor artistiek onderzoek en interdisciplinaire samenwerking. Veel meer dan Rehorst of Van der Tas was De Ruiter een groot pleitbezorger van een professionele kunstenaar die serieus onderzoek doet en verschillende artistieke en wetenschappelijke disciplines exploreert. Volgens De Ruiter omvatte het ideale curriculum niet alleen het aanleren van vaardigheden en het doormaken van een persoonlijke artistieke ontwikkeling, maar moet de student ook leren 'beslissingen te nemen, te handelen, te scheppen, te improviseren, te verdiepen, te transformeren en te leiden'.⁷⁵ Een professionele kunstenaar moet immers kunnen 'reflecteren op zichzelf, collega's, docenten en de context van de wereld van kunst en cultuur. Tevens kan hij kennis vergaren bij andere kunst disciplines en weet deze waar nodig te interpreteren in zijn eigen werk en onderzoek.' Door de enorme veranderingen die mede het gevolg waren van de nieuwe technologieën, konden kunstenaars volgens De Ruiter niet anders 'dan op veelzijdige, interdisciplinaire en steeds andere wijze hun creativiteit ontplooiën. (...) Maar ook reflecteert en spiegelt kunst vaak de omgeving waarin we leven en is er een vrij verkeer tussen de disciplines, die in het uiterste geval vervagen of in elkaar overgaan. Maar in het stelsel van het kunstonderwijs zijn velen zich verregaand onbewust van deze stand van zaken.'

Met de oprichting van de Interfaculteit voor Beeld en Geluid wilde de hogeschool haar innovatieve karakter onderstrepen, niet alleen in de 'ontschotting' van de verschillende kunst disciplines, maar ook in de in Nederland nog onwennige samenwerking tussen hbo en universiteit. De Startcommissie had in 1987 om reden van de geheel eigen identiteit en cultuur van het kunst-

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

onderwijs negatief geadviseerd over de integratie van kunst- en wetenschappelijk onderwijs. Samenwerking tussen kunstscholen en universiteiten vond de commissie echter wel van belang en zij adviseerde daarom de wetgeving zo aan te passen dat zonder al te veel bureaucratische rompslomp onderwijskundige verbindingen mogelijk zouden worden tussen universiteiten en kunstscholen.⁷⁶

In 2001 kreeg zo'n samenwerking voor het eerst in Nederland een formeel beslag toen de Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans in Den Haag en de faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit Leiden samen de faculteit der Kunsten oprichtten. De Ruiter werd benoemd tot decaan van deze faculteit. In 2008 kreeg de faculteit een nieuwe naam: Academie der Kunsten. De Academie der Kunsten participeerde ook in het ArtScience-programma. Daarin houden studenten zich onder meer bezig met mediakunst, muziek, theater, film en beeldende kunst en doen ze artistiek onderzoek naar recente ontwikkelingen in wetenschap en technologie.⁷⁷

Met de oprichting van ArtScience en de Academie der Kunsten zag De Ruiter een lang gekoesterde wens in vervulling gaan: opleidingsmogelijkheden voor kunstenaars op het hoogste niveau. Volgens De Ruiter moest het kunstonderwijs zelf kunnen beslissen waar het 'bij wil horen: bij het wo, zelfstandig of toch maar zoals nu bij het hbo, dus veelal bij een grote hogeschool. Persoonlijk kies ik voor de eerste optie: het kunstonderwijs hoort thuis in Academia. (...) Het gaat hier om een principe: het hoogst bereikbare van alle disciplines bevindt zich binnen de universiteit, of het nu economie, techniek, rechten, geneeskunde, kunsten of wijsbegeerte betreft. Alleen al daarom behoort het beoefenen en bestuderen van de scheppende en herscheppende kunsten thuis in het wo, dat beter wko zou heten, zeker nu het onderwerp "onderzoek in de kunsten" zo kernachtig op de agenda staat.'⁷⁸

Opnieuw was er dus een bestuurder in het kunstonderwijs die voor een zelfstandig onderzoeksdomein voor de kunsten pleitte. Het zko (zuiver kunstzinnig onderzoek) van Schrofer kreeg in de visie van De Ruiter een plaats in wat hij het wko (wetenschappelijk en kunstzinnig onderwijs) noemde: dat type onderzoek hield 'één-op-één tred met de artistieke ontwikkeling van de kunstenaar. Dat onderzoek moet toepasbaar zijn in de praktijk en dat kun je toetsen door een groep van *peers* bij het onderzoek te betrekken. We hebben er een tijd over gedaan om te kunnen formuleren wat dat onderzoek in en door de kunsten moet behelzen.'⁷⁹ Hoewel het onderzoek in de kunsten – De Ruiter sprak bij voorkeur van *research in and through artistic practice* – verschilt van het reguliere wetenschappelijke onderzoek, zou er volgens de Haagse bestuursvoorzitter geen verschil in academische status mogen zijn: ook kunstenaars moesten formeel kunnen promoveren op een dissertatie. 'We hebben de verantwoordelijkheid genomen om na te gaan wat promoveren in de kunsten eigenlijk betekent', zei De Ruiter in 2011 in een interview.

In 2004 ging aan de faculteit der Kunsten docARTES van start: een internationaal samenwerkingsverband waarin muziekstudenten een PhD in de kunsten kunnen behalen. In 2008 werd onder de titel PhDarts een vergelijkbaar promotietraject opgericht voor studenten in de beeldende kunsten.⁸⁰ In december 2009 leverde docARTES de eerste Nederlandse doctor in de kunsten af: de pianist Luk Vaes. Op 2 december 2010 promoveerde Stefan Belderbos als eerste beeldend kunstenaar in Nederland op zijn (beeldend) onderzoek naar de integratie van performancekunst in de liturgie.⁸¹

In het jaarverslag 2008 van de Haagse kunsthogeschool werden nog eens de verdiensten opgesomd van de Academie der Kunsten: onderwijs op bachelor- en masterniveau dat toegankelijk was voor studenten van de Hogeschool der Kunsten en de Universiteit Leiden, (promotie)onderzoek voor studenten muziek, beeldende kunst en vormgeving, de aanstelling van een

kunstenaar als hoogleraar, jaarlijks zo'n driehonderd studenten die aan de Academie der Kunsten onderwijs volgden in bij- en keuzevakken, jaarlijks circa vijftien zogenoemde 'dubbelstudenten', die tegelijkertijd een opleiding aan de Leidse universiteit én een aan de hogeschool volgden, het minorprogramma Kunst en Zaken voor de Haagse kunstvakstudenten en de nieuwe masterprogramma's Film and Photographic Studies en Media Technology (een samenwerking van de Interfaculteit Beeld en Geluid en de faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen van de Universiteit Leiden).⁸² Zo werden door toedoen van De Ruiter de interdisciplinaire samenwerking en de theoretische component in de KABK langzaam maar zeker versterkt en tot een onderscheidend speerpunt gemaakt van het beeldende-kunstonderwijs in Den Haag.

III.1.1.3: Utrecht/Hilversum

Kunstonderwijs voor nieuwe beeld- en mediatechnologie

De Academie voor Beeldende Kunsten Utrecht, het Utrechts Conservatorium, de Academie voor Expressie door Woord en Gebaar, het Nederlands Instituut voor Kerkmuziek en de Nederlandse Beiaardschool fuseerden op 1 januari 1987 tot de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU). Initiator en vormgever van de monosectorale kunsthogeschool in Utrecht was Bert Groenemeijer (1943). Groenemeijer, opgeleid aan de Haagse kunstacademie, was tekendocent en hoofd van de lerarenopleiding tekenen in Nijmegen geweest. In 1980 werd hij directeur van de Academie voor Beeldende Vorming in Amersfoort. Vier jaar later leidde Groenemeijer de fusie van zijn academie met de Academie voor Beeldende Kunsten Artibus Utrecht tot de Academie voor Beeldende Kunsten Utrecht.⁸³

Als directeur van de gefuseerde kunstacademie in Utrecht toonde Groenemeijer veel belangstelling voor de mogelijkheden van de computer in het kunstonderwijs. Het toenemende gebruik van de computer in industriële ondernemingen en professionele organisaties in de jaren tachtig dwong ook de kunstacademies na te denken over de rol van de nieuwe technologie in hun opleidingen. Groenemeijer was een van de eerste directeuren in Nederland die het gebruik van computers aan een kunstacademie beleidsmatig ondersteunden.

Op initiatief van Groenemeijer startte de Academie voor Beeldende Kunsten Utrecht in 1986 de nieuwe opleiding beeld- en mediatechnologie, onder leiding van de computerkunstenaar en fotograaf Ad Wisman (1947–2015). De Utrechtse kunstacademie zette als eerste in Nederland het vak computervormgeving op het programma voor alle opleidingen na het basisjaar.⁸⁴ Voordat hij in Utrecht aangesteld werd, had Wisman op verschillende kunstacademies nascholingscursussen georganiseerd op het gebied van computervormgeving. Nadat hem diverse functies als docent waren aangeboden, koos Wisman voor de Utrechtse academie, die hem de beste voorwaarden en faciliteiten bood.⁸⁵ Groenemeijer koesterde grote ambities met de opleiding computervormgeving. De kostbare aanschaf van computers maakte hij mogelijk door een contract af te sluiten met de Amerikaanse computerfabrikant Apple. Hiermee verwierf de Utrechtse kunstacademie de officiële status van Apple-supplier en kon de school tegen gereduceerde prijzen Apple-computers aanschaffen en toegang krijgen tot een internationaal netwerk van (kunst)scholen, aangesloten bij de Apple University.

Daarmee omzeilde Groenemeijer doelbewust de door de Nederlandse overheid gestimuleerde en deels gefinancierde Tulip-computers, die ongeschikt waren voor creatief beeldend gebruik.⁸⁶ Groenemeijer werd de drijvende kracht achter de oprichting in 1987 van het Centre for International Technology and Education (CITE): een netwerk van universiteiten en hogescholen in verschillende Europese landen waarin met geld van de Europese Unie internationale (onderzoeks)masters werden ontwikkeld (de zogenoemde EMMA's) op het gebied van nieuwe media. Groenemeijer werd voorzitter van de stichting; die vestigde zich officieel in Utrecht en had een hoofdkantoor in Londen.

In 1987 werd Groenemeijer bestuursvoorzitter van de HKU. In 1989 richtte Groenemeijer naast de traditionele faculteiten van een kunsthogeschool – beeldende kunst en vormgeving, muziek en theater – een nieuwe faculteit op aan de HKU: de faculteit Kunst, Media & Technologie (KM&T), die onder leiding kwam te staan van Wisman. KM&T ontwikkelde hybride onderwijsvormen, waarin traditionele kunsten werden verbonden met de modernste digitale technologie; de nadruk lag op de artistieke productie. De hybride status werd geformaliseerd door studenten van de HKU te diplomeren als ingenieur conform de eisen van het hoger technisch onderwijs. Hoe nauw de opleiding wilde aansluiten bij de actuele technologie bleek bij de eerste lichting studenten die in 1992 afstudeerde op toepassingen voor het internet. Toen de opleiding in 1989 van start ging was het *world wide web* in ontwikkeling; er bestonden nog geen *webbrowsers*.

In 1990 werd KM&T gehuisvest in een leegstaand pand van het Nederlandse Omroep Bedrijf (NOB) in Hilversum, midden in het medialandschap van de nationale radio- en televisieomroepen. Volgens Groenemeijer bood deze locatie de studenten na hun studie een goede kans op een baan.⁸⁷ KM&T groeide uit tot een faculteit met diverse opleidingen op het gebied van muziektechnologie, *interaction design*, animatie en *game design*. In het voorwoord van de eerste publicatie van HKU en KM&T stelde Groenemeijer dat met de opleiding *interaction design* 'voor het eerst sinds tweehonderd jaar (...) weer een verband [wordt] gelegd tussen kunst en techniek vanuit het perspectief van de kunst'.⁸⁸

De culturele ondernemer

Met de oprichting van de faculteit KM&T anticepeerde Groenemeijer op een ontwikkeling in de westerse wereld die het begrip 'creativiteit' steeds meer centraal zou stellen als een van de belangrijkste productiefactoren van een sterk technologisch en wereldwijd georganiseerde kenniseconomie. Vooral sinds de publicatie van *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Every Day Life* (2002), waarin de Amerikaanse socioloog Richard Florida (1957) verslag deed van zijn onderzoek naar de invloed van een creatieve klasse op de stedelijke en de daarmee samenhangende economische ontwikkelingen, werd de creativiteit van kunstenaars, ontwerpers en architecten, maar ook van wetenschappers, gezien als de belangrijkste katalysator van stedelijke ontwikkeling en economische groei.⁸⁹ Groenemeijer stelde zich ten doel het kunstonderwijs van de HKU te positioneren als de spil van de creatieve economie.

De begrippen 'creatieve economie', 'creatieve industrie' en 'creatieve stad' doken na het boek van Florida op in tal van Nederlandse publicaties, onderzoeken en beleidsrapporten. De afbakening van het gebied dat door deze termen wordt gedekt bleef onduidelijk. In Nederland wordt de creatieve industrie doorgaans onderverdeeld in de categorieën kunst en erfgoed, media en entertainment en de creatieve zakelijke dienstverlening (onder meer ontwerp-, reclame- en architectenbureaus). Het belang van de crea-

tieve economie werd al snel onderschreven door de beleidsma-

kers van – in eerste instantie – lokale overheden. In 2009 publiceerden de ministers van Economische Zaken en Onderwijs, Cultuur & Wetenschap een brief getiteld *Waarde van creatie*, waarin het belang van de creatieve industrie voor de groei van de Nederlandse economie centraal stond. De brief vormde de opmaat naar het overheidsbeleid in 2011, waarin de creatieve industrie als een van de negen topsectoren voor economische ontwikkeling werd aangewezen.⁹⁰

Al in een vroeg stadium van deze ontwikkeling zag Groenemeijer de HKU niet alleen als toeleverancier van werkers in de creatieve industrie, maar ook als een onontbeerlijke kennisinstelling die de toegevoegde waarden van creativiteit kon onderzoeken bij de toepassing ervan buiten het domein van de traditionele kunst disciplines. Hij beschouwde de HKU niet als een autonoom en afgesloten domein, maar als een bron van een eigen wijze van denken en creatief handelen die hun waarde kunnen tonen wanneer ze zouden worden toegepast op andere gebieden van de samenleving. *Cross-overs* en interdisciplinaire samenwerking, mede in de hand gewerkt door een steeds intensiever en gevarieerder computergebruik, waren in de ogen van Groenemeijer daarbij de sleutelbegrippen.⁹¹

De faculteit KM&T was de eerste verbinding die Groenemeijer realiseerde tussen een traditionele kunst discipline en de digitale technologie. In 1990 deed hij hetzelfde voor de domeinen kunst en economie – in de jaren zeventig en tachtig vaak onverenigbaar geacht – met de oprichting van de Interfaculteit Kunst- en Mediamanagement. De Interfaculteit bestond uit een postpropedeutische studierichting kunst- en mediamanagement en diverse postacademische opleidingen, cursussen en trainingen. Het doel was studenten op te leiden voor kaderfuncties in de culturele sector. In samenwerking met de diverse kunst disciplines van de HKU konden managers worden opgeleid voor de sectoren kunst & media, entertainment, muziek, theater en design.⁹² Kunst en management werden bij elkaar gebracht in de Interfaculteit omdat 'de kunstenaar niet zonder een vorm van organisatie [kan] en de kunstmanagers niets [kan] beginnen als hij het scheppingsproces niet begrijpt of, wat erger is, zelfs ontkent. De kunst- en mediamanager kan en moet een ondersteunende rol spelen ten behoeve van het culturele proces in al zijn uitingsvormen.⁹³ In navolging van de kunsttechniekopleidingen van KM&T werden studenten van de Interfaculteit niet gediplomeerd als kunstenaar, maar verkregen zij een bachelor- of mastergraad conform het hoger economisch en administratief onderwijs.⁹⁴ In 2006 werd de Interfaculteit omgezet in een volwaardige faculteit Kunst en Economie.⁹⁵

De faculteit werd de initiator van het cultureel ondernemerschap. De HKU wilde studenten niet alleen opleiden tot kunstenaars, maar zag ook een taak in 'het stimuleren van een ondernemende houding, het prikkelen van creatief ondernemerschap, het opleiden tot professioneel ondernemer en het ontwikkelen van een kenniscentrum creatief ondernemerschap'.⁹⁶ Het kenniscentrum werd in 2007 opgericht onder de naam Centrum van Ondernemerschap in de Creatieve Industrie (COCI) en stelde zich tot doel de faculteiten en opleidingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van programma's voor ondernemerschap.⁹⁷

Projectonderwijs aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht

De ambitie van de HKU om studenten kennis te laten maken met zowel actuele technologische ontwikkelingen als ondernemersvaardigheden, leidde tot een grote nadruk op projectonderwijs. Wisman initieerde in 2001 aan de faculteit

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

KM&T het projectbureau Xchange. Vanaf het begin ging het om 'echte projecten uit het bedrijfsleven (...). Met een opvangvoorziening dat – als het niet lukt – het bedrijf toch krijgt waar het om vraagt. Het draait niet zoals een transferpunt om het geld, maar om de kennis voor de student.'⁹⁸ Xchange begon met twee werknemers en groeide binnen vijf jaar uit tot een professioneel praktijkbureau met twaalf medewerkers, die in 2006 meer dan tachtig projecten begeleidden.⁹⁹ Het projectonderwijs werd in de faculteit KM&T steeds belangrijker: vanaf 2006 konden studenten vanaf het tweede jaar uitsluitend nog onderwijs volgen via praktijkopdrachten.¹⁰⁰ Eric Holtman, vanaf 2001 hoofd van Xchange, stelde dat de oprichting van Xchange het gevolg was van een toegenomen marktgerichtheid van de kunstopleidingen: 'Als je tien jaar geleden als kunstenaar afstudeerde, viel je in het bekende zwarte gat en kwam je meteen bij de Sociale Dienst terecht. Daarom hebben we het vlaggetje "beroepsonderwijs" omhoog gehesen. (...) We zijn in een nieuwe Renaissance aan het terecht komen. Ik geloof in de universele kunstenaar, het prototype Leonardo da Vinci. Kunst en technologie zijn in het verleden gescheiden maar wij brengen ze weer bij elkaar. Kunst, dat is de beheersing van zowel de artistieke als de technische kant. (...) Maar het is absoluut niet de bedoeling dat we een commercieel uitdraaibedrijf worden.'¹⁰¹ Volgens Holtman was het voor studenten 'van wezenlijk belang dat er ruimte open blijft voor het experiment. Wij zijn natuurlijk een school en geen bedrijf. Daarom mogen eigenlijk alleen thema en medium vooraf vastliggen. De rest gebeurt in overleg.'¹⁰² Het projectonderwijs van Xchange zocht voortdurend de balans tussen de artistieke omgeving van het kunstonderwijs en de voorwaarden die de beroepspraktijk stelde aan creatieve toepassingen binnen het kader van de opdracht.

In 2004 presenteerde de HKU een plan voor de periode 2005–2008, waarin een van de belangrijkste doelstellingen was om in 2008 aan alle faculteiten projectonderwijs in te voeren en een 'volwaardig en goed draaiend projectbureau' op te richten als een 'instrument om onderwijs en beroepspraktijk te integreren'.¹⁰³

Een van de effecten van de invoering van het projectonderwijs was dat het onderwijs minder docentgericht werd. Vroeger fungeerde de docent als een 'meester' die zijn fascinatie en bevlogenheid uitdroeg zonder helder omschreven leerdoelen. Het projectonderwijs was volgens een van de docenten aan de faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving minder persoonsgebonden en meer gericht op de beroepspraktijk.¹⁰⁴

Identiteit met vijf i's

Hoewel Groenemeijer een uitgesproken visie had op wat een kunsthogeschool moest zijn en deze visie vormgaf in de twee nieuwe faculteiten KM&T en Kunst en Economie, ontbeerde de HKU – verspreid over drie vestigingssteden en met diverse onderwijslocaties in Utrecht – de eerste jaren na de fusie een duidelijke identiteit. Om tot een meer inhoudelijke samenwerking te komen werd in 1990 een studium generale opgericht. Volgens een van de organisatoren was bij de fusie in 1987 nooit de vraag gesteld wat de inhoudelijke samenhang tussen de verschillende onderwijsinstututen was en had het studium generale tot doel hierop een antwoord te formuleren door middel van een lezingenreeks voor de hele hogeschool. De HKU ondernam met wisselend succes diverse pogingen een eigen (kunst)tijdschrift op te zetten. In 1993 liet het College van Bestuur in het informatieblad van de HKU weten dat 'de buitenwacht niet weet wat we wel en niet te bieden hebben. En sterker nog, het lijkt erop dat de medewerkers en studenten het zelf ook niet weten.'¹⁰⁵ Het College van Bestuur besloot daarop een publicatie uit te brengen.

In het voorwoord van deze publicatie, die in 1995 verscheen, schreef Groenemeijer dat 'we met dit boek verantwoording [willen] afleggen over de eerste acht jaar van het bestaan van de hogeschool en het belang onderstrepen van een op de toekomst gerichte Hogeschool voor de Kunsten Utrecht; een hogeschool die creatieve vakmensen aflevert die met beide benen in de maatschappij staan'.¹⁰⁶ Het boek was voor een belangrijk deel de neerslag van een strategiedebat dat het College van Bestuur in 1994 initieerde. In samenwerking met een extern adviesbureau en een groot aantal leidinggevende directeuren en stafdocenten werden voor het eerst in gezamenlijkheid de strategische beleidsuitgangspunten geformuleerd en samengevat in een *mission statement* voor de HKU. Het debat leidde tot het benoemen van vijf ontwikkelingslijnen: internationalisering, interdisciplinariteit, informatisering, interculturaliteit en innovatie. De vijf 's' formaliseerden voor de hele HKU-gemeenschap de persoonlijke visie van Groenemeijer, die hij al praktisch had vormgegeven in zijn internationale oriëntatie en een internationaal netwerk, in de verbindingen die hij realiseerde tussen kunstonderwijs en andere onderwijsdisciplines en in de rol die hij de informatietechnologie had toebedeeld in het kunstonderwijs. Nieuw was de aandacht voor interculturaliteit: daarin werd de vraag gesteld of in een geglobaliseerde wereld de westerse kunstcanon en het daaraan gerelateerde kunstonderwijs nog van betekenis konden zijn. Innovatie was ten slotte het overkoepelende thema; men sprak de wens uit om voortdurend naar relevante vernieuwingen te zoeken bij de overige ontwikkelingslijnen. De ondertekening van het strategische plan en de *mission statement* was voor Groenemeijer een belangrijke stap in de richting van een herkenbare identiteit van de HKU.¹⁰⁷

Om het interdisciplinaire onderwijs te stimuleren stelde de HKU een bescheiden fonds in voor interdisciplinaire projecten van studenten en docenten van samenwerkende studierichtingen. Ook initieerde het College van Bestuur hogeschoolbrede keuzevak- of seminarperiodes in januari en juni.¹⁰⁸ In 1993 organiseerde de HKU bijvoorbeeld een interdisciplinair zomerseminar met de titel 'Taal en Grens' met workshops, lezingen en debat.¹⁰⁹

In 1998 schreef Groenemeijer op verzoek van de Raad van Toezicht een strategische toekomstvisie voor de HKU; daarin situeerde hij de hogeschool in het jaar 2017.¹¹⁰ De visie was vooral een extrapolatie van het bestaande beleid en actuele ontwikkelingen. Groenemeijer voorspelde dat het binaire stelsel van hbo en universiteit in 2017 verdwenen zou zijn, waardoor fusies tussen hogescholen en universiteiten mogelijk zouden worden. Er zouden enkele grote netwerkuniversiteiten (*CITE-ART universities*) ontstaan, inhoudelijk gedreven door culturele diversiteit en voortgaande technologische ontwikkelingen en voor een groot deel onafhankelijk van overheidssubsidies.¹¹¹ De HKU zou deel uitmaken van zo'n instelling en in samenwerking met een universiteit een geheel eigen onderzoeksbeleid hebben ontwikkeld. De vernieuwingen die de HKU dan zou hebben gerealiseerd, wortelden allemaal in de traditionele kunstvakopleidingen, die geconserveerd en gekoesterd moesten worden. De HKU zou hybride opleidingen hebben geïnitieerd voor Kunst en Gezondheid, Kunst en Welzijn en Kunst en Ecologie. Als gevolg van de toenemende digitalisering zou *studio-based education* voor een groot deel vervangen zijn door *home-based education*: studenten vertoeven nog slechts één of twee dagen per week op het instituut om aan projecten te werken. De overige dagen volgen ze *online*-onderwijs in virtuele klaslokalen. De meeste HKU-studenten wonen buiten Nederland en ontmoeten elkaar fysiek alleen tijdens de zomercursussen.¹¹²

In dezelfde periode dat Groenemeijer zijn toekomstvisie op papier zette, bereidde de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs haar eindrap-

portage voor, die op een aantal punten duidelijk een ander toekomstbeeld schetste. Groenemeijer was van mening dat de ideeën van de Projectorganisatie een internationale oriëntatie misten, te veel gebonden waren aan de traditionele kunstdisciplines, niet anticipeerden op technologische ontwikkelingen en geen blijk gaven van enige visie op een toekomstig geïntegreerd stelsel van hoger onderwijs waarin het kunstonderwijs een eigen en zelfstandige rol zou kunnen spelen. Met betrekking tot de digitale ontwikkelingen moest de Projectorganisatie een spagaat maken. Ze erkende dat de 'technologische ontwikkeling [van de digitale techniek] tot compleet nieuwe beroepen kan leiden' en dat het 'opleidingenaanbod niet goed aan[sluit] op de huidige praktijkeisen'. Maar zij erkende ook dat 'het aangeven van gemeenschappelijke startkwalificaties voor beginnende vakmensen in de hele sector in deze fase niet mogelijk [is] gebleken'.¹¹³ Dat moet voor Groenemeijer een merkwaardige constatering zijn geweest: terwijl KM&T vanuit de nieuwe opleidingen voor kunst en techniek het beroepenveld probeerde te vormen, deed de Projectorganisatie verwoede maar vergeefse pogingen de startkwalificaties voor die opleidingen te destilleren uit het beroepenveld. De Projectorganisatie kwam niet veel verder dan de audiovisuele sector als een aparte discipline te benoemen en te vermelden dat traditionele startkwalificaties als visueel en auditief voorstellingsvermogen, inzicht in de werking van de massamedia en beheersing van de technische vaardigheden de vereisten zijn voor de toekomstige 'audiovisuele' kunstenaar. Daarnaast achtte ze het van belang dat de kunstenaar voldoende kennis heeft van andere disciplines die bij een productie zijn betrokken.¹¹⁴ Volgens Groenemeijer maakte de Projectorganisatie het helemaal bont met een voorstel de kunstopleidingen van Amsterdam en Utrecht onder te brengen in één monosectoraal cluster. Groenemeijer verzette zich met succes tegen dit idee en in de eindrapportage werd de HKU als een afzonderlijk kunstcluster vermeld.¹¹⁵

Professional School of the Arts Utrecht

In zijn beleidsvisie uit 1998 wees Groenemeijer nadrukkelijk op de taak en verantwoordelijkheid van de HKU als kennisinstelling en onderzoeksinstituut. 'Niet dat wij fundamenteel wetenschappelijk onderzoek willen doen', stelde Groenemeijer in 2003, 'maar je kunt toch geen hogeschool voor de kunsten draaien als je staf zich niet kan ontwikkelen? Je kunt toch geen graadverstrekkende instelling zijn als je geen onderzoek kunt doen? Als het buitenland ons als *university* beschouwt en ons als zodanig zeer serieus neemt, waarom krijgen we dan geen onderzoeksbudget? (...) Ik wil van het kunstmatige onderscheid af'.¹¹⁶

Al ver voor het Bologna-akkoord uit 1999 pleitte Groenemeijer voor een wettelijke regeling die universitair erkend (promotie)onderzoek in het kunstonderwijs mogelijk moest maken. Hij streefde daarbij niet naar een theoretische of historische reflectie op de kunsten, maar naar een vorm van onderzoek of *practice-led research* die direct gelieerd zou zijn aan de kunstproductie en ten dienste zou staan aan kunstenaars en ontwerpers. Verdiepend (universitair) onderzoek was volgens Groenemeijer niet alleen van belang voor de beroepsvoorbereiding van studenten, maar ook voor de ontwikkeling van docenten en ter ondersteuning van het vakgebied.¹¹⁷

In 1993 richtte Groenemeijer aan de HKU het Centrum voor Onderzoek op. Onder leiding van Joost Smiers (1943) en Anke Coumans (1962) fungeerde het Centrum tien jaar lang als wegbereider voor onderzoek en deskundigheidsbevordering in de verschillende faculteiten van de hogeschool. In een terugblik op hun werkzaamheden stelde Smiers dat onderzoek 'belangrijk [is] voor studenten en docenten. Studenten moeten niet alleen historie mee-

krijgen, maar ook de zaken die nú relevant zijn. Docenten moeten dus hun vakgebied kennen. Dat kan alleen als ze zich er op het hoogste niveau mee bezighouden en kijken wat anderen in het vakgebied doen. Daarnaast is het belangrijk dat studenten hier een onderzoekende attitude aanleren. Dat ze (...) leren om vraagstukken te formuleren en stappen te zetten in het oplossen daarvan.¹¹⁸ Coumans hield zich voor de faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving bezig met de relatie tussen theorie(docenten) en praktijk(docenten). In 2003 werd het Centrum opgeheven. Enkele taken werden ondergebracht bij het Bureau voor Onderwijs, Onderzoek en Kwaliteit (BOOK) en de inhoudelijke verantwoordelijkheid voor het onderzoek kwam na 2003 in handen van de lectoren van de HKU.

In de tussentijd legde Groenemeijer, ontevreden met de Nederlandse situatie, contacten met de Engelse Open University. Via deze universiteit verkreeg de HKU in 1999 een accreditatie volgens het kwalificatiesysteem Quality Assurance Agency, waaraan alle Engelse universiteiten moeten voldoen. Via deze door veel Nederlandse collega-instituten als U-bocht bekritiseerde constructie creëerde Groenemeijer een mogelijkheid voor studenten en docenten van de HKU om te promoveren. In 2003 behaalde de eerste HKU-student *interaction design* van de faculteit KM&T de doctorstitel op een onderzoek naar de mogelijkheden van gebruiksvriendelijke interacties tussen mens en machine.

In het jaarverslag van 2003 werd bij de doelstellingen van de hogeschool nog eens uitdrukkelijk vermeld dat de HKU 'overtuigd [is] van het belang van onderzoek voor zowel de ontwikkeling van het onderwijs, de vakgebieden, de professies en ambachten, als voor de ontwikkeling van de individuele student. Omdat het kunstonderwijs in de universitaire wereld geen tegenhanger heeft, voert de HKU zelf onderzoek uit.'¹²⁰ Het was het jaar waarin de HKU een intensieve samenwerking aankondigde met de Universiteit Utrecht (UU) om haar onderzoeksambities verder vorm te geven. In december 2003 tekenden de HKU en de UU een intentieverklaring om de HKU als een zelfstandige kunsthogeschool onderdeel van de universiteit te maken.¹²¹ Volgens Groenemeijer 'zal [het] wel een paar jaar kosten voor de HKU als *art college* binnen de Universiteit Utrecht draait. (...) We zullen moeten leren door één deur te gaan. Dat proces is niet nieuw, de HKU is geworden wat ze is door verschillen tussen opleidingen te overbruggen en te leren elkaars eigenheid te respecteren. Tussen de HKU en de universiteit zijn relaties genoeg te leggen. Tussen Theater en Theaterwetenschappen, tussen Muziek en Muziekwetenschappen, tussen Kunst, Media & Technologie en Informatica. Et cetera. Het onderscheid [tussen kunst en wetenschap] zal blijven. En moet blijven. Kunst verdient een eigen plek. De normen en waarden van de kunst en de ontwikkeling daarvan moeten aan de kunst zelf ontleend worden. Dat blijft essentieel. Altijd.'¹²²

De intentieverklaring werd bezegeld met de oprichting van een nieuw onderzoeksinstituut: de Professional School of the Arts Utrecht (PSAU). Dit instituut begon in 2004 met een aantal masteropleidingen als een 'platform voor onderwijs en onderzoek op het snijvlak van kunsten en wetenschap'.¹²³ Er werden vijf onderzoeksdomeinen onderscheiden: Cultureel Ondernemerschap, Game Industry and Research, Creatieve Maakprocessen, Design Research: Innovatie en Creatieve Industrie, Muziek en Ontwerp.

In 2004 nam Groenemeijer om gezondheidsredenen afscheid als bestuursvoorzitter van de HKU en hij werd opgevolgd door Wisman. Met de komst van Wisman, die – als coördinator van de opleiding Kunst- en Mediatechnologie en als directielid van de faculteiten KM&T en Kunst en Economie – Groenemeijer al zo lang terzijde stond, veranderde er weinig aan de koers

die de HKU vanaf haar oprichting had gekozen. Op het gebied van onderzoek continueerde Wisman het beleid van Groenemeijer. In het instellingsplan van 2004 werd prioriteit gegeven aan samenwerking van de HKU en de UU en het creëren van meer ruimte voor onderzoek bij de opleidingen. Elke opleiding diende voor 2008 onderzoeksvaardigheden in het curriculum op te nemen.¹²⁴ Nog onder het directoraat van Groenemeijer bepaalde het College van Bestuur dat de faculteiten jaarlijks een beroep konden doen op financiering van onderzoeksplannen. Voor onderzoeksactiviteiten zou ongeveer vijf procent van de totale begroting beschikbaar zijn. Vanaf 2005 moesten de faculteiten in de vorm van een jaarlijkse onderzoeksdag publiekelijk verantwoording afleggen van het onderzoek dat met deze middelen was verricht.¹²⁵ De samenwerking tussen de HKU en de UU werd in 2006 versterkt door de oprichting van de faculteit der Kunsten. Wisman werd decaan van deze faculteit, waarin alle onderzoek en wetenschap op het gebied van kunst werden ondergebracht.¹²⁶

Onder Wisman ontstond een nauwere samenwerking tussen PSAU en Xchange. Het projectbureau van KM&T bleek niet alleen een uitstekend instrument om de gewenste verbindingen te maken tussen kunst en mediatechnologie en tussen kunst en markt, maar ook die tussen kunst en onderzoek. Het projectonderwijs werd veelal direct gekoppeld aan onderzoek gericht op een analyse van inhoud en context van de vraagstelling waarmee opdrachtgevers het praktijkbureau benaderden. Vooral op het gebied van *gaming* zag Wisman toekomstmogelijkheden die meer onderzoek vereisten: 'Ik denk dat *gaming* het nieuwe onderwijsmodel wordt. Dat de jeugd van straks dingen gaat leren door te *gamen*. (...) De *game* als onderwijsmodel om zelf processen te bestuderen. Dat wordt denk ik extreem belangrijk. De HKU participeert met de UU en TNO inmiddels in het Utrechts Center for Advanced Gaming and Simulation (AGS).'¹²⁷ Volgens Wisman konden in de PSAU vanuit verschillende perspectieven de mogelijkheden van multimediale *gaming* worden onderzocht: 'Zij [de universiteit] doen het vanuit theoretische en wij vanuit beroepsmatige/praktische invalshoek en dat maakt samenwerking juist zo leuk. (...) In zo'n groep zit alles bij elkaar: een programmeur, een vormgever, iemand van de universiteit, een materiedeskundige uit de vakwereld.'¹²⁸

Met PSAU heeft de HKU, naast de hybride beroepsopleidingen aan de faculteiten KM&T en Kunst en Economie, de basis gelegd voor een meer hybride onderzoekstraditie, waarin 'multidisciplinariteit' het sleutelwoord werd. Voor een betere structurering van de vaak op één discipline gerichte lectoraten startte de HKU in 2009 zes programma's waarin het multidisciplinaire onderzoek moest plaatsvinden: Adaptive Architectures for Creative Design, Applied Game Design, Design for Playful Impact, Intercultural Creative Design, Inclusive Design (maatschappelijke toepassingen van creatief ontwerpen) en Creative Design Practices: ontwerpprocessen, samenwerkingsvormen en multidisciplinariteit in creatief ontwerpen.¹²⁹

De excellente kunstenaar

In het instellingsplan van de HKU voor de periode 2009–2012 stonden de begrippen 'excellentie' en de 'excellente student' centraal. De excellente student kan 'kunst en onderzoek met elkaar (...) verbinden en daarmee bijdragen aan kennisontwikkeling in ontwerp- en kunst disciplines. Daarnaast is een excellente student in staat vanuit zijn specialisatie te opereren op het snijvlak van disciplines. Het uitblinken in cultureel ondernemerschap (het valoriseren van talent door in te spelen op marktcondities of het culturele veld) behoort ook tot de kwaliteiten van een excellente student. Tenslotte heeft een excellente student bijzondere aandacht voor de zinvolle bijdrage die technologie in deze context aan de kunst disciplines kan leveren.'¹³⁰

De excellente kunststudent

is een hybride kunstenaar die, weliswaar geworteld in de traditionele kunsten, zijn creatieve talenten bij voorkeur inzet in andere domeinen. Deze visie stuitte bij de traditionele beeldende-kunstopleiding regelmatig op onbegrip, zowel binnen als buiten de HKU. In 2008 zei collegevoorzitter Wisman in een interview dat 'wij een jaar of zeven terug bijna met het hele kunstonderwijs in Nederland ruzie hadden, want "wij namen iedereen maar aan" en "wij groeiden maar". En dat zij dachten dat we groeiden door iedereen aan te nemen, maar ze begrepen het niet door al die nieuwe studierichtingen. (...) Wij hebben – geloof ik – in die jaren wel twaalf nieuwe opleidingen opgezet en de rest van het Nederlandse kunstonderwijs niet één.'¹³¹ Die hybride opleidingen waren volgens Wisman noodzakelijk met het oog op de hybridisering van de arbeidsmarkt. Volgens hem was het kunstenaarschap een beroep en kon de HKU niet anders dan 'vooraan [staan] op gebieden waar beroepsgroepen elkaar raken, zoals kunst & techniek en kunst & wetenschap. Daarin willen we sterk zijn.'¹³²

Bij de faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving duurde het lang voordat de ideeën van Groenemeijer ingang vonden. In 1994 kende deze faculteit een doelstelling die nog traditioneel was gericht op de 'individuele ontwikkeling van de student', een 'gedegen vakkennis' en een 'zelfstandige mentaliteit'.¹³³ Er was geen enkele verwijzing naar het belang van technologie, cultureel ondernemerschap of het artistieke onderzoek waarvoor Groenemeijer zich sterk had gemaakt. Het was vooral de i van internationalisering die tot een aantal bijzondere masters leidde in samenwerking met buitenlandse onderwijsinstellingen. In 1994 kende de HKU de master Fashion Textile Design, waarbij studenten vier van de zestien maanden onderwijs volgden bij het Institut Français de la Mode in Parijs. Bij de master Urban & Public Design bezochten studenten een jaar lang om de drie maanden een onderwijsinstituut in een ander land. De master was een samenwerkingsverband tussen de HKU, Rochester upon Medway College, Universität Dortmund en Universidad Politècnica de Catalunya in Barcelona. In de doelstelling van beide masters was het belang van de interculturele uitwisseling terug te vinden. De master Fashion Textile Design richtte zich nadrukkelijk op 'het management, de marketing en de promotie van hun producten in de context van de Europese markt'.

Pas onder het directoraat van Wisman werden de belangrijkste vernieuwingen van de HKU – projectonderwijs, artistiek onderzoek, cultureel ondernemerschap –, die vooral bij KM&T en de Interfaculteit vorm hadden gekregen, geïmplementeerd bij de traditionele kunstfaculteiten. Dat bleek een traag proces. Op basis van het instellingsplan 2009-2012 stelde de faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving een eigen ontwikkelingsplan op dat onder meer betrekking had op de onderwerpen onderzoek, samenwerking tussen disciplines, ondernemerschap en huisvesting. De faculteitsdirectie gaf hoge prioriteit aan het creëren van ruimte in het curriculum voor creatieve, experimentele onderzoekspraktijken. Binnen drie jaar moest een aparte module voor onderzoek zijn opgebouwd in samenwerking met de lectoraten. Er zou meer ruimte moeten komen voor interdisciplinaire samenwerking binnen een vrije studieruimte, zodat studenten zowel theoretische als praktijkgerichte vakken buiten hun eigen opleiding konden volgen.¹³⁴ Het onderwijshuis voor de excellente student was nog niet optimaal ingericht.

en de kunst als markt

INTERMEZZO. Academie der Kunsten – het gebouw

Het idee voor een kunstcampus: Maastricht, Rotterdam, Den Haag, Utrecht

Het idee van een monosectorale kunsthogeschool ging vaak gepaard met de wens de opleidingen voor beeldende kunsten, bouwkunst, dans, muziek en theater fysiek te concentreren op één locatie. Het vroegste voorbeeld in Nederland van een monosectorale clustering van kunst- en onderwijs werd niet bedacht in het kader van de stc-operatie, maar ontspoot tijdens de jaren veertig van de twintigste eeuw aan het brein van de katholieke Limburgse architect Alphons Boosten (1893–1951). In de oorlogsjaren ontwierp hij een plan voor een katholieke kunst- school in de vorm van een utopische kunstcampus, waar de diverse muzen van de kunsten waren samengebracht om studenten en docenten te inspireren en te onderwijzen.

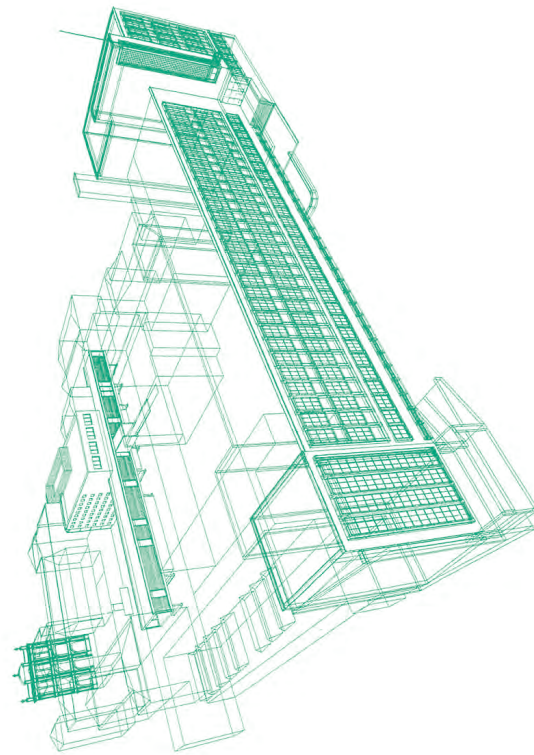
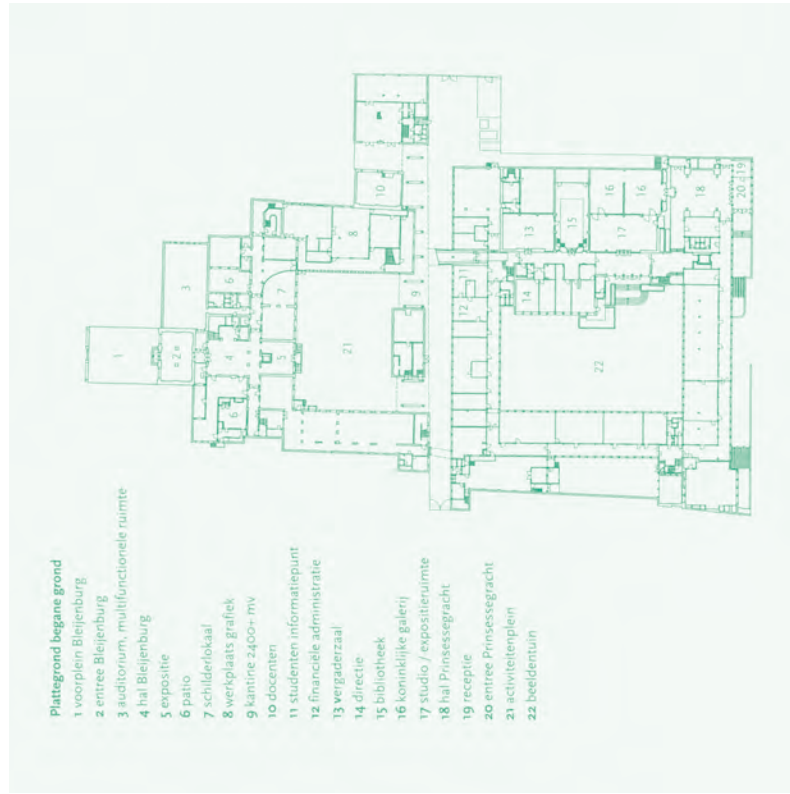
In 1984 stelde de directeur van de Rotterdamse kunstacademie Hein van Haaren dat een academie der kunsten alleen kon slagen als er één centrale huisvesting zou zijn, of tenminste huisvesting in verschillende gebouwen op één campus: 'Zonder centrale locatie loopt de samenwerking het risico een papieren constructie te worden, waarbij niemand werkelijk gebaat is. In de dagelijkse omgang met elkaar kunnen de denkbeelden ontstaan, waardoor het onderwijs en de beroepspraktijk nieuwe impulsen krijgen. Interdisciplinaire experimenten vereisen een dagelijkse voeding, welke bij locatie-op-afstand ontbreekt. Slechts bij invulling van deze voorwaarde kan de fusie van het kunstonderwijs op den duur wellicht méér betekenen dan de naïeve verwachting, dat alle kunsten in het onderwijs als vanzelfsprekend bij elkaar horen.'¹³⁵

Uitzondering op die visie was het huisvestingsbeleid van de Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans in Den Haag. Daar behielden de kunstacademie en het conservatorium een grote autonomie. In de negentiende eeuw waren de voorgangers van de KABK en het Koninklijk Conservatorium – de Stads-Teeken-Academie en de Haagse Muziek- en Zangschool – tussen 1840 en 1882 in hetzelfde gebouw gevestigd. Maar ook toen al bleek het samengaan van deze instellingen weinig succesvol.¹³⁶

Eind jaren tachtig was directeur Rehorst betrokken bij de verbouwingplannen van de kunstacademie, die met grote ruimteproblemen kampte. De fusie met de School voor Fotografie maakte het probleem nog nijpender. De academie maakte gebruik van diverse locaties en noodgebouwen in de stad.¹³⁷ Rehorst had geen enkele intentie om tot een gezamenlijke huisvesting met het conservatorium te komen. De verbouwingplannen kwamen enkel voort uit ruimtegebrek en de wens het ruimtegebruik aan te passen aan het actuele beeldende-kunstonderwijs.¹³⁸ Rehorst bouwde letterlijk voort op de bestaande huisvesting aan de Prinsessegracht in Den Haag. Hij kende de ontstaansgeschiedenis van het gebouw tot in detail: in 1983 was hij als kunsthistoricus geprovoeerd op het werk van Jan Buijs (1889–1961), de architect van het Haagse academiegebouw uit 1937.¹³⁹ Het oorspronkelijke academiegebouw was gebaseerd op het concept van klassikaal onderwijs, een onderwijsvorm die in 1987 alleen nog in de eerste studiejaaren werd gehanteerd. De hogere jaren hadden behoefte aan eigen, vrij indeelbare werkruimten en ateliers waarin studenten hun werk konden laten staan en waarin zij de docenten konden ontvangen voor de werkbesprekingen.¹⁴⁰ Rehorst wilde (weer) een tentoonstellingsruimte en ruimere werkplaatsen. Hij was van mening dat 'een academiegebouw vooral een werkplaats moet zijn'.¹⁴¹ De meest essentiële eigenschap van een academiegebouw

was volgens Rehorst de architectonische kwaliteit, die tot uitdrukking kwam in de detaillering, zuiver materiaalgebruik en bovenal de werking van het licht: 'Hoe het licht in zo'n gebouw speelt. Studenten moeten daar eigenlijk voortdurend, als vanzelfsprekend mee geconfronteerd worden. Een kwalitatief hoogwaardige omgeving moet hun natuurlijke *environment* zijn. Dat is van belang voor een algemene mentaliteit, een bepaalde attitude.' Pas met de laatste verbouwing in 1999 onder leiding van het Haagse bureau Van Mourik Architecten werden alle opleidingen van de KABK samengebracht op één locatie.¹⁴² De oorspronkelijke en inmiddels tot rijksmonumenten verklaarde academiegebouwen uit 1885 en 1937 werden door nieuwbouw met elkaar verbonden (afb. 2-5). In 2010 ontwierp hetzelfde architectenbureau een uitbreiding in de vorm van een dakbouw van staal en glas en een interieur met verplaatsbare wanden voor een flexibel gebruik van de ruimte voor onderwijs, exposities en kantoorfuncties (afb. 6). Vanwege de status als rijksmonument zijn zowel de verbodingsbrug die in 1999 werd ontworpen, als de dakopbouw uit 2010 verwijderbaar, zodat het gebouw eenvoudig in de oorspronkelijk staat is te herstellen.¹⁴³ Volgens Van Hoogenhuize, die de geschiedenis van de KABK van 1957 tot 2007 documenteerde, is het gebouw daarmee 'een postmoderne assemblage' geworden 'op zoek naar zijn bestemming'. Kenmerkend is dat het gebouw niet één duidelijke opvatting vertegenwoordigt, maar dat er met koestering van historische resten nieuwe elementen zijn toegevoegd 'zonder dat er ook maar één element bepalend wordt, als het symbool van de organisatie. De academie is een beweeglijke collage geworden van losse elementen, met de mogelijkheid dat je bepaalde plekken, stukken van de organisatie, vergeet, of zelfs nooit tegenkomt. Zo kunnen de verschillende gebruikers elk hun eigen visie op dat gebouw ontwikkelen.'¹⁴⁴

Met uitzondering van de HkA slaagden de monosectorale kunsthogescholen er niet in alle kunstopleidingen op één plek te concentreren. In 2004 liet bestuursvoorzitter Wisman van de HKU weten dat hij graag alle opleidingen op één campus zou verenigen: 'de metafoor van alles op één plek, de supercampus, daar geloof ik heilig in. Waarbij de kunst uit zijn kunsthoek moet komen, deze moet met techniek en theater gaan werken, enzovoort. Studenten zijn erg enthousiast over interdisciplinair samenwerken. Dat moeten we mogelijk maken. (...) Het zou mooi zijn als ik het nog meemaak in die vijf jaar dat ik nog collegevoorzitter ben.'¹⁴⁵ In juni 2005 presenteerde de HKU een huisvestingsplan waarin de voor- en nadelen werden gepresenteerd van huisvesting op één locatie in Utrecht.¹⁴⁶ De auteurs constateerden dat het interdisciplinaire onderwijs vooral per faculteit was georganiseerd, maar idealiter ook faculteitsoverschrijdend zou zijn. Concentratie van alle faculteiten op één locatie was daarvoor een vereiste. Pas in 2010 bracht een extern bureau advies uit over de herhuisvesting op één locatie. Het plan bleek niet realistisch. Een plan dat wel haalbaar was bestond uit het handhaven van de bestaande locaties voor de faculteiten Muziek, Theater en Beeldende Kunst en Vormgeving. De faculteiten *KW&T* (gehuisvest in Hilversum), Kunst en Economie, de gemeenschappelijke diensten en enkele ateliers zouden in de nabijheid van de faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving worden gehuisvest op het zogenoemde *KPN-terrein*.¹⁴⁷ Er kwam dus geen centrale huisvesting. Dat was in lijn met de toekomstvisie van Groenemeijer uit 1998: in 2017 zou het gros van de studenten immers worden opgeleid via *home-based education* en virtuele klaslokalen als onderdeel van een netwerkuiversiteit.





4-5: Van Mourik Vermeulen architecten, uitbreiding KAVK Den Haag, Prinsessegracht, 1999



6: Van Mourik Vermeulen architecten, uitbreiding KAVK Den Haag, Prinsessegracht, 2012

De gerealiseerde kunstcampus: Arnhem

Hillenius erkende al vroeg in zijn lange carrière als academiëdirecteur en hogeschoolbestuurder het belang van een goede huisvesting voor het kunstonderwijs. Ondanks de vele praktische gebreken koesterde hij het Arnhemse academiëgebouw van Rietveld als een bouwkundig statement waarin studenten en docenten zich thuis voelden. 'In navolging van de ideeën van Gerrit Rietveld', zo schreef Hillenius in 2004 bij de opening van de nieuwbouw voor de theater- en dansopleidingen, 'beseffen we hoezeer een bijzondere architectuur kan bijdragen aan een inspirerende werkomgeving. Een architectuur die transparant en flexibel is ten aanzien van haar gebruikers. Niet de architectuur, maar haar bewoners bepalen immers het gebruik en dat geldt in hoge mate voor het kunstonderwijs'.¹⁴⁸ Hillenius was er net zoals de Rotterdamse academiëdirecteur Van Haaren van overtuigd dat een kunst Hogeschool alleen een onderwijsinhoudelijke meerwaarde kon krijgen als alle kunstdisciplines werden samengebracht op één locatie. Het markante Rietveldgebouw uit 1963 zou het hart van die huisvesting moeten worden.

In 1991 betrof de HkA een pand aan de nabijgelegen Oude Kraan waarin voorheen een garagebedrijf was gehuisvest. Hierin werden ruim opgezette werkplaatsen gerealiseerd voor hout, metaal en kunststoffen, alsmede een ruime tentoonstellingshal en een auditorium. Het paradepaarje was een geheel nieuw ingerichte audiovisuele werkplaats met drie montagesudio's onder meer voor animatiefilms en televisieproducties. De ruimte die vrijkwam in het Rietveldgebouw kon zo gebruikt worden voor het uitbreiden en moderniseren van de fotografiewerkplaats.

In 1992 kocht de HkA de twee voormalige PGEM-panden, de zogenoemde Kratongebouwen, gelegen tegen en op de stuwwal achter de

kunstacademie. Architect Henket ontwierp in 1993 een glazen loopbrug die het Rietveldgebouw verbond met die panden (afb. 7-8). Architect Dick van Ouwkerk was verantwoordelijk voor de renovatie van de panden. In het pand tegen de stuwwal werd de mediatheek gevestigd; daarin werden de bibliotheekcollecties van alle faculteiten samengevoegd. Ook kwam er een grote collegezaal ten behoeve van interfacultaire colleges. In het pand op de stuwwal werd het conservatorium gehuisvest. Van Ouwkerk ontwierp een nieuwe concertzaal met een capaciteit van 250 bezoekers. Om hiervoor de juiste volumeverhoudingen te creëren – van belang voor een goede akoestiek – werden een etagevloer en vele scheidingswanden gesloopt en werd het dak met één meter verhoogd. Ter ondersteuning van het dak en ten behoeve van de stabiliteit van de buitenwanden werden stalen spanten aangebracht op de plaats van de gesloopte binnenwanden. Het interieur van de concertzaal en de foyer – kleurstelling, zitbanken en een opmerkelijke kroonluchter van omgekeerde wijnglazen – werd ontworpen door Studio Verheyden, het ontwerp bureau van Bob Verheyden, die destijds hoofddocent van de opleiding 3D Design was.¹⁴⁹

In 1997 was Henket – fervent aanhanger van het modernistische bouwen – verantwoordelijk voor de restauratie van het Rietveldgebouw. Hij vond een oplossing voor de klimatologische problemen van het gebouw ('afwisselend een broeikas en een ijskast') in de geest van Rietveld: een speciaal voor het gebouw vervaardigde dubbele beglazing met een warmtereflecterende laag.¹⁵⁰

Midden jaren negentig ontwierp Henket in opdracht van Hillenius het eerste nieuwbouwplan voor de theater- en dansopleidingen aan de Boterdijk, direct gelegen aan de Rijn schuin tegenover het Rietveldgebouw. Ook hier was een luchtbrug gepland over de drukke verkeersweg, het Onderlangs, als verbinding met het Rietveldgebouw. Als gevolg van

de aanpassingen in de Wet beheer rijkswaterwerken in 1996, die het bouwen in de uiterwaarden aan banden legden, moesten Hillenius en Henket op zoek naar een alternatieve locatie. De enige plek die voldoende ruimte bood voor nieuwbouw, was het parkje ten westen van het Rietveldgebouw, gelegen tussen de Rijn en de stuwwal. Vanwege het beschermde uitzicht op de stuwwal mocht hier niet in de hoogte worden gebouwd. Het gevolg was een baanbrekend ontwerp (1999–2001) voor het eerste ondergrondse verblijfsgebouw in Nederland.

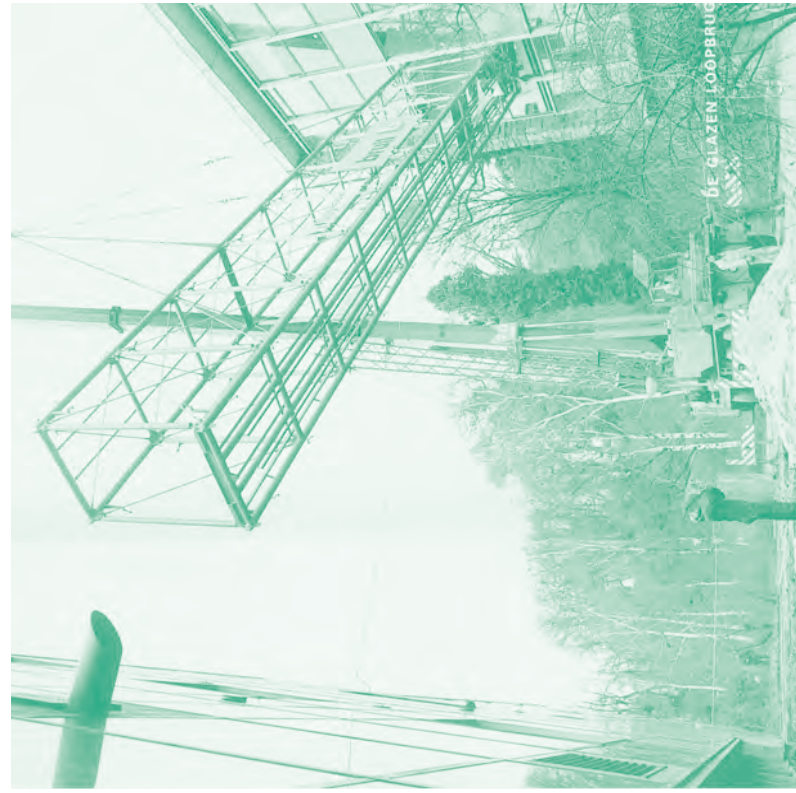
Henket, die geen enkele ervaring had met ondergronds bouwen, stond voor de uitdaging een ondergronds schoolgebouw te ontwerpen met voldoende daglicht voor een aangenaam verblijf overdag; het gebouw moest tevens voldoen aan de specifieke eisen van theater- en dansopleidingen. Henket ontwierp 23 extra hoge dans- en theaterstudio's, twee kleine en een middelgrote theaterzaal, theorie ruimten en kantoren. Daarbij liet hij zich nadrukkelijk leiden door de visie die Rietveld had gehanteerd bij het ontwerp van de Arnhemse kunstacademie. Een schoolgebouw diende in de eerste plaats de studenten te stimuleren en moest hun de ruimte bieden om los van alle conventies vorm te geven aan een nieuwe tijd. Voordeel van het ondergrondse bouwen was dat de unieke verschijning van het Rietveldgebouw intact kon worden gelaten. Maar het zou ook volstrekt in strijd zijn met de idee van licht, transparantie en ruimtelijkheid die Rietvelds werk kenmerken. De oplossing vond Henket in een groot gemeenschappelijk rechthoekig atrium van 15 bij 60 meter, waarvan de vloer 13 meter onder het maaiveld ligt en die voorzien is van een grote glaskap. In het atrium werden vier grote horizontale stalen stempels aangebracht om de krachten te compenseren die de stuwwal en het grondwater op de zijkanalen van de betonnen bakconstructie uitoefenen. In het midden van het atrium ontwierp Henket over de gehele lengterichting een loopbrug. Geheel

in de geest van Rietveld wilde de architect dat studenten en docenten vanaf deze loopbrug door grote glazen wanden een blik konden werpen op de activiteiten in de dans- en theaterstudio's die aan de lange zijde van het atrium over twee etages waren gesitueerd. Bovendien zag Henket het atrium als een groot dakterras: 'Je hoeft vanuit het atrium alleen maar schuiven naar boven te kijken om de prachtigste bomen op de stuwwal in het voorjaar in bloei te zien staan (afb. 9-11).'¹⁵¹

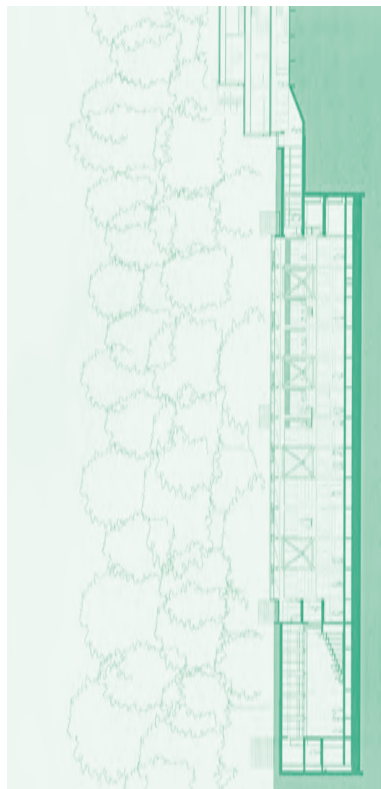
Contact tussen studenten en docenten en de mogelijkheid kennis te nemen van elkaars artistieke bezigheden waren de uitgangspunten bij het ontwerp van Rietveld voor de kunstacademies van Amsterdam en Arnhem. Ook Hillenius onderkende het belang van een gebouw als een laagdrempelige ontmoetingsplaats voor studenten en docenten van de verschillende opleidingen. 'Ontmoeting geeft beweging in het onderwijs', zo stelde hij in 2004 bij de opening van de ondergrondse nieuwbouw voor de faculteit Theater. 'We zien dat ook daadwerkelijk gebeuren; studenten van verschillende disciplines zoeken elkaar op voor diverse vormen van artistieke samenwerking.' Die ontmoetingen hadden soms wel een directe hand nodig. Hillenius pleitte bij alle verbouwingen en nieuwbouw hartstochtelijk voor één centrale ingang, waar alle docenten en studenten door naar binnen zouden moeten. Bovendien wilde hij één centrale kantine in het Rietveldgebouw als dé ontmoetingsplaats. Extra horeca-faciliteiten beperkte hij tot enkele drank- en snoepautomaten. De praktijk bleek weerbarstig: in plaats van vijf minuten trappenlopen naar boven vanuit de ondergrondse locatie voor de dans- en theateropleidingen of naar beneden vanuit het op de stuwwal gelegen conservatoriumgebouw creëerden studenten tot woede van Hillenius ontmoetingsplekken in hun eigen onderwijsomgeving.¹⁵²



7: Kunstampus Hogeschool voor de kunsten Arnhem, Onderlans, 1993



8: Henket & Partners architecten, uitbreiding Hogeschool voor de kunsten Arnhem, Onderlans, 1993



9-11: Henket & Partners architecten, nieuwbouw faculteit Theater, ArtEZ hogeschool voor de kunsten Arnhem, Onderlangs, 1999-2001

III.1.2: Vreemde eenden in een multisectorale bijt

De geschiedenis van het monosectorale kunstonderwijs in Nederland laat zien dat de academies van Arnhem, Den Haag en Utrecht zich verschillend positioneerden in de nieuwe onderwijsconstellatie. Dit was het gevolg van hun uiteenlopende onderwijsstradities, de lokale mogelijkheden voor fusies en de persoonlijke ambities van de directeuren. Wat ze echter in de jaren tachtig en negentig gemeen hadden, was hun visie op het type kunstenaar dat ze wilden opleiden: een professionele kunstenaar die beschikt over technische vaardigheden, individuele creativiteit en een onderzoekende, kritische en reflectieve houding ten opzichte van zijn werk en zijn rol in de samenleving. Vooral in Den Haag en Arnhem werd het ontwikkelen van een kritische attitude van groot belang geacht. Een professionele kunstenaar is immers geen vakman die zich volledig dienstbaar maakt aan de marktvraag, maar iemand die vanuit een specifiek kennisdomein de samenwerking en/of confrontatie met de samenleving aangaat. In Utrecht lag er minder nadruk op die kritische attitude en was er meer aandacht voor de kunstenaar als praktijkgerichte culturele ondernemer in de creatieve industrie.

De hogescholen hadden sterk verschillende opvattingen over de manier waarop de kennis van de kunsten onderzocht, ontwikkeld, gedocumenteerd en gedeeld moest worden. Waar de directie in Arnhem koos voor een beleid gericht op het genereren van die kennis uit confrontaties en ontmoetingen met de verschillende kunst disciplines, onder meer via een studium generale en een eigen kunsttijdschrift, wilden de bestuurders in Den Haag die kennis onderdeel maken van het erkende wetenschappelijke domein van de universiteit. En de HKU koos vooral voor projectonderwijs: daarin konden de praktijkervaring van kunstenaars en de theoretische kennis van wetenschappers bij elkaar komen.

Ondanks de druk van de overheid om de studenten op te leiden tot een meer afhankelijk type kunstenaar, pleitte de onderwijssector, getuige de vele rapporten, discussies en debatten die door of namens het kunstonderwijs werden geïnitieerd, voor het professionele kunstenaarschap. Het opleiden tot het professionele kunstenaarschap was in die periode niet voorbehouden aan de monosectorale kunsthogescholen, en het is de vraag of dat aan kunstacademies die waren ondergebracht bij een multisectorale hogeschool, zoals in Breda en Rotterdam, een andere invulling kreeg, al dan niet gedwongen door de overheid.

III.1.2.1: Rotterdam

Een onderwijsmodel voor de onderzoekende kunstenaar

Toen Hein van Haaren in februari 1982 als nieuwe directeur begon, had de Rotterdamse Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen roerige jaren achter de rug. In de periode tussen het vervroegde pensioen van directeur Klaas de Jong (1918) in 1979 en de benoeming van Van Haaren in september 1981 had de academie te kampen met een conflict tussen directie, bestuur en docenten, huisvestingsproblemen en een studentenprotest. Hoewel ieder van deze problemen zijn eigen oorzaken en dynamiek kende, waren ze voor een deel geworteld in de landelijke discussie over de rol en betekenis van het kunstonderwijs in een samenleving die steeds meer de gevolgen onder-

vond van een stagnerende economie. Het kunstonderwijs werd bekritiseerd vanwege de slechte afstemming op de beroepspraktijk. Bovendien was nog onduidelijk welke status het zou krijgen in de nieuwe wetgeving. In 1971 was een rapport verschenen over het Onderwijs Beeldende Kunsten (OBK). De studietoelichting die het rapport opstelde pleitte voor een universitaire status (tertiair onderwijs) van de kunstacademies, met de nadruk op onderzoek en experiment. Ze stelde zelfs dat in de hoofdkenmerken van het kunstonderwijs 'een sleutel [kan] liggen tot het inzicht in wat tertiair onderwijs zou kunnen zijn'.¹ In 1978 presenteerde de HBO-raad het rapport *Wettelijk kader kunstonderwijs*, waarin werd gesteld dat de huidige wetgeving geen passend kader bood voor het beeldende-kunstonderwijs. Na bestudering van de situatie in het buitenland kon de HBO-raad niet anders concluderen dan dat Nederland een historische fout had gemaakt door het kunstonderwijs niet onder te brengen bij het wetenschappelijk onderwijs.²

Tussen de verschijningsdata van de beide rapporten ontwikkelde het beeldende-kunstonderwijs zelf drie modellen voor aansluiting bij het universitaire onderwijs. De Jong, die midden jaren zeventig niet alleen directeur van de Rotterdamse academie was, maar ook voorzitter van de onderwijscommissie van de VABK en van de HBO-raad, ontwikkelde een model waarin het kunstonderwijs als een 'interfaculteit der kunsten' deel uitmaakt van het wetenschappelijk onderwijs. Deze interfaculteit zou een groot landelijk instituut worden met vier subfaculteiten – architectuur, beeldende kunsten, muziek en theater – dat op zestien plaatsen in het land kunstonderwijs zou verzorgen. De Jong zag in zijn model een mogelijkheid het kunstonderwijs uit zijn isolement te halen en samenwerkingsverbanden te creëren met wetenschappelijke disciplines. 'De bedoeling van zo'n interfaculteit', stelde De Jong in een toelichting op zijn plan, 'is dus niet de status of het aanzien van het kunstonderwijs of van docenten en studenten te verhogen. (...) Belangrijk en noodzakelijk vind ik wel, dat er tussen het kunstonderwijs en het universitaire onderwijs een vrije uitwisseling kan plaatsvinden op gelijkwaardig niveau. Zo'n interfaculteit der kunsten zou zoiets kunnen bevorderen en de huidige barrières kunnen wegnemen. Je kunt het bijvoorbeeld bij de publiciteitsvormgeving op dit moment eigenlijk niet meer stellen zonder de inbreng van het wetenschappelijk onderwijs, en omgekeerd. (...) Zo moeten eveneens de vele mogelijkheden tot samenwerking bij de industriële en architectonische vormgeving veel duidelijker komen te liggen'.³

De subfaculteit Beeldende Kunsten werd voorgesteld als een servicecentrum, bestaande uit werkplaatsen, ateliers, studieruimten, collegezalen, bibliotheken, informatiecentrum, mensa enzovoort. Daarin zouden docenten, studenten en werkplaatsassistenten in steeds wisselende, thematisch samengestelde studiegroepen samenwerken. De Jong legde veel verantwoordelijkheid bij de afzonderlijke studierichtingen, die in een landelijk overleg namens de gehele vakgroep doelstellingen en opzet van het onderwijs zouden bepalen. In zijn model waren niet langer de directies van de afzonderlijke kunstacademies, maar landelijke vakgroepen verantwoordelijk voor en bevoegd tot het opstellen van leerplannen. Critici van het plan voorzagen een organisatie die te veel centraal zou worden gestuurd. Bovendien waren ze bang dat vergelijkbare opleidingen aan de verschillende kunstacademies te veel gelijkgeschakeld zouden worden. De Jong pareerde deze kritiek door te stellen dat de gewenste mate van diversiteit gezamenlijk, op landelijk niveau vastgesteld kon worden.⁴ 'Angst voor een eenheidsworst lijkt me dan ook ongegrond', verdedigde De Jong zich in een interview. 'Maar het moeten natuurlijk ook geen 5000 worstjes worden. Ik kan me heel goed voorstellen dat in zo'n discussie niet een waardeoordeel uit de bus komt, maar dat men tot de konklusie komt

dat er verschillende aspecten in de menselijke samenleving en in de vormgeving zo belangrijk zijn, dat al die aspecten ergens als een soort specialisatie voor komen. Maar dan weet je als student ook waar je aan bezig bent en waarvoor je kiest'.⁵

De twee andere modellen waren opgesteld door Joop Hardy en Jan van Riemsdijk, beiden academiecteur, respectievelijk van de AKI in Enschede en de Rijksakademie in Amsterdam. In tegenstelling tot De Jong zag Hardy geen heil in het bestuurlijk onderbrengen van het kunstonderwijs bij het wetenschappelijk onderwijs. Volgens hem zou een dergelijk bestuur nooit de specifieke aspecten van het kunstonderwijs erkennen. Hij vreesde een ongelijkwaardige samenwerking tussen de kunstfaculteit en de wetenschappelijke faculteiten. Daarom pleitte hij voor een 'universiteit der kunsten' met een onafhankelijke, zelfstandige status. 'We moeten zonder met de ogen te knippen ons eigen gezicht blijven tonen, en niet streven naar een gelijkstelling met het wetenschappelijk onderwijs of het hoger beroepsonderwijs. (...) We moeten streven naar een erkenning van de geheel eigen plaats en discipline van de Kunsten naast de Wetenschappen, en dan denk ik eerder aan een nieuwe aparte "universiteit" der kunsten dan aan een "faculteit" der kunsten binnen de bestaande universiteiten der wetenschappen'.⁶ De Jong deelde weliswaar de scepsis van Hardy, maar meende dat een zelfstandige universiteit der kunsten een vrije uitwisseling tussen beroeps- en wetenschappelijk onderwijs te veel zou belemmeren. De Jong vreesde 'dat zo'n universiteit der kunsten toch weer het gevaar met zich meebrengt van een begrenzing, dat het kunstonderwijs toch weer een eiland wordt, waar dan wel die verschillende aspecten van muziek, theater, architectuur en beeldende vormgeving terug te vinden zijn, maar dat zo'n zelfstandigheid heeft dat die dwarsverbindingen erdoor belemmerd worden'.⁷ Kortom, terwijl Hardy streefde naar een landelijke monosectorale kunsthogeschool *avant la lettre*, zag De Jong meer mogelijkheden in een multisectorale verbinding van het kunst-hbo en het wetenschappelijk onderwijs.

Het model-Van Riemsdijk bleef het dichtst bij de bestaande situatie. Er moest alleen een nieuwe wettelijke regeling komen die het aanbieden van kunstonderwijs in het universitair onderwijs mogelijk maakte. Het was volgens Van Riemsdijk aan de academies en universiteiten zelf te beoordelen of ze faculteiten der kunsten wilden instellen. Het model-Van Riemsdijk sloot veel meer aan bij de lokale of regionale wensen en samenwerkingsmogelijkheden van scholen voor hbo en universiteiten.

Het kunstonderwijs was zich tussen 1975 en 1985 aan het herdefiniëren en wilde nadrukkelijk meer zijn dan hoger beroepsonderwijs. Tegelijkertijd moesten de kunstacademies zich, mede onder druk van de overheid, expliciet verantwoorden ten aanzien van de beroepsperspectieven van hun studenten. Door de enorme groei van het aantal kunststudenten en de stagnerende economie dreigde een menigte kunstenaars te ontstaan voor wie geen passende arbeid was. Steeds vaker werd de academiecties verweten dat ze de mond vol hadden van de maatschappelijke relevantie van de kunst, maar nauwelijks oog voor de dagelijkse beroepspraktijk van de zelfstandige kunstenaar. Het plaatste de directeuren voor een dilemma: met een grotere nadruk op de beroepspraktijk dreigden de traditionele waarden en de zo nadrukkelijk bepleite onderzoekstaak van de kunstenaar in het geding te komen. Te zeer vasthouden aan die waarden zou, vooral in de ogen van de politiek, leiden tot hoge werkloosheid onder de afgestudeerden. De discussie over de positie van het kunstonderwijs had dus ook betrekking op de vraag of de kunstenaar primair een rol te vervullen had als economisch producent of meer als een idealistische en kritische hoeder van culturele en artistieke waarden.⁸

In enkele interviews naar aanleiding van zijn afscheid in 1979 verwoordde De Jong dit dilemma: 'Kritiek op de academie is wel, dat ze niet voldoende maatschappelijk gericht is. De mogelijkheden om binnen de opleiding in die richting iets te doen, zijn er wel, maar het slaat niet of nauwelijks aan. Ze [de studenten] zijn er nog niet aan toe of willen er niet aan toe zijn. Eigenlijk is het heel gek. Veel studenten zijn gevoelig voor allerlei maatschappelijke stromingen of gebeurtenissen, maar wanneer het hun eigen werksfeer betreft, dan zijn ze het liefst voor en met zichzelf bezig. En wat er later gebeurt, dat zien ze dan wel. Maar je moet toch ook in je onderwijs de verbinding maken met de praktijk.'⁹ Maar hij constateerde ook dat 'de tendens is om de opleidingen algemener in te richten, niet meer zo op het beroep gericht'.¹⁰

Voorhoedeschool of beroepsgericht opleiden

Hoewel De Jong zijn vertrek al vroeg had aangekondigd, bleek het niet eenvoudig een opvolger te vinden. In de twee jaar voor zijn afscheid werden zestien kandidaten gewogen en te licht bevonden. Uiteindelijk benaderde het bestuur de econome Nel Barendregt (1936), en zij werd in oktober 1979 benoemd tot nieuwe directeur.¹¹ Dat wekte zowel buiten als in de academie bevreemding. Barendregt kende weliswaar als oud-student en docent tekenen de Rotterdamse kunstacademie goed, maar ze was vooral bekend als jongste politica van de Tweede Kamer, met als aandachtsgebieden sociale zaken en werkgelegenheid, inkomensbeleid en minderheidsgroeperingen.

Haar start was ongelukkig. Ze kon pas in augustus 1980 beginnen. Er moest dus voor bijna een jaar een waarnemend directeur worden aangesteld, en dat op een moment dat het kunstonderwijs voor een groot aantal belangrijke keuzes stond. Barendregt had in een interview laten weten dat ze geen concrete oplossingen wist om de kloof tussen kunst(opleiding) en maatschappij te verkleinen.¹² Wel nam ze stelling in een discussie die de Rotterdamse academiëgemeenschap in tweeën splitste. Er was een groep die de academie zag als een voorhoedeschool in het verlengde van het Bauhaus. De andere groep, waartoe Barendregt zich rekende, wilde het onderwijs differentiëren naar enerzijds de individuele wensen en mogelijkheden van studenten en anderzijds de toekomstige beroepsmogelijkheden.¹³ In haar eerste toespraak als directeur gaf Barendregt aan dat zij het voornemen had de afzonderlijke studierichtingen meer te integreren.¹⁴ Daar kwam het echter niet van: na een conflict met de staf nam Barendregt in mei 1981 ontslag.¹⁵

De bestaande indeling in afzonderlijke studierichtingen stond landelijk ter discussie. Op een conferentie in december 1980 waren de meeste deelnemers van mening dat de indeling volstrekt onlogisch was. De opleidingen waren deels gebaseerd op het materiaalgebruik (textiel, keramiek, metaal en kunststoffen) of op de toegepaste techniek (grafiek, schilderen), en deels op het toepassingsgebied (architectonische vormgeving, industriële vormgeving).¹⁶ Bovendien waren de studierichtingen te veel gescheiden en pleitte iedereen voor 'ontgrenzing': een begrip dat voor het kunstonderwijs was gemunt door de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten. In haar rapport van 1971 sprak zij van 'interne', 'onderlinge' en 'externe ontgrenzing', termen die betrekking hadden op respectievelijk de studierichtingen, de kunstacademies en het overige onderwijs, en de beroepspraktijk.¹⁷ Op de conferentie werden alternatieve indelingen besproken, zoals de indeling in vier categorieën van de Onderwijscommissie van de VABK: tweedimensionaal, driedimensionaal, audiovisueel en de lerarenopleiding. Conferentieleden kwamen met een eigen voorstel: een indeling in zeven 'kern'gebieden, ge-

baseerd op werkmentaliteit en materiaalgebruik: plastische vormgeving, architectonische vormgeving, visuele communicatie, textiele vormgeving, industriële vormgeving, schilderen, tekenen en grafiek, en de lerarenopleiding. De indeling die de AKI in Enschede hanteerde oogstte veel waardering; centraal daarin stond de autonome vrije kunst als 'de plek waar kunst zichzelf tot onderwerp is, waar de grammatika voortdurend ter discussie staat'.¹⁸ Dit eigenstandige onderzoeksgebied van de vrije kunsten werd omgeven door enerzijds de visuele communicatie (alles wat te maken heeft met de berichtgeving tussen mensen) en anderzijds de inrichting en vormgeving van de ons omringende leefomgeving (variërend van kleding, meubels en interieur tot architectuur, stedenbouw en landschap).

De kruidenierende filosoof

Toen Van Haaren in februari 1982 als directeur aantrad, was zijn belangrijkste opdracht een nieuw onderwijsmodel te realiseren.¹⁹ Hij stond voor de taak een beleid te formuleren dat richting zou geven aan de rol van kunstenaars in een samenleving die cultureel en economisch aan het kantelen was. In tegenstelling tot de bestuurder Barendregt had Van Haaren – opgeleid als kunsthistoricus en met een staat van dienst als museummedewerker, esthetisch adviseur van de PTT en directeur van de Staatsuitgeverij – uitgesproken opvattingen over het beeldende-kunstonderwijs. In een van de eerste grote interviews die hij als directeur gaf, werd hem gevraagd of zijn kunstacademie niet opleidde voor het loket van Sociale Zaken. Hij gaf daarop het genuanceerde antwoord dat de taak van een academie wel iets ingewikkelder was dan deze 'zwart-wit vraag' suggereerde: 'We leven in een samenleving waarin allerlei vormen van onderwijs bestaan. Het meeste onderwijs is direct op de maatschappij gericht. Het leidt op voor functies. Er is ook onderwijs dat minder maatschappij gericht is. Dat soort onderwijs was tot voor kort het universitair onderwijs al is momenteel de universiteit met zijn vakgerichte opleidingen bezig de universiteit uit te kleden, een tendens waar ik vraagtekens bij zet. Ik vind dat er ruimte moet zijn in de samenleving voor mensen die een beschouwelijke houding hebben, zoals wetenschappers, filosofen en kunstenaars. De opleiding van deze mensen is nodig om vrijplaatsen te bouwen waar het gedrag van deze maatschappij in alle vrijheid onder de loep genomen wordt. En de resultaten van dat onderzoek worden dan verwoord of in beeld gebracht of op toegepaste wijze verbeeld. Want dat laatste kan ook nog: deze academie leidt ook beroepsgericht op: interieurarchitecten, grafische vormgevers, modeontwerpers.'²⁰ Van Haaren wenste de verantwoordelijkheid van de academie niet te beperken tot het opleiden van economisch succesvolle kunstenaars en ontwerpers. De relatie tussen kunst en economie was volgens hem sowieso complex en was ook nog nooit goed onderzocht. 'Kunst gaat verder dan wat je direct kunt zien. (...) Wat nu in kleine kring erkenning vindt, zie je straks uitgesluisd naar de brede maatschappij. En daarom moet zo'n academie een broedplaats blijven.'

In het interview pleitte Van Haaren – lang voordat het begrip 'creatieve economie' werd geïntroduceerd – voor een nieuw vak, culturele economie, waarin het verband tussen kunst en bijvoorbeeld de esthetische, ethische en economische aspecten van de samenleving zou moeten worden onderzocht buiten het domein van de kunsten. Van Haaren dichtte de kunst niet een economische, maar boven alles een culturele doelstelling toe, ook al werd die cultuur gedomineerd door economische waarden. Cultuur was volgens Van Haaren – en hierbij citeerde hij een definitie uit het boekje *De culturele industrie* van de Franse cultuur-filosoof Edgar Morin (1921) – 'een geheel van

normen, mythen, symbolen en beelden, die doordringen tot in het

binnenste van het individu, en die aan zijn instincten een structuur, en aan zijn emoties een richting geven.²¹ Het is de taak van de beschouwelijke kunstenaar om door waarnemen, filosoferen en het uiteenrafelen van bestaande vormen en symbolen nieuwe beelden te componeren. 'Dit zijn beladen begrippen', gaf Van Haaren de interviewer te kennen, 'maar ze móeten geladen zijn hier op de academie, omdat studenten niet meer naar een kunstschilder gaan om er even het vak te leren. En hier horen ze hun houding te vinden om dat kunstenaarschap te kunnen uitoefenen. (...) Dan kun je niet de snelle vogel zijn met stuntjes en toestandjes, als je schilder of beeldhouwer wilt worden.' De zwaarte van het beroep in ogenschouw genomen verbaasde Van Haaren zich erover dat het kunstonderwijs zo massaal was geworden. Hij pleitte voor een strengere selectie bij het aannemen en diplomeren van studenten: 'Je moet strikt zijn, omdat het kunstenaarschap één van de meest veeleisende bestaansvormen is. Het is een eenzaam beroep en het is een hard beroep. Je bent niet alleen een beschouwelijk mens, maar je moet er ook nog een bestaan mee zien te verwerven. Je bent een kruidenrijke filosoof.'

Op het symposium *Is er een maatschappij voor kunst?* bij gelegenheid van de opening van het nieuwe academiegebouw aan Blaak 10 hield Van Haaren een voordracht met de titel 'De academie op een andere plaats, ook van plaats veranderd?' Hij waarschuwde daarin voor een te specialistisch en op ambachtelijke vaardigheden gericht kunstonderwijs. Een kunstopleiding was volgens hem 'primair: oefening in denken in beelden en de betekenisgeving ervan. Dat is een proces, dat maar zeer gedeeltelijk te maken heeft met ambachtelijke vaardigheden. Het waarom en het waartoe en daartussenin het ontwikkelingsproces zijn van wezenlijker belang dan het vaardig kunnen máken. Kunst en vormgeving in deze tijd worden alleen als zodanig herkend, wanneer er een zelfstandige en onafhankelijke mening van de maker aan ten grondslag ligt. Dat impliceert, dat de opleiding veel moet bijdragen aan de persoonlijkheidsvorming van de studenten; kennis van de historische achtergronden van het beeldend denken, analyse van de denkbeelden en de beelden van anderen, en tenslotte het begrip voor de werking van de maatschappij, – zij zijn noodzakelijke voorwaarden om vanuit een zelfstandige houding een eigen richting te kunnen geven aan ontwerpprocessen.'²² Hij erkende dat vervulling van deze voorwaarden geen enkele garantie bood voor een succesvolle beroepspraktijk; de maatschappij had voor de beeldend kunstenaar of vormgever 'niet een natuurlijke plaats in gereedheid'. Desondanks waren de onderwijsveranderingen onder Van Haaren nadrukkelijk gericht op een betere aansluiting met de beroepspraktijk, vooral door een goede praktische scholing.²³

Bij zijn afscheid tien jaar later sprak Van Haaren woorden van gelijke strekking: 'Studenten dienen vaardigheden, kennis en inzicht respectievelijk te leren en te verwerven, ondersteund door theorie die de plaats van de kunst in de onderscheiden disciplines in de samenleving verduidelijkt. Dat alles met het oogmerk de student te doordringen van de merkwaardige positie die de kunstenaar/vormgever in ons maatschappelijk en economisch bestel inneemt. Het is niet een beroep met een bestaande markt, men moet met zijn eigen kwaliteiten steeds weer een markt scheppen. Daar is een specifieke houding voor nodig waarvoor de opleiding de bouwstenen moet aandragen. Kunstenaars en vormgevers kun je niet maken, ze maken zichzelf.'²⁴

Van Haaren was hiermee eerder een pleitbezorger van een 'voorhoedeschool' dan van een kunstacademie die zich liet leiden door de wensen en mogelijkheden van het beroepsveld. De doelstelling die de Rotterdamse academie al jaren hanteerde onder het directoraat van De Jong, behield

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

III.1.2: Vreemde eenden in een multisectorale bijt

III.1.2.1: Rotterdam

onder de nieuwe directeur haar actuele waarde. Behalve een goede voorbereiding op een beroepsuitoefening in de beeldende kunsten wilde de academie vooral 'een ontmoetingsplaats zijn voor beginnende en ervaren vormgevers en zo inspireren tot ontplooiing van beeldend vermogen. De Academie is centrum van informatie en oefenplaats voor het leren kennen en toepassen van technieken en voor de ontwikkeling van zelfstandig onderzoek in de beeldende kunsten.'²⁵

Muses' Concord

Van Haaren toonde zich terughoudend ten aanzien van de fusieplannen voor een monosectorale kunsthogeschool. In 1983 schreef hij dat de positie van de academie in de gewenste schaalvergroting 'een punt van discussie [is]. Historisch heeft de academie op grond van een vertrouwen in het samengaan van (kunst)nijverheid en techniek aan de wieg gestaan van schaalvergroting en concentratie door de oprichting in 1851 van de Vereniging Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen. De geschiedenis heeft geleerd dat het samengaan niet heeft geleid tot onderwijsprogramma's, gebaseerd op maatschappelijke behoeften, waardoor de organisatorische samenhang ook in de onderwijspraktijk tot uitdrukking kwam. Integendeel, de programma's zijn steeds verder uiteen gegroeid en sinds 1946 hebben alle deelnemende disciplines hun eigen organisatie, gesymboliseerd door een eigen directeur.'²⁶ Van Haaren zag geen directe voordelen in het samenvoegen van verschillende kunstopleidingen: 'Het penseel van de schilder en de strijkstok van de violist dienen twee verschillende doelen. En de wijze, waarop men met beide ervaring op leert doen tijdens een opleiding, zijn wezenlijk verschillend naar inhoud en omstandigheden. Het gevoelen van vooral buitenstaanders inzake kunsten, dat zij elkaar dienen te vinden in één geheel van opleidingen, komt voort uit een naïeve opvatting. Dat de beoefenaars der kunsten allen hun MUZE dienen, zegt nog niets over de wijze waarop zij dat doen. Wat in essentie overblijft is: klimatologisch en ook maatschappelijk zijn zij elkaars bondgenoten. Dat is iets, maar te weinig om een toekomst op te bouwen. Wanneer we niettemin samen willen gaan, moeten we daaraan een nieuw reliëf geven. Daarvoor hebben we de lessen van de geschiedenis en onze eigen denkbeelden. Deze laatste moeten gericht zijn op nieuwe impulsen voor het onderwijs, als gevolg van een samenwerking die beoogt één ACADEMIE DER KUNSTEN tot stand te brengen.'²⁷

Van Haaren zette in het jaarverslag van 1984 de voor- en nadelen van een Academie der Kunsten op een rij, zoals hij die had besproken met de directeuren van het conservatorium en de dansacademie in Rotterdam. Wat de kunstopleidingen volgens hen naast hun 'klimatologisch' en 'maatschappelijk' bondgenootschap samenbracht en ze onderscheidde van het overige beroepsonderwijs, was: een specifiek voorbereidend kunstvakonderwijs gericht op de muzische vakken, een eigen bekostigingssysteem, het ontbreken van een onderwijsequivalent bij de universiteiten en het hanteren van een kwalitatieve instroombeperking door middel van de toelatingsexamens voor aspirant-studenten. Een Academie der Kunsten kon bovendien alleen zinvol en succesvol zijn indien ze de onderzoeksmogelijkheden vergrootte en nieuwe opleidingen initieerde in het tweedefaseonderwijs. De directeuren van de Rotterdamse kunstscholen gaven enkele voorbeelden van mogelijke gezamenlijke programma's, zoals die op het gebied van informatica als nieuw en experimenteel medium voor de visuele kunsten, dans(notatie) en muziek (compositie en geluidsmanipulatie), audiovisuele vormgeving (als het medium waarin beeld, geluid en beweging bij elkaar komen), nieuwe studiemogelijkheden voor onder meer scenografie, muziektheater en musicals, mode(shows)

in combinatie met muziek en dans, en een gemeenschappelijk studium generale op het gebied van filosofie, cultuurgeschiedenis en actuele experimenten. Daarnaast zou schaalvergroting mogelijkheden bieden voor het organiseren van gezamenlijke vooropleidingstrajecten, internationale zomercursussen, nascholingscursussen en samenwerkingsverbanden met universiteiten, culturele organisaties en bedrijfsleven. In de samenwerkingsverbanden zagen de directeuren tevens een kans meer inkomsten te genereren, waardoor 'subsidie van de rijksoverheid (...) dan niet langer de enige poot [is] waarop we staan. Muziek, dans, beeld en drama zijn producten, welke in de informatie-maatschappij-in-wording een meer directe economische waarde hebben dan in de landbouw- en industrie-maatschappijen, die hun hoogtepunten hebben beleefd. In de informatie-samenleving zullen ook de kunsten een wezenlijk en gelijkwaardig deel van de zgn. "economische waarden" welke de maatschappij in stand houden, blijken te zijn.'²⁸

Een Academie der Kunsten zou dus ruimte bieden aan zowel onderwijskundige experimenten van de *Muses' Concord* alsook de mogelijkheid bieden de studenteninstroom, de aansluiting op en de professionalisering van de beroepspraktijk te verbeteren. Maar 'zo'n Academie der Kunsten komt niet zo maar tot stand', waarschuwden de directeuren. 'Het is een proces, waarin we moeten geloven... (...) Ons motto daarbij kan en moet zijn: *honorificabitur officium, non in amplis aedificiis*.' Van Haaren gaf een vrije vertaling van deze woorden van de benedictijner kerkvader Bernardus van Clairvaux (1090-1135): 'Laten we ons ambt niet invullen door het maken van fraaie omhulsels, maar door het vorm geven aan een inhoud, en daarin alles, wat wij ons op een spannend moment kunnen voorstellen.'

Gedurende het fusieproces, dat werd geleid door de commissie De Waal, zette de Rotterdamse kunstacademie haar kaarten op een zelfstandige kunstfaculteit binnen het Rotterdamse hbo, waarin 'de academie haar eigen visie op de vorm en inhoud van het onderwijs [zal] hebben, waarbij de verschillende kunstdisciplines elkaar inspireren'. De commissie begon de fusiebesprekingen met het zogenoemde 'hard hbo' (technisch en economisch onderwijs), dus met de besturen van de heao, de Academie van Beeldende Kunsten, de hts (die toen nog onder het gezamenlijke bestuur vielen van de Vereniging Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen) en de gemeente, die verantwoordelijk was voor het Nautisch Onderwijs Rotterdam. De dansacademie, het conservatorium en de academie van bouwkunst voegden zich later bij het overleg. Na het eindrapport van 1986 trokken het conservatorium en de dansacademie zich uit het fusieproces terug. De Academie van Beeldende Kunsten verloor daarmee haar partners in het kunstonderwijs en zag de mogelijkheid voor een Academie der Kunsten in rook opgaan.²⁹

In november van hetzelfde jaar presenteerden Van Haaren en zijn collega-directeuren Simon den Hartog (1933) van de Gerrit Rietveld Academie en Rehorst van de KABK Den Haag hun visie op een betere afstemming en profilering van de drie Randstedelijke kunstacademies aan de minister van Onderwijs & Wetenschappen. Het stuk, dat op geen enkele wijze refereert aan een Academie der Kunsten, beschreef de specifieke kenmerken van en voorwaarden voor een succesvol beeldende-kunstonderwijs in de Randstad. De directeuren waren van mening dat 'de voorbereiding op het kunstenaar- en vormgeverschap in een geconcentreerd, niet te grootschalig instituut moet plaatsvinden. Over en weer moeten studenten en docenten elkaars "angel in 't vlees" kunnen zijn en daarvoor zijn groepen van beperkte omvang nodig, opdat het typisch eigene van het kunstonderwijs – een mengeling van werkplaats, theoretische scholing en idee-ontwikkeling in combinatie met persoonlijkheidsvorming – tot zijn recht kan komen.'³⁰ De minister reageerde

niet op de plannen. De visie van de directeuren werd twee jaar later gepubliceerd, maar toen hadden de academies van Amsterdam, Den Haag en Rotterdam hun posities al bestuurlijk verankerd in respectievelijk een uni-, mono- en multisectoraal verband. Per 1 januari 1988 werd de Rotterdamse kunstacademie onderdeel van de Hogeschool Rotterdam & Omstreken, bestaande uit negentien gefuseerde scholen verdeeld over vier faculteiten. De Academie van Beeldende Kunsten werd samen met de Academie van Bouwkunst ondergebracht bij de relatief autonoom functionerende Faculteit der Kunsten & Architectuur, met een eigen directie voor het onderwijsbeleid.³¹

De professionele opdrachtnemer

Het begrip 'kruidenierende filosoof' werd door Van Haaren vooral gehanteerd met het oog op de vrije beeldende kunstenaars. Mede onder druk van de economische legitimatie van het kunstenaarschap werd er weer scherper dan in voorgaande decennia een scheidslijn getrokken tussen autonome beeldend kunstenaars en vormgevers. In 1983 werd de doelstelling van de Rotterdamse academie hierop aangepast door het begrip 'beeldende kunsten' te expliciteren met de termen 'hetzij de autonome kunsten, hetzij de toegepaste kunsten'.³² In 1985 werd de scheiding tussen de vrije en de gebonden kunsten formeel bevestigd.³³ Van Haaren was van mening dat de academie in de studiebegeleiding te weinig deed aan de toegepaste vormen van beeldende kunst, 'in het licht van het feit dat de opleiding gericht is op een bestaan waarvan de onzekerheid groter is dan die van andere beroepen'.³⁴

Van Haaren was als adviseur van de Dienst Esthetische Vormgeving van de PTT tussen 1966 en 1976 vertrouwd geraakt met de toegepaste en vooral de grafische kunsten. Als opdrachtnemer was hij verantwoordelijk voor een groot aantal samenwerkingsprojecten met ontwerpers en kunstenaars. Van Haaren was een pleitbezorger voor de creatieve inbreng van ontwerpers bij opdrachten en hij moest weinig hebben van de sterk rationalistische en objectiverende ontwerpmethoden die aan de TU Delft werden gedoceerd. Maar creatieve vrijheid betekende geenszins dat een opdracht geen beperkingen kende. Integendeel, volgens Van Haaren was de ontwerper, in tegenstelling tot de beeldend kunstenaar, 'geen opdrachtnemer van zijn eigen vormwil, maar opdrachtnemer voor het vorm geven aan de inhoud die een ander (soms zelfs in detail) heeft bepaald. Zijn vrijheid is bij voorbaat ingeperkt en bovendien afhankelijk van factoren buiten zijn beheersing'.³⁵ Van Haaren verweet ontwerpers dat ze te vaak de rol van de opdrachtnemers in het ontwerpproces relativerden of die zelfs ervoeren als beperkend voor hun creatieve vrijheid. Maar de opdrachtnemer was niet iemand die 'met gesloten ogen de visuele voorstellen van de vormgever kan en zelfs moet accepteren. (...) Hij is meer dan iemand die alles uit handen geeft. Hij houdt een eigen ruimte, ongeacht zijn kennis van zaken op het gebied van vormgeving en techniek.' Meestal werd van ontwerpers 'een volgende houding verlangd', zoals bij het ontwerpen van productreclames. Meer kansen voor een persoonlijke inbreng bood volgens Van Haaren de institutionele reclame, waarin 'reclame en vormgeving-met-een-eigen-opvatting elkaar benaderen'. Hij wees daarbij op historische voorbeelden van samenwerking: 'Toorop en de sla-olie, Schuitema en Van Berkel, Piet Zwart en de Nederlandse Kabel Fabrieken, Cassandre en de Franse Spoorwegen'. Met de professionalisering van de reclame was de persoonlijke inbreng goeddeels uit de vormgeving verdwenen. Van Haaren betreurde het dat in de institutionele reclame, die erg belangrijk was voor de werk-gelegenheid van grafisch vormgevers, nog slechts ruimte was voor een team van gespecialiseerd personeel, waarin

geen 'persoonlijke en stijlvormende inbreng' mogelijk was. Nu de grafische vormgeving zich ontwikkelde tot een volwaardige en erkende discipline, die even noodzakelijk was als organisatie- en marketingadviezen, moest ook de ontwerper zich professioneel gedragen, zo meende Van Haaren. Bij die professionaliteit hoorde volgens hem 'een vorm van communicatie met de geroutineerde en vooral met de onwennige opdrachtgever, zodat die leert met ontwerpprocessen om te gaan. Opdrachtgevers worden gemaakt door begrip te kweken, soms geduld te hebben, bereid te zijn tot uitleggen en te overtuigen met vakmanschap. Hun ideale soortgenoot wordt alleen bij hoge uitzondering geboren, de anderen (de meesten) moeten door de visuele vormgevers zelf geschoold worden.'

Van Haaren signaleerde in het kunstonderwijs een weinig professionele attitude bij toekomstige (toegepast) kunstenaars: 'Weinig begrip van de rol die als opdrachtnemer vervuld moet worden; weinig inzicht in de consequenties voor de uitvoering van ontwerpen zowel in technisch als financieel opzicht; zelden in staat tot motivering van het waarom van een gekozen uitgangspunt waarbij bovendien dikwijls kennis en inzicht in de geschiedenis van het eigen specialisme blijken te ontbreken. In dit verband kan niet genoeg benadrukt worden dat kennis en inzicht in de theorie voor de studenten van essentieel belang zijn en derhalve een belangrijk aandachtsgebied in het onderwijs moeten zijn.'³⁶

ROM: Rotterdams Onderwijs Model

Van Haarens nieuwe onderwijsmodel moest dus recht doen aan de persoonlijkheidsontwikkeling van de onderzoekende kunstenaar, de professionele creativiteit van de ontwerper en de vaardigheden die het beroepsveld vereiste. Beeldend kunstenaars en ontwerpers dienden niet te specialistisch en niet uitsluitend vak- en marktgericht opgeleid te worden. Onderwijs met het accent op een brede, individuele ontplooiing en een kritische zelfpositionering zorgde ervoor dat studenten flexibel omgaan met hun beroepsmogelijkheden en soepel inspelen op een steeds veranderende arbeidsmarkt.

In 1983 droeg het curriculum uit 1973 nog de sporen van specialistische, vakgerichte kunstopleidingen. Bovendien constateerde Van Haaren een te vrijblijvende werkhouding van de studenten, die hij typeerde als 'lekker met zichzelf bezig kunnen zijn. (...) De neiging bestaat hier intensief te luisteren naar studenten die het zichzelf vaak gemakkelijk maken. De liglust van mensen is nu eenmaal groter dan de staanlust. Kunst stelt niet gerust en ook studenten mag je niet geruststellen.'³⁷ Dat moest veranderen. Wat ook anders moest was de sterke afdelingsstructuur met relatief autonoom werkende en specialistisch georganiseerde vakopleidingen. In het nieuwe curriculum kwamen twee zaken centraal te staan: een nadruk op creatieve conceptontwikkeling in plaats van op specialistische vakkennis en een grotere theorievorming op basis van een brede culturele oriëntatie en een grote aandacht voor kunst- en cultuurgeschiedenis.³⁸ De gewijzigde doelstelling van de academie werd opgenomen in het nieuwe leerplan: er kwam meer nadruk op het bevorderen van de 'attitude, die leidt van concept naar vorm (...) en wel op het hoogste kwaliteitsniveau. Het gaat hierbij om de kwaliteit van het vormgevings/ontwerpproces, dat in zich mogelijkheden tot innovatie moet hebben. De specifieke vaardigheden, die geleerd worden, zijn het kanaal naar de beroepspraktijk. De academie werkt in de eerste plaats aan de ontwikkeling van studenten, draagt kennis en informatie over en is een werkplaats om vaardigheden te leren. Ze bevordert die onderzoekshouding die inventief is en wil een verzamelplaats zijn van die kennis

en technieken die fundamenteel en stimulerend voor de beeldende vormgeving zijn.'³⁹

Met ingang van het studiejaar 1985–1986 maakte de oude afdelingsstructuur plaats voor een flexibel systeem van verschillende vakgroepen, waaruit de studenten na een algemeen basisjaar en in overleg met een studietoördinator konden kiezen. Specialisatie vond pas plaats na het derde studiejaar.⁴⁰ Eind jaren tachtig kende de Rotterdamse academie twaalf vakgroepen: beeldhouwen, schilderen, grafiek, monumentaal, grafische vormgeving, fotografie/audiovisuele vormgeving, illustratie, mode, interieurontwerpen, design, *computer graphics*, kunst- en cultuurgeschiedenis. Na de basisopleiding kozen de studenten voor twee vakgroepopleidingen, waarvan de ene volledig werd gevolgd en de andere slechts gedeeltelijk, zodat er ruimte was voor andere keuzevakken. De specialistische eindstudie kon afhankelijk van de gekozen vakgroep één tot drie jaar duren. Het nieuwe systeem maakte het mogelijk dat studenten in vier jaar afstudeerden als er voor één specifieke vakgroep werd gekozen, of in maximaal zes jaar – een studieduur waarbij Van Haaren anticipeerde op de toekomstige tweedefaseopleidingen – wanneer een student voor meer keuzevakken uit verschillende vakgroepen koos. Studenten waren vrij een keuze te maken uit zowel autonome als toegepaste studierichtingen.⁴¹ 'Hierdoor hopen wij te bereiken', zo stelde Van Haaren in het jaarverslag, 'dat de studenten zeer bewust kunnen kiezen voor dat aspect van de beroepspraktijk, waarvoor zij aanleg en voorkeur hebben ontwikkeld.'⁴² Het streven naar een betere afstemming op de beroepspraktijk bleek niet alleen uit het vernieuwde curriculum, maar ook uit een nieuw initiatief: de Stichting Academieprojecten. Deze werd in 1985 opgericht met als doel studenten onder leiding van docenten in opdracht te laten werken voor bedrijven en overheden.

De invoering van het nieuwe curriculum viel samen met de fusie tot de Hogeschool Rotterdam & Omstreken. Zoals eerder beschreven zette Van Haaren in eerste instantie in op een zelfstandige kunstfaculteit samen met de Academie van Bouwkunst, het Rotterdams Conservatorium en de Rotterdamse Dansacademie. Waarschijnlijk naar aanleiding van de heroriëntatie aan zijn eigen academie kwam Van Haaren echter tot de conclusie dat een geïsoleerde kunstfaculteit onwenselijk was. Bij zijn afscheidsrede in 1993 als voorzitter van de Faculteit der Kunsten en Architectuur weerklonk de echo van het model-De Jong toen Van Haaren namens de kunstacademie stelde 'dat het isolement in een cluster van uitsluitend kunsten niet gewenst was vanwege de behoefte aan een maatschappelijke positionering. In een multi-sectorale hogeschool zou die gewenste dialoog met verschillende maatschappelijke sectoren reeds in het onderwijs kunnen plaatsvinden. Mede door het vasthouden aan deze multi-sectorale keuzes is het beoogde samengaan met Conservatorium en Dans niet gerealiseerd.'⁴³ Het conservatorium en de dansacademie besloten als Hogeschool voor Muziek en Dans – het huidige Codarts, hogeschool voor de kunsten – zelfstandig verder te gaan.

Zelfs in de Faculteit der Kunsten en Architectuur bleek het niet eenvoudig tot vruchtbare samenwerking te komen. Van Haaren concludeerde dat de architectuur niet langer de moeder van de beeldende kunsten was: 'Zeventig jaar geleden zouden we een nieuw Bauhaus geweest zijn. De maatschappij is veranderd (...). We moeten erkennen dat de vanzelfsprekende samenhang van toen niet meer aan de orde is. Elke vormgevingsdiscipline heeft haar eigen expertise. Toch hebben ze elkaar telkens nodig. En daarin liggen de samenwerkingsmodellen die ontwikkeld zijn in wat nu Faculteit der Kunsten en Architectuur heet.'⁴⁴ Van Haaren telde de zegeningen van de fusie: er waren in de samenwerking van de Academie van Bouwkunst en de technische opleidingen nieuwe studierichtingen ontwikkeld en er zou een samen-

hangende eerste- en tweedegraads-opleiding in handvaardigheid komen.

De website van de Rotterdamse kunstacademie meldde in 2012 dat de directie niet 'geloofd (...) in studierichtingen die op eigen eilandjes liggen of die stilletjes langs elkaar werken. De beeldende kunsten en vormgeving zijn immers niet langer opgedeeld in hokjes en richtingen'.⁴⁵ De academie profileerde zich met *cross-over*-onderwijs: 'Zo kun je studenten van andere studierichtingen ontmoeten, en kennismaken met hun ideeën en manieren van denken en doen. Dat is immers in je toekomstige beroepspraktijk ook overal aan de orde.' Kern van het *cross-over*-onderwijs werd het studiemodel dat door Van Haaren was geïntroduceerd. Langzaam maar zeker werden ook verbindingen mogelijk met de andere onderdelen van de Hogeschool Rotterdam & Omstreken. Keuzemodulen die de eigen studierichting verbreden of verdiepen, konden in 2012 ook aan andere afdelingen dan de kunstacademie worden gevolgd, in de vorm van minoren die namens de gehele hogeschool werden aangeboden. De hogeschool profileert zich inmiddels met het Rotterdams Onderwijs Model (ROM), waarin kennisgericht, praktijkgericht en studentgestuurd onderwijs wordt aangeboden in een (gedeeltelijk) individueel studietraject en realistische, interdisciplinaire opdrachtsituaties een belangrijke rol spelen.⁴⁶

Kunst maken en geld verdienen

In 1991 werd Van Haaren, die inmiddels voorzitter was van de Faculteit der Kunsten en Architectuur, opgevolgd door Anton van Gemert.⁴⁷ Bij de aanvaarding van zijn functie hield Van Gemert een openbare lezing onder de titel 'Over onderwijs in kunst'. Ondanks de multisectorale setting waarin de Rotterdamse academie zich had gepositioneerd en de uitgesproken beleidsintenties van Van Haaren om te komen tot een grotere multidisciplinaire samenwerking, flakkerde even weer het licht op van een gespecialiseerde kunsthogeschool. Van Gemert schetste kort zijn droombeeld van een hoger instituut voor kunstonderwijs met slechts één studierichting, 'met als benaming bijvoorbeeld "studie der verbeeldingskunst" en met afdelingen bijvoorbeeld: verbeelding en de empirische wetenschap (met elementaire thema's uit de waarnemingspsychologie, studie van het licht en kunstlicht, de constructie, manipulatie en werking van de virtuele en cybernetische ruimte als leuke dingen); verbeelding en filosofie (waarin dit onafscheidelijke duo in historisch perspectief wordt geplaatst en in elk geval tot een enigszins zindelijke denk- en redeneertrant kan voeren); en tenslotte: methoden en technieken der verbeelding (een afdeling waarbinnen volgens de gemodulariseerde snackbarformule iedereen zich, op geordende wijze, alle praktische vaardigheden en kunstgrepen kan eigen maken die voor zijn professionele toekomst van pas zullen komen). De kunsthistorie, als de kwalitatieve component van de historische wetenschap, vormt vanzelfsprekend een integraal onderdeel van elk van de drie genoemde afdelingen. Zo'n mooi zeilsteentje móést ik even in de vijver gooien; *back to reality*'.⁴⁸

Vijf jaar later, op het symposium *Academia Utopia* in 1996 in het Stedelijk Museum in Amsterdam, werd Van Gemert nogmaals gevraagd zijn ideale academie te schetsen. Nu weigerde hij een ideaalbeeld te geven dat 'gedoemd [is] het af te leggen tegen de harde en naar het zich laat aanzien steeds krappere kaders waarbinnen het gehele hoger onderwijs met inbegrip van het kunstonderwijs in de toekomst gestalte moet krijgen'.⁴⁹ Van Gemert formuleerde vijf stellingen, die naar zijn verwachting relevant zouden zijn voor de toekomst van de kunstacademies. Kern van die stellingen was de kunstacademie als een onmisbare schakel in de continuïteit van de beel-

dende traditie. Daarvoor was noodzakelijk dat kunstacademies een passend antwoord zouden vinden op hun gewijzigde legitimeringsgrondslag, die niet enkel economisch van aard kon zijn, maar ook betrekking had op de eigen positie als een '*centre of excellence*' van experts op het gebied van het genereren, analyseren en communiceren van betekenis en informatie met behulp van beelden'.⁵⁰ De belangrijkste maatschappelijke opdracht van een academie was immers 'ervoor te zorgen dat het per definitie schaarse talent de gelegenheid krijgt zich de rijke traditie eigen te maken en hieraan een persoonlijke bijdrage te leveren. Aldus wordt [sic] de continuïteit en voortgaande ontwikkeling van onze beeldende cultuur het meest adequaat gegarandeerd'.⁵¹

Van Gemert continueerde in grote lijnen het beleid van Van Haaren. De Rotterdamse kunstacademie moest breed en niet te specialistisch opleiden. Een multisectorale hogeschool bood mogelijkheden voor uitwisseling met andere faculteiten in een flexibel systeem van onderwijsmodulen. Het leren van de studenten werd belangrijker dan het doceren door een leraar.⁵²

In dezelfde periode waarin Van Gemert zijn stelling poneerde over het ideale kunstonderwijs, hanteerde de Rotterdamse kunstacademie op haar open dag de slogan 'Kunst maken en geld verdienen'.⁵³ Het typeerde de spagaat waarin het kunstonderwijs zich sinds de jaren tachtig bevond. De Rotterdamse academie bleef balanceren tussen een 'voorhoedeschool' en een gedifferentieerd onderwijsprogramma dat zo goed mogelijk was toegesneden op de beroepspraktijk. Van Haaren en Van Gemert waren voorstanders van de voorhoedeschool met kritische, onderzoekende kunstenaars en ontwerpers. Beiden betrachtten terughoudendheid, soms gelardeerd met uitgesproken afkeur, wanneer het erom ging het kunstonderwijs geheel afhankelijk te maken van de economische werkelijkheid en van de specialistische eisen van de beroepspraktijk.

Met de komst van Richard Ouwerkerk (1946) als nieuwe directeur sloeg in 1998 de balans door naar de andere kant. Ouwerkerk was in de jaren zestig als grafisch ontwerper opgeleid aan de Rotterdamse academie. Hij was werkzaam geweest op een reclamebureau en als freelance grafisch ontwerper en docent, en was van 1983 tot 1988 adjunct-directeur van de Rotterdamse academie. Het fusieproces tot de Hogeschool Rotterdam had hij van dichtbij meegemaakt. Meer dan zijn voorgangers benadrukte Ouwerkerk het belang van een goede afstemming op de beroepspraktijk. In zijn eerste jaar als directeur schreef hij in de eindexamencatalogus dat zijn 'afstuderenden goed voorbereid naar de beroepspraktijk van de 21^e eeuw gaan. Dat wil zeggen uitgerust met het vermogen zelfstandig complexe problemen aan te kunnen pakken, vaardig op een uiteenlopend terrein van technische uitdrukkingsmiddelen en met een realistische blik op de eisen van de beroepspraktijk'.⁵⁴ Dat betekende in zijn ogen niet dat kunst het directe antwoord was op een vraag uit de markt: 'De markt van vraag en aanbod verdient prikkels die slechts in kunst en vormgeving ontwikkeld kunnen worden. Dan ontstaat er waarlijk een dynamische markt waarin kunst niet gedevalueerd is door haar afhankelijkheid van massacommunicatie doch behoudt zij een waarde die de markt het aanzien van cultuur geeft'.⁵⁵

Ongetwijfeld gevoed door zijn achtergrond als commercieel ontwerper wist Ouwerkerk dat je de markt vraag kunt sturen met goede reclamecampagnes. Hij zag voor zichzelf vooral een taak om de Rotterdamse kunstacademie, zoals die zich onder zijn voorgangers had ontwikkeld, internationaal te promoten met een veelzijdig en flexibel onderwijsprogramma, als een soort A-merk. Deze *branding* van de Rotterdamse academie beschouwde Ouwerkerk achteraf als zijn belangrijkste verdienste.⁵⁶ Bij zijn aantreden werd de naam van de Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam gewijzigd

in het internationaal beter herkenbare Willem de Kooning Academie (WdKA).⁵⁷ Om de academie wereldwijd te promoten besloot Ouwerkerk aansluiting te zoeken bij de vermaarde Rotterdamse haven. In het kielzog van de wereldhandel knoopte de academie contacten aan met de Rotterdamse zustersteden Baltimore en Shanghai en de hoofdsteden van de Verenigde Staten en China. Ouwerkerk zag de haven als een metafoor voor het onderwijs aan de kunstacademie: een vrijhaven voor kunstenaars, een transitiehaven van ideeën, een voortdurende wisselwerking tussen wat er binnenkomt en wat eruit gaat.⁵⁸ Anders gezegd: de voortdurende wisselwerking tussen vragen vanuit de samenleving en het aanbod vanuit de academie. Onder Ouwerkerk richtte de academie zich nadrukkelijk op de beroepspraktijk en de vragen vanuit de arbeidsmarkt. Dat leidde tot nieuwe studierichtingen als Advertising, Computer Graphics en Lifestyle & Design. Het zijn opleidingen met een *cross-over*-karakter, waarbij bijvoorbeeld mode en interieurontwerp, grafisch ontwerpen en copywriting of grafisch ontwerpen en digitale media zich vermengden.

In het pand Blaak 10 kreeg de integratie van de gescheiden opleidingen steeds meer vorm. Volgens Ouwerkerk keken docenten en studenten 'steeds nadrukkelijker over de afbrokkelende muren van de traditionele studierichtingen heen' en ontwikkelden 'de onderling intensief samenwerkende toegepaste studierichtingen (...) zich tot een hecht studiedomein van waaruit een breed scala van specialistische afstudeerprofielen aangeboden wordt. Op het terrein van de audiovisuele en computerwerkplaatsen ontmoeten de studenten van de academie elkaar in toenemende mate. Dit zijn ontwikkelingen die (...) het Rotterdamse antwoord vormen op de idiote situatie dat de arbeidsmarkt steeds meer kunstenaars en ontwerpers vraagt en dat tegelijkertijd de overheid het aantal academies en studenten aan academies terugbrengt, omwille van onbeargumenteerde bezuinigingsdrift.'⁵⁹ Volgens Ouwerkerk had de WdKA van alle Nederlandse kunstacademies het meest uitgesproken profiel: 'Wij hebben ooit een slogan gemaakt "Kunst maken en toch geld verdienen". Daaruit blijkt dat deze opleiding zich nadrukkelijk richt op de beroepspraktijk. Veel van onze studenten hebben binnen een jaar naar na afstuderen werk in de eigen sector.'⁶⁰

'Onderzoek' en 'experiment' waren bij Ouwerkerk nauwelijks terug te vinden. Toen Jeroen Chabot (1957) hem samen met Ina Klaassen (1969) in april 2011 als directeur opvolgde, typeerde hij de academie – waaraan hij al 22 jaar was verbonden – als een instelling met een bijzonder goede onderwijskundige organisatie, een sterke internationale profilering en praktijkgericht onderwijs, waardoor studenten na hun afstuderen snel aan de slag konden. 'Sommigen noemen dat commercieel,' zo stelde hij in een interview naar aanleiding van zijn aanstelling, 'maar ik vind dat geen vies woord. (...) De Willem de Kooning Academie is (...) geen laboratorium dat alleen opleidt voor de culturele sector.'⁶¹

III.1.2.2: Breda en Den Bosch

Concurrentie en samenwerking in Noord-Brabant

Noord-Brabant kende het grote aantal van vier kunstacademies: in Breda, Eindhoven, Den Bosch en Tilburg. Maar in Breda bestond slechts één kunstopleiding op hbo-niveau. Dus had de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost, in tegenstelling tot de kunstacademies in Arnhem, Den Haag,

Rotterdam en Utrecht, geen mogelijkheid zich aan te sluiten bij andere lokale kunstscholen. Een Brabantse kunsthogeschool met meerdere kunstdisciplines zou alleen mogelijk zijn wanneer één of meer van de vier kunstacademies zouden fuseren met het Conservatorium en/of de Academie van Bouwkunst in Tilburg.⁶²

Het grote aantal kunstacademies in Noord-Brabant was de verschillende overheden en academiedirecteuren al langer een bron van zorg. In 1950 sprak de recent aangestelde directeur van de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Gerard Slee (1916–2000) zich hierover uit in een vertrouwelijk memorandum aan het schoolbestuur, waarin hij aangaf dat de vier kunst- en kunstnijverheidsscholen in Den Bosch, Eindhoven, Tilburg en Breda 'een onverantwoorde overdaad' was.⁶³ In 1955 stuurde Slee een *Nota inzake de situatie van het kunstonderwijs in Noord-Brabant* naar het ministerie, waarin hij aandrong op overleg en een betere taakverdeling tussen de Brabantse kunstacademies, vooral de twee rooms-katholieke academies van Breda en Tilburg. Slee zag alleen een toekomst voor St. Joost als deze zich met steun van de kerkelijke overheid zou ontwikkelen tot een nationale katholieke kunstacademie voor kunstenaars die voornamelijk geschoold moesten worden in de gebonden kerkelijke kunsten (zie hoofdstuk III.2.2).⁶⁴

In 1963 presenteerde een provinciale werkgroep de conclusies van een vijfjarig onderzoek naar het Brabantse kunst- en kunstnijverheidsonderwijs om te komen tot een betere coördinatie en afstemming.⁶⁵ Het rapport liet zien dat het aantal kunststudenten tussen 1958 en 1963 fors was gestegen. Dat gold vooral de academie van Slee: in 1963 was St. Joost met tweehonderd leerlingen de grootste Brabantse academie en in omvang vergelijkbaar met de Haagse kunstacademie. De academies van Eindhoven en Tilburg groeiden minder snel, terwijl de academie van Den Bosch het leerlingenaantal in die jaren flink zag dalen, tot tachtig. Het rapport had evenwel geen effect op de bestuurlijke samenwerking tussen de Brabantse kunstacademies. Pas begin jaren tachtig werd, onder druk van de stc-operatie, opnieuw een poging gedaan het kunstonderwijs in Noord-Brabant samen te brengen.

Voor St. Joost ontstond er in die periode een complexe situatie: enerzijds nam de druk op het bestuur toe om het aanbod van het kunstonderwijs in Noord-Brabant beter te reguleren en anderzijds werd de academie betrokken in een mogelijke fusie van verschillende hbo-opleidingen in Breda tot een multisectorale hogeschool. Al in 1976 was er via de Stichting Ontwikkeling Beroepsonderwijs (sob) een geformaliseerd overleg gestart. In 1981 stuurde de sob aan op een multisectorale samenwerking tussen de beroepsopleidingen in Breda op het gebied van gezondheidszorg, economische administratie, sociale agogiek, pedagogiek, biologisch en medisch laboratoriumonderzoek, techniek en kunst & vormgeving. Het eerder beschreven model van Hardy uit de jaren zeventig pleitte voor een monosectorale concentratie van het kunstonderwijs. De modellen van De Jong en Van Riemsdijk daarentegen boden wel mogelijkheden voor een multisectorale samenwerking. Evenals De Jong waarschuwde ook de inspecteur van het beeldende-kunstonderwijs Fred van der Have in 1976 voor het gevaar van een te geïsoleerde positie van het kunstonderwijs wanneer het zich te nadrukkelijk zou opsluiten binnen een eigen universiteit of hogeschool der kunsten. Hij schreef in de *VABKrant*: 'wanneer je stelt dat kunst een belangrijke taak in onze samenleving heeft, dan moet je oppassen dat het kunstonderwijs niet te veel van het andere onderwijs los komt te staan. Samenwerking in de maatschappij is nodig, dus ook in het onderwijs. (...) Samenwerking tussen de conservatoria, akademies van beeldende kunsten en theaterscholen, hoe belangrijk en zinnig ook, speelt daarop niet in.'⁶⁶ Van der Have zag zelf weinig in de modellen van De Jong en

Hardy en zinspeelde vooral op regionale samenwerkingsverbanden zoals voorgesteld in het model van Van Riemsdijk.

Eind 1984 sprak het bestuur van St. Joost een voorkeur uit voor de fusie die de sob voor ogen stond, boven een fusie van louter kunstopleidingen. Het overleg met de andere Brabantse kunstacademies werd gestaakt. Twee jaar later liet directeur Jacques Peeters (1935) zijn bestuur weten dat door een fusie tot een multisectorale hogeschool 'de toekomst van de academie het best gegarandeerd is. Het zal ongetwijfeld veel inspanning vragen onze positie binnen de hogeschool duidelijk te stellen en voor onze opleidingen de noodzakelijke personele en materiële middelen veilig te stellen.'⁶⁷ De Stichting St. Joost werd op 17 november 1987 ontbonden en de kunstacademie van Breda ging formeel deel uitmaken van de Hogeschool West-Brabant: de eerste grootschalige multisectorale hogeschool van Nederland.

Wegens gezondheidsproblemen kon Peeters geen invulling geven aan de positie van St. Joost in de Hogeschool West-Brabant. Na een interimperiode van een beleidscommissie werd in september 1987 Maarten Regouin benoemd, eerst tot interim-directeur, in mei 1988 tot directeur.⁶⁸ De socioloog Regouin kende het kunstonderwijs goed: hij was de eerste directeur geweest van de Stichting Bureau Kunstonderwijs (SBK) in Utrecht. Als landelijke koepelorganisatie van alle kunstvakopleidingen in Nederland was de in 1978 opgerichte SBK betrokken bij alle belangrijke beleidsontwikkelingen.⁶⁹

In de interim periode van Regouin verscheen de eindrapportage van de Startcommissie met daarin het voor Breda ongunstige advies om het kunstonderwijs monosectoraal te clusteren. Regouin verzette zich daar publiekelijk tegen. 'Wat de startcommissie kunstonderwijs wil', zo liet hij in de kranten weten, 'is een samenvoeging van de kunstopleidingen, of dat nu lerarenopleidingen of een kunstvakopleiding als St. Joost is. Kijk, dat werkt dus absoluut niet. Ik voel veel meer voor het samenbrengen van verschillende typen onderwijs, zoals dat nu in Breda gebeurt. Onder de noemer van Hogeschool West-Brabant is er een uitstekende samenwerking tussen de hts, heao, de pedagogische academie en onze academie. We hebben elkaar nodig, zo simpel is dat. We leren enorm veel van elkaar. En daar gaat het toch eigenlijk allemaal om: om die kwaliteitsverbetering.'⁷⁰

Regouin was als directeur van de SBK nauw betrokken geweest bij het werk van de Startcommissie: hij was lid van de technische werkgroep die tot taak had de commissie te ondersteunen met feitelijke gegevens over de in- en uitstroom en arbeidskansen van kunststudenten.⁷¹ Zijn belangrijkste inhoudelijke argument tegen monosectorale clustering had betrekking op de arbeidskansen van jonge kunstenaars. De kunststudent zou aan een multisectorale hogeschool een betere beroepsvoorbereiding krijgen dan in een school met enkel kunstopleidingen. In plaats van alleen te kijken naar de te grote studentenaantallen, zoals de Startcommissie volgens Regouin deed, was het 'veel beter – en ook logischer – om te kijken naar de aansluiting van het kunstonderwijs op de beroepspraktijk. Zeker heeft de commissie gelijk als ze zegt dat die niet optimaal is. Maar juist daarom werken wij nu samen met scholen als de hts, de heao en de pedagogische academie. Op het gebied van holografie, de lasertechniek, kunstmanagement, elektronica, chip- en computertechnologie is er nu al een goede samenwerking. Dát zijn de dingen die voor onze studenten belangrijk zijn. Dát geeft ze de mogelijkheden, ook later, als ze zijn afgestudeerd.'⁷²

De Startcommissie confronteerde Regouin opnieuw met het feit dat er in Noord-Brabant te veel kunstacademies waren. Regouin nuanceerde dit beeld door te stellen dat de Akademie voor Industriële Vormgeving in Eindhoven (AIVE) en de Academie voor Beeldende Vorming in Tilburg, door

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

hun exclusieve gerichtheid op respectievelijk het opleiden van industrieel ontwerpers en kunstdocenten, niet vergelijkbaar waren met de kunstacademies van Den Bosch en Breda. Regouin zocht al snel contact met Chris Veldman, de nieuwe directeur van de kunstacademie van 's-Hertogenbosch, om te spreken over het kunstonderwijs in Noord-Brabant.⁷³

De Koninklijke Academie voor Kunst en Vormgeving 's-Hertogenbosch maakte sinds januari 1987 (voortaan zonder het predicaat Koninklijk) deel uit van de Hogeschool 's-Hertogenbosch: een multisectorale hogeschool met technisch, economisch-administratief en sociaal-agogisch onderwijs. De Hogeschool 's-Hertogenbosch was echter voor de kunstacademie geen eerste keuze geweest. Eerder had zij contact gezocht met de AIVE om tot een fusie te komen. De AIVE wilde echter zelfstandig blijven en koos voor de noodzakelijke groei naar minimaal zeshonderd studenten. Die optie durfde de kunstacademie van Den Bosch voor zichzelf niet aan en zij werd dus noodgedwongen de 'vreemde haven', zoals Veldman de Hogeschool 's-Hertogenbosch noemde, binnengevaren. Volgens Veldman week zijn kunstacademie af van de andere opleidingen in de hogeschool omdat een directe verbinding van opleiding en marktvraag ontbrak.⁷⁴

Regouin en Veldman kwamen in hun eerste gesprek tot de conclusie dat een fusie tussen beide academies noodzakelijk was en zelfs de eventuele opmaat kon betekenen naar een grotere monosectorale kunsthogeschool. Toen in oktober 1987 het besluit tot een fusie formeel werd vastgelegd, lieten beide directeurs optekenen dat 'in het kader van het thans lopende proces van taakverdeling en concentratie in het hoger kunstvakonderwijs (...) het ons ook [past] in de regio Brabant te komen tot een samenhangend stelsel op terreinen van het beeldend kunstonderwijs, het muziekonderwijs en het bouwkunstonderwijs'.⁷⁵ De eerste stap was de integratie van beide academies voor beeldende kunsten. Volgens Regouin was 'toen in goed overleg (...) besloten op basis van inhoudelijke argumenten dat Den Bosch het beste naar Breda kan komen'.⁷⁶ De fusieverklaring werd in Breda met veel enthousiasme ontvangen, maar in Den Bosch waren de rapen gaar. In plaats van een verregaande samenwerking tussen beide academies ontstond er een concurrentiestrijd, die met betrekking tot de studentenaantallen nadelig uitpakte voor Den Bosch. In 1987 was St. Joost met ongeveer 490 studenten kleiner dan de Koninklijke Academie met ongeveer 525 studenten. In 1994 telde de academie van Breda zo'n 600 studenten en was de academie van Den Bosch met ongeveer 300 studenten de kleinste kunstacademie van Nederland. Tot zijn grote teleurstelling zag Veldman in 1990 de door de AIVE afgestoten deeltijdopleiding autonome kunst niet naar zijn academie, maar naar die van Tilburg gaan. Een jaar later sloot de modeopleiding in Den Bosch haar deuren en bood alleen Breda nog een opleiding modevormgeving.

Pas in september 1999 kwamen beide academies tot een wettelijk samenwerkingsverband, maar ze bleven tot 2001 juridisch verankerd in de twee multisectorale hogescholen van Breda en Den Bosch. In dat jaar fuseerde de Hogeschool West-Brabant met de Hogeschool Den Bosch tot Avans Hogeschool en werden beide kunstacademies onder één bestuur gebracht. In 2004 fuseerden de kunstacademies van Breda en Den Bosch tot Academie voor Kunst en Vormgeving St. Joost, kortweg AKV/St. Joost, met onderwijslocaties in beide steden.⁷⁷

De geïsoleerde tuin van Akademos

Ondanks de bestuurlijke retoriek van Regouin over de voordelen van een kunstacademie als onderdeel van een multisectorale hogeschool was dat

niet de ervaring van de docenten en studenten. In plaats van dat er een open uitwisseling ontstond tussen de verschillende faculteiten, nam de gemeenschap van St. Joost een defensieve houding aan uit angst voor het verlies van het eigensoortige kunstonderwijs. In 1989 benadrukte Regouin in een artikel in de hogeschoolkrant onder de veelzeggende titel 'Kunst wil niet anders zijn, kunst is anders!' de verschillen tussen het kunstonderwijs en de overige opleidingen van Hogeschool West-Brabant. Essentieel voor het kunstonderwijs was de ontwikkeling van de 'individuele creativiteit'. Doel van het kunstonderwijs was, zo betoogde Regouin, 'dát uit het individu te halen wat er aan creativiteit of talent in zit. Vanwege dit individuele karakter is de relatie docent-student, in de vorm van contacturen, zeer intensief en relatief duur. (...) studenten houden gedurende de gehele opleiding dezelfde docenten, die als het ware de creatieve ontwikkeling van de student meemaken, volgen en uiteindelijk beoordelen. Dit is uniek binnen de hogeschool.'⁷⁸ Toen het bestuur van de hogeschool in 1991 een poging ondernam de kunst- en techniekopleidingen in één faculteit onder te brengen, zag de directie van St. Joost hier geen meerwaarde in, vanwege een gebrek aan inhoudelijke samenhang.⁷⁹

Ook in organisatorisch opzicht was de samenwerking weinig constructief, getuige een notitie die meldt dat de leden van de Academieraad 'zullen doen (...) alsof we ons aan de regels [van de hogeschool] houden, maar binnenshuis laten we de toestand zoals die is'. De defensieve houding tegenover een bureaucratisch georganiseerde hogeschool klonk door in het voorwoord dat Regouin in 1989 schreef voor de eindexamencatalogus van St. Joost: 'Ook hebt u een opleiding gehad in de beste academische traditie van het beeldend kunstonderwijs. Er zal de komende jaren veel in dit onderwijs veranderen. Nieuwe wetgeving en regels stralen bedilzucht en beheersbaarheid uit. Nieuwe systeembewakers trachten vanuit eigen ordeningsprincipes – wezensvreemd aan het kunstonderwijs – de academische traditie te beteugelen; deze zó te knippen en te scheren dat het in een van die rode vierkantjes past. Pas tevreden wanneer de verbeelding is geregeld.'⁸⁰ Het was voor Regouin een voortdurend trekken en duwen om de belangen van de academie – zoals zijn voorganger Peeters al had voorzien – veilig te stellen. In een interview in 1994 liet hij weten dat hij niet één voorbeeld kon noemen van een efficiëntere bedrijfsvoering als gevolg van de fusie.⁸¹

In hetzelfde interview zei Regouin dat de 'ingroei van St. Joost binnen de hogeschool' tijd nodig had en dat het nog zeker enkele jaren zou duren voor de juiste balans was bereikt tussen de noden van een kunstacademie en die van het overige onderwijs. Dat St. Joost vanaf 1994 was gehuisvest in een voormalig seminarie aan de rand van de stad maakte de integratie niet eenvoudiger. Deze huisvesting aan de Beukenlaan betekende een verbetering ten opzichte van de oude situatie met vier locaties verspreid over de stad, waarbij de studenten, volgens Regouin, elkaars gebouwen soms niet durfden te betreden. In het nieuwe onderkomen kon gewerkt worden aan de integratie van de academiegemeenschap, want 'voor het eerst in haar geschiedenis', schreef Regouin in 1994, 'zal de Academie onder één dak zijn ondergebracht, goed geoutilleerd en toegerust, gericht op de toekomst, maar gelegen in een omgeving die doet denken aan de Tuinen van Akademos van Plato, 400 jaar voor Christus: een gebouw als een metafoor voor de taak van de Academie, n.l. het doorgeven van waarden en tradities in de kunsten enerzijds, en anderzijds, het ontwikkelen van nieuwe waarden en tradities middels onderzoek en experiment in het laboratorium dat Academie heet.'⁸² Een laboratorium dat echter in vele opzichten met de rug naar de stad en de hogeschool stond, een geïsoleerde positie die in niets refereerde aan de door Regouin beleden verbinding met andere sectoren van de hogeschool. Een constatering die

meer is dan een metafoor. In 2001 bleek uit een intern onderzoek van St. Joost dat vooral de docenten de academie een te zeer afgesloten gemeenschap vonden en te weinig extern gericht, zowel afgesloten van het beroepsveld, de maatschappij, de (inter)nationale oriëntatie als van de andere opleidingsinstellingen.⁸³ De worsteling als een vreemde kunstenaar in de hogeschool dwong de academiegemeenschap zich te bezinnen op haar eigen doelstellingen. Daarvoor was door alle fusies en de verhuizing nauwelijks tijd geweest. Mede in het licht van de aangekondigde studieduurverkorting van vijf naar vier jaar moest de onderwijsvisie herijkt worden. Welke tradities moesten behouden blijven en wat waren de noodzakelijke nieuwe elementen voor een toekomstgerichte kunstacademie?

De geëngageerde autonome kunstenaar

In 1996 hield de ontwerp criticus en theoriedocent Hugues Boekraad (1942) namens de Academie St. Joost een voordracht op het symposium *Academia Utopia* in het Stedelijk Museum te Amsterdam. Onder de titel 'Leiden de academies op voor de beroepspraktijk van gisteren?' schetste hij – mede op basis van gesprekken die hij enkele maanden eerder voerde met Regouin over de toekomst van het kunstonderwijs – de historische ontwikkeling van het Nederlandse kunstonderwijs en bekritiseerde hij in felle bewoordingen de stand van zaken. Volgens Boekraad waren 'de academies (...) meer dan voorheen aan de ketting gelegd van overkoepelende instellingen. Ze zijn ingebed in een net van administratieve en bestuurlijke regels en praktijken die de eigen beleidsruimte inperken.'⁸⁴ Vooral de regulering van de overheid gericht op economische doelmatigheid moest het bij Boekraad ontgelden. 'Als het om kunstonderwijs gaat', zo stelde hij, 'lijkt de overheid daarover te denken in termen van budget en arbeidsmarkt. Een definitie van het onderwijs in termen van productie en consumptie, het spreken over onderwijs als een onderneming die een rendement moet behalen rekent op cynische wijze af met de humanistische traditie van denken over onderwijs als plaats en middel van beschaving en bevrijding.'

Het relevante debat over het kunstonderwijs had volgens Boekraad al in de jaren zestig en zeventig plaatsgevonden. Hij beschouwde het in 1972 uitgebrachte rapport van de studiecommissie-De Jong (zie hoofdstuk III.6) als de beleidsmatige neerslag van een idealistische en optimistische discussie, 'waarbij de kunstenaar werd opgevat als een vrij scheppend subject' dat weliswaar autonoom handelde 'overeenkomstig de *l'art pour l'art*-gedachte', maar altijd binnen de kaders van 'engagement en maatschappelijke verantwoordelijkheid'. De academie zelf werd gezien als een gemeenschap: 'een zelf-ontwikkeld en zelf-beherend systeem dat niet onder druk stond van externe factoren, zoals budgetbeperkingen en overheidsvoorschriften'. Door de oliecrisis van 1973 en vooral door de schaalvergroting en concentratie in het hbo was er anno 1996 weinig meer over van dit model. De ontwikkelingen hadden vooral geleid tot een toename van het aantal studenten in de toegepaste, meer op de arbeidsmarkt gerichte kunstopleidingen, met als gevolg dat 'de idee van creatieve autonomie als doelstelling van de academische vorming erodeerde. In de praktijk ontstonden tussen de verschillende afdelingen uitgesproken verschillen wat betreft motivatie, werkwijzen, didactische modellen en onderwijsdoelstellingen. Het idee van oorspronkelijkheid, ontleend aan de autonome disciplines, heeft in de toegepaste richtingen een andere kleur en gewicht.' Een debat over de inhoud en de methoden van het kunstonderwijs was nooit gevoerd omdat volgens Boekraad alle energie van de kunstacademies was besteed aan het invoeren, reguleren en verzachten van door anderen opgelegde veranderingen. Uit die defensieve positie waren de

academies in 1994 nog steeds niet opgekrabbeld. Boekraad achtte

zo'n debat nu meer dan ooit nodig met het oog op de nieuwe informatietechnologie, de noodzakelijke ontgrenzing, de internationalisering, de verkorting van de studieduur, de invoering van het tweedefaseonderwijs, nieuwe bezuinigingen en *last but not least*: de commercialisering van de beroepspraktijk.

Boekraad constateerde dat zowel kunstenaars als ontwerpers zich steeds commerciëler opstelden. Een tendens die in 2001 ook op St. Joost waarneembaar was. Uit het eerder aangehaalde interne onderzoek van Broekhoff bleek dat studenten hun studie niet alleen zagen als een manier om hun creativiteit te ontwikkelen, maar ook als een middel om in de toekomst een betaalde baan te krijgen.⁸⁵ Boekraad had geen enkel bezwaar tegen 'het verkrijgen van honoraria die aansluiten bij gangbare beloningsniveaus in de vrije beroepen (...). Maar ook onder dit gras [schuilt] een adder. Het denken over design dreigt zich daardoor te beperken tot reacties op signalen uit de markt. Ontwerpen is bovendien veel meer ingevlochten geraakt in strategische communicatie. Wat weg dreigt te vallen is een autonome doelstelling vanuit het ontwerpdenken, al dan niet gevoed door een kritisch en humaan cultuur- en maatschappijbeeld.'⁸⁶

Toen Regouin in 1987 aan zijn functie als directeur begon, was in de doelstellingen al niets meer terug te vinden over het bevorderen van een kritische denkhouding bij kunstenaars en ontwerpers. De school richtte zich uitsluitend op 'het stimuleren en begeleiden van (...) persoonlijke ontplooiing', 'op het verwerven van vaktechnische kennis en kunde, het kunnen omgaan met beeldende ideeën en het ontwikkelen van het vermogen daarmee te functioneren in de samenleving'.⁸⁷ Samengevat was de belangrijkste doelstelling van St. Joost: 'voorbereiding op een *beroepsuitoefening*'.⁸⁸ Dat was een breuk met het verleden: in 1979 was in de beschrijving van de doelstelling nog expliciet opgenomen dat iedere academiestudent 'om mede kritisch denken te ontwikkelen (...) lessen [volgt] in wijsbegeerte, kunst- en beschavingsgeschiedenis, muziekbegrip en filmbeschouwing'.⁸⁹ Het 'kritisch denken' was nog een afgeleide van de oorspronkelijke doelstellingen van St. Joost uit de jaren vijftig, waarin behalve van 'ambachtelijke vorming' en 'volle ontplooiing van de persoon van de jonge kunstenaar' sprake was van 'de geestelijke vorming van leerlingen'.⁹⁰ Een vorming die in de jaren vijftig en zestig voornamelijk geschiedde vanuit de katholieke beginselen, die 'het onderwijs een specifiek Christelijk stempel' gaven.

In 1994 pleitte Boekraad voor een kritische houding van kunststudenten. Daarvoor was een herijking van theorie en onderzoek in het beeldende-kunstonderwijs noodzakelijk: 'Uitzonderingen daargelaten is er op dit moment sprake van een obligaat, inefficiënt en inadequaat aanbod van theorie op de academies. De theorievakken staan vrijwel zonder uitzondering los van de oefeningen. Wat is de rol van vakgeschiedenis in het licht van de snelle evolutie van de ontwerp-praktijk? Hoe staat het met nieuwe benaderingen op het gebied van beeldanalyse, beeldretoriek en -semiotiek? De prijs die de academies betalen voor hun status als instelling van hoger beroepsonderwijs, is dat er geen onderzoeksbeleid is ontwikkeld. Hoe verhoudt onderzoek van en door beoefenaren van kunst- en ontwerpdisciplines zich tot onderzoek over die disciplines? Is er geen herwaardering nodig van de rol die de cognitieve ontwikkeling in het academisch onderwijs speelt?'⁹¹ Professionele kunstenaars en ontwerpers moesten volgens Boekraad beseffen dat zij niet autonoom waren, maar als 'beeldproducenten' gebonden aan en verbonden met de sociale, economische en politieke condities waarin zij werkten. De opleidingen boden studenten nauwelijks nieuwe inzichten en vaardigheden op dit gebied. Vanaf 2003 leverde Boekraad als lector 'visuele retorica' van

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

III.1.2: Vreemde eenden in een multisectorale bijt

III.1.2.2: Breda en Den Bosch

St. Joost hieraan zelf een bijdrage.

Hij werkte een geheel eigen onderzoeks- en onderwijsprogramma uit voor de opleiding grafisch ontwerpen (zie hoofdstuk IV.1.4). In Breda werd echter geen onderzoeksbeleid ontwikkeld in samenwerking met een universiteit, zoals dat wel gebeurde aan de Hogeschool der Kunsten in Den Haag en de HKU.

De kunstenaar als innovatiepartner

Boekraad wees in zijn lezing voor *Academia Utopia* op het belang van de informatietechnologie voor het hedendaagse kunstenaarschap. Maar een kritische discussie over de informatietechnologie werd in het kunstonderwijs niet gevoerd.⁹² In 1999 hield Jules van de Vijver (1951) – sinds een jaar de nieuwe directeur van St. Joost – een presentatie voor het Virtueel Platform Amsterdam. Daarin relateerde hij de informatie- en communicatietechnologie aan de ontwikkelingen in het beeldende-kunstonderwijs in Nederland vanaf 1984. Hij onderscheidde drie generaties studenten en docenten. De eerste generatie begon omstreeks 1984 toen *desktop publishing* en de driedimensionale ontwerpproductieprogramma's voor de computer (Computer Aided Design/CAD en Computer Aided Manufacturing/CAM) net waren geïntroduceerd. De computer werd in die tijd vooral gezien als een gereedschap, als aanvulling op de bestaande technieken en gereedschappen. Vanaf 1990 ging een tweede generatie gebruikmaken van interactieve media, waarmee op een niet-lineaire wijze informatie kon worden aangeboden. In plaats van louter gereedschap werd de computer nu onderdeel van interactieve ontwerpconcepten en multidisciplinaire onderwijsprogramma's. Er ontstonden nieuwe productie- en publicatiedragers, zoals de cd-roms voor informatie, educatie en vermaak. Volgens Van de Vijver nam in deze periode de behoefte aan conceptuele, multidisciplinaire ontwerp-kennis en -vaardigheden sneller toe dan het kunstonderwijs kon bijhouden. De derde generatie ontstond omstreeks 1994 met de opkomst van netwerkomgevingen via het *world wide web*. Het gevolg van deze *connectivity* was volgens Van de Vijver dat grenzen steeds meer vervaagden en gemeenschappen, doelgroepen, kunstvormen en -disciplines opnieuw geformeerd moesten worden.

Voor vormgevers en kunstenaars betekende de nieuwe informatie- en communicatietechnologie dat ze werden geconfronteerd met een veranderende vraag. De kerk – ooit het fundament waarop de katholieke academie St. Joost was gesticht – had zich volgens Van de Vijver 'als belangrijke opdrachtgever al lang teruggetrokken, gevolgd door de staat en de culturele elite. Een nieuwe – overwegend commerciële – clientèle treedt op de voorgrond. Opdrachtgevers en werkgevers vragen om nieuwe producten en diensten en leggen nieuwe problemen voor. Deze hebben de neiging dwars over de grenzen van de voormalige disciplines heen te lopen en nieuwe en steeds wijzigende technieken, werkwijzen en materialen te vereisen'.⁹³ Het was voor kunstenaars of ontwerpers niet meer voldoende om 'fantasierijk, authentiek en vaardig' te zijn in een bepaalde discipline, maar de nieuwe situatie vereiste 'voortdurende studie en onderzoek, werken in multidisciplinaire teams, aanpassingsvermogen, communicatieve, analytische en redactionele vaardigheden en ondernemingscapaciteiten' om een 'professionele partner in innovatie en communicatie' te kunnen zijn. De nieuwe technologie maakte ook 'de demarcatielijnen tussen vrije kunst en vormgeving (en tussen beeldende en andere kunsten) (...) nog dunner (...) dan reeds het geval was. Afhankelijk van de omstandigheden en de invalshoek treden vrije kunstenaars op als ontwerpers en ontwerpers als vrije kunstenaars en werken beiden met geluid, muziek en theatrale elementen.' De tijd vroeg om een nieuw model kunstacademie dat kon anticiperen op de veranderende vraag

van de opdrachtgevers. Dat betekende geenszins dat kunstenaars zich als gediensstige ontwerpers zouden moeten onderwerpen aan de marktvraag. De markt was volgens Van de Vijver immers 'onbetrouwbaar als enige richtinggevende factor. Markten vragen, zij brengen niets in. Het eigen aan de kunsten is dat zij marktvraag scheppen door innovatie.' Bovendien was het volgens de academiecteur inherent aan de kunsten om niet uitsluitend te denken in economische behoeften, maar oog te hebben voor de 'spirituele kwaliteiten (...) die onontbeerlijk zijn voor cultureel leven en individueel welzijn. Dat wat een ontwerper of kunstenaar te bieden heeft is altijd ook verankerd in een overtuiging en een waardesysteem. Zonder overtuigingen en waarden zou m.i. geen innovatie mogelijk zijn.' De kunstacademie moest een nieuw model realiseren met 'open rijkere leeromgevingen (...), met sterke "voelhoorns" in en betrokkenheid bij brede maatschappelijke ontwikkelingen. Dit veronderstelde voortdurende uitwisseling en multidisciplinaire samenwerking.'

Wie in 2011 het gebouw of de website van de АКV/St. Joost bezocht, merkte maar weinig van dit nieuwe model. Het kloostergebouw had misschien goede mogelijkheden voor een integratie van de academiemeen-schap, maar er werden nauwelijks multidisciplinaire verbindingen tot stand gebracht. De enige gerealiseerde verbinding was de monosectorale fusie in 1999 met de kunstacademie van 's-Hertogenbosch.

In 2011 verruilde Van de Vijver zijn functie van directeur van St. Joost voor die van collegevoorzitter van de НКU. Anders dan in Breda had in Utrecht onder leiding van Groenemeijer wel de ontwikkeling plaatsgevonden naar een multi- en interdisciplinair kunstonderwijs, waarin verschillende kunst-disciplines, informatietechnologie en kunstmanagement elkaar ontmoeten. Terwijl Boekraad in 1996 namens St. Joost op het symposium *Academia Utopia* kritisch reflecteerde op de teloorgang van het kunstonderwijs, blikt Giep Hagoort (1948) namens de НКU vooruit naar het toekomstige kunstonderwijs. Zijn lezing was ultrakort: 'Nergens is de strijd om de toekomst zo inventief als in Utrecht (kern-keuze-programma). Nergens wordt er zo geknokt om creativiteit in het digitale tijdperk te doen zegevieren (innovatie van kunst, media, techniek, onderzoek, interculturele organisatie). Nergens, ergens in Utrecht (ergens... in het centrum van de wereld: Internet <http://www.hku.nl>).'⁹⁴ Het nieuwe model, dat Van de Vijver in Breda niet kon realiseren, was bij de НКU allang realiteit.

bracht weinig soelaas: na 1969 moesten meerdere opleidingen gehuisvest worden in dependances aan het Academieplein en de Tjalklaan.⁹⁶

De verspreide huisvesting in de stad beperkte de mogelijkheden tot samenwerking tussen en integratie van afdelingen. Twee maanden vóór het vertrek van Barendrecht in mei 1981 barstte de bom bij de afdeling Visuele Communicatie. Studenten hielden het academiégebouw twee dagen lang bezet als protest tegen de volstrekt ontoereikende studiemogelijkheden, die tot uiting kwamen in een te gering aantal en te kleine werkplaatsen en onvoldoende apparatuur. De studenten betichtten de directie van wanbeleid toen ze vernamen dat er al twee jaar huur werd betaald voor een nieuw onderkomen aan Blaak 10 dat mogelijk pas over twee jaar in gebruik kon worden genomen.⁹⁷ De directie had daar in 1978 het leegstaande bankgebouw van Mees & Hope gehuurd,⁹⁸ vanwege de wens de gehele academie eind 1979 weer in één gebouw te huisvesten. Maar door olopemde verbouwingkosten kon pas enkele maanden na het vertrek van Barendrecht in mei 1981 met de verbouwing worden begonnen.⁹⁹

Onder leiding van architect Jacques Choisy (1928) werd het bankgebouw aangepast voor het beeldende-kunstonderwijs. Anders dan in eerdere panden het geval was hoefden er geen technische opleidingen in te worden gehuisvest. Interieurarchitect en hoofddocent van de opleiding architectonische vormgeving Albert Bos vertegenwoordigde de academie bij de verbouwingsplannen. Het bankgebouw liet zich niet makkelijk transformeren naar een academiégebouw: binnenmuren en gewelven moesten deels worden gesloopt, er werden nieuwe ruimten opgetrokken uit kalksteen, er werd een trappenhuis toegevoegd en op het dak van het binnenhof kwam een nieuwe, van aluminium vervaardigde ruimte voor het onderwijs in audiovisuele vormgeving. Gehandhaafd bleven de voormalige vergaderzaal van de raad van bestuur van Mees & Hope, de centrale hal die ging fungeren als ontmoetingsplaats met kantine

INTERMEZZO. Een vreemde eend – het gebouw

Eén huis voor alle beeldende-kunstopleidingen: Rotterdam

Een van de vele problemen waar de Rotterdamse kunstacademie begin jaren tachtig mee kampte, was de huisvesting. Zoals bij veel Nederlandse academies waren de bestaande gebouwen te klein geworden om de groei van het aantal studenten op te vangen. Directeuren waren daarvoor gedwongen opleidingen elders in de stad te huisvesten in dependances en noodgebouwen. De besturen spraken in de jaarverslagen geregeld hun zorg uit over het gebrek aan ruimte en faciliteiten voor het praktijkonderwijs. Toen Nel Barendrecht in 1980 aantrad als directeur van de Rotterdamse kunstacademie, maakte zij de integratie van de kunstopleidingen tot haar belangrijkste beleidsdoelstelling. Ofschoon zij voornamelijk doelde op een inhoudelijke integratie, was een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van die doelstelling het samenbrengen van alle opleidingen in één gebouw. Oorspronkelijk waren alle opleidingen van de Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen gehuisvest in het gebouw aan de G.J. de Jonghweg (afb. 12). Dat was eind jaren dertig speciaal voor de academie ontworpen door de architecten Bernard Cramer (1890–1978), Johan Meischke (1899–1966) en Pieter Schmidt (1888–1955). In 1938 werd de eerste paal geslagen en drie jaar later trok de academie, die sinds 1873 was gevestigd in een neoclassicistisch pand van de Rotterdamse architect Willem Thijssen aan de Coolvest/Coolsingel, in het gebouw (afb. 13-14).⁹⁵ In de jaren zestig voldeed de nieuwbouw aan de G.J. de Jonghweg niet meer. Er was onvoldoende ruimte voor ateliers en werkplaatsen voor de audiovisuele media. De afdeling Binnenhuiskunst werd elders ondergebracht. De uitbreiding van architect Willem Quist (1930) tussen 1966 en 1968

de voeding van het denken en doen van anderen kan niemand meer bestaan.¹⁰³ Er kwam echter kritiek van Fred van der Have, die als onderwijsinspecteur betrokken was bij alle nieuw- en verbouwplannen van de kunstacademies; volgens hem was het voormalige bankgebouw met zijn karaktervolle maar dominante vormgeving ongeschikt voor een kunstacademie. Het gebouw leende zich slecht voor de grote mate van flexibiliteit waar het kunstonderwijs om vroeg.¹⁰⁴

In de jaren negentig werd het gebouw alweer te klein, mede door de grote toename van het aantal studenten voor de vormgevingsopleidingen. Opnieuw moesten studenten uitwijken naar dependances. De nauwe samenwerking met de docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving leidde tot een plan voor een gezamenlijk gebruik van werkplaatsen in een nieuw onderwijsgebouw in het Wijnhavengebied aan de achterzijde van het academiegebouw. Onder leiding van KCAP Architects & Planners van Kees Christiaanse (1953) werd er tussen 1995 en 1998 nieuwbouw gerealiseerd, die door een loopbrug met het voormalige bankgebouw werd verbonden. De verplaatsing van de werkplaatsen bood de directie de mogelijkheid het oude academiegebouw opnieuw in te richten en deels uit te breiden. Het Rotterdamse architectenbureau Van Amerongen, Stalenhoef en Wandel ontwierp een hellingbaan om de academiehal te verbinden met de luchtbbrug op de eerste verdieping. De hellingbaan diende om beide gebouwen visueel te verbinden en ook om het de studenten gemakkelijk te maken hun werkstukken te verplaatsen van de werkplaatsen naar de expositieruimte in de hal. De binnenhof van het gebouw kreeg een open constructie over vier verdiepingen. Binnenwanden werden gesloopt en de ruime vides die zo ontstonden vormen een transparante les- en ontmoetingsplaats, die in niets meer doet denken aan de oude, gesloten onderwijslokalen (afb. 17-18).¹⁰⁵

annex tentoonstellingsruimte, en de kluisen, waarin de donkere kamers voor fotografie en reprografie werden ondergebracht. Aan de buitenzijde vonden geen wijzigingen plaats; voor de buitenstaander was niet te zien dat achter de bakstenen gevels een kunstacademie schuilging. Later werden enkele elementen toegevoegd, zodat het gebouw als kunstacademie kon worden herkend: Jan van Munster (1939) vervaardigde een zes meter lange sculptuur in de vorm van een naald van neonlicht die de hoek van het gebouw doorboort, en architect Winka Dubbeldam ontwierp in 1990 voor de entree een roestvrijstalen gevelbekleding met daarop het woord 'Academia' (afb. 15-16).¹⁰⁰

Onder het directoraat van Van Haaren werd het gebouw aan de Blaak 10 in de zomer van 1982 in gebruik genomen. Van Haaren was in februari 1982 aangetreden en stak bijna een jaar lang al zijn energie in de verbouwing en de verhuizing.¹⁰¹ Eenmaal het nieuwe gebouw betrokken, bleek hoe belangrijk een gezamenlijk onderkomen was voor het goed functioneren van de academie: 'De interne communicatie is er in belangrijke mate door versterkt. De voorzieningen zijn verbeterd. (...) Alles bijeen is de ingewikkelde voorgeschiedenis, die zowel de subsidiegevers als het bestuur menig moeilijk uur heeft gekost, uitgermond in een resultaat waarover de Academie tevreden kan zijn.'¹⁰²

Met het nieuwe onderkomen leken de grootste problemen van de voorgaande jaren opgelost. De gewenste ontgrenzing tussen de afdelingen en tussen de academie en de stad kon beginnen. 'We maken een nieuwe start', zei Van Haaren in 1982. 'Ik hoop mensen af te leveren die hun toekomst in deze stad zullen vinden. Ik hoop allerlei vormen te vinden waardoor er toch een directe wisselwerking groeit met de Rotterdammers. Een hal met exposities die steeds open staat. Of we trekken de stad in met manifestaties. Zodat we toch beschouwd worden als een academie die bij de Rotterdammers hoort. (...) Want zonder



12: Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam, G.J. de Jonghweg, 1951



13: Entree Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam, Coolvest/Coolsingel, jaren twintig



14: Plattegrond Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam, met modellenzaal (5), boetsaerzaal (8, 9), handtekenlokaal (12) en donkere kamer, Coolvest/Coolsingel, ca. 1935



17-18: KCAP Architects & Planners, uitbreiding ABK Rotterdam, Wijnhaven, 1995-1998



16: Winka Dubbeldam, entree ABK Rotterdam, Blaak, 1990



15: Huisvesting ABK Rotterdam, Blaak

III.1.3: Kritische vrijplaatsen

III.1.3.1: Enschede

Een keuze voor risico en chaos

In 1983 koos de directie van de AKI Academie voor Beeldende Kunst in Enschede, net zoals de Gerrit Rietveld Academie en de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, voor een zelfstandige positie in het hoger beroepsonderwijs. In tegenstelling tot de Gerrit Rietveld Academie, die meer dan voldoende studenten had, en de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, die een aanzienlijke groei realiseerde in het midden van de jaren tachtig, schommelde de AKI na 1983 voortdurend rond de kritische grens van zeshonderd studenten. De keuze voor een zelfstandige positie lag dus niet direct voor de hand: de vermaarde AKI-directeur Hardy had in de jaren zeventig gepleit voor een zelfstandige 'universiteit der kunsten', met faculteiten voor beeldende kunsten, bouwkunst, muziek en theater. De mogelijkheden om in Enschede tot een brede monosectorale kunsthogeschool te komen waren beperkt. Behalve over de AKI beschikte Enschede nog over een conservatorium, dat met ongeveer driehonderd studenten gedwongen was te fuseren. De reeds bestaande afdeling Scenografie van de AKI zou als een van de eerste bindende onderwijs-elementen kunnen fungeren. Uiteindelijk koos het conservatorium, mede op basis van de gunstige voorwaarden die de gemeente Enschede bood, ervoor toe te treden tot de Hogeschool Enschede. Daarmee verloor de AKI de enige partner die in de regio voor een bundeling van de krachten voorhanden was. In een referendum over de koers koos een kleine meerderheid van de AKI-gemeenschap, onder wie de in 1981 aangetreden directeur Sipke Huismans (1938), tegen de wens van het bestuur in voor een zelfstandige positie van de AKI.¹

Huismans – door Hardy zelf uitgekozen als zijn opvolger – week niet af van de koers die Hardy had uitgezet: 'Zonder hem te willen mythologiseren, kan ik meedelen dat Joop Hardy, ondanks dat hij op 3 oktober is overleden, in onze academie nog een levende aanwezigheid is. Wij hangen ideeën en opvattingen, idealen en werkhypotheses, die tijdens en via zijn directeurschap ontwikkeld en toegepast werden nog altijd aan, niet als dogma's, maar juist als leidraad voor beweeglijkheid, verandering, metamorfose.'² Huismans verzette zich fel tegen de STC-operatie en kapittelde de handelwijze van minister Deetman. In 1984 schreef hij over 'de zeer schadelijke notie, dat schaalvergroting goed zou zijn voor het hoger beroepsonderwijs. Na alle slechte ervaringen met grote en zeer grote instituten in het middelbaar onderwijs, durft men daar zonder blikken of blozen mee aan te komen, onder het voorwendsel, het HBO te willen "versterken en verbeteren", maar in werkelijkheid, om meer controle van bovenaf te kunnen uitoefenen. (...) De directeur van de dichtstbijzijnde sociale academie vindt het tenminste nog "verfrissend", dat ik moord en brand schreeuw over deze onzin, maar al die andere directies en besturen denken loyaal mee met de minister. Ik ben er zeker van, dat ze mij zien als een soort kolonel Khadafi, een onverantwoordelijk individu, dat het waagt te spotten met en te twifelen aan het verstand van de minister. En ook mijn collega's directeuren, met uitzondering van één, moeten niets hebben van mijn radicale standpunt.'³ Huismans betitelde Deetman als 'de minister van Afbraak en Graaizucht'. In een advertentie die de AKI op 14 april 1987 in *de Volkskrant* en *nrc Handelsblad* plaatste, werd het standpunt van de kunstacademie in Enschede nog eens op niet mis te verstane wijze publiek gemaakt: 'Wij doen niet mee! De AKI, academie voor beeldende kunst te

Enschede, is een bewust kleinschalig (...) landelijk bekend instituut met internationale kontakten. De AKI wijst de schandalige plannen van de minister, alsmede de kille regeldrift van zijn rechterhand in deze: de HBO-raad, verontwaardigd af. (...) Wij zijn het gezwets van de minister beu! (...) Hij is geen minister *van*, maar een minister *tegen* onderwijs!¹⁴ De vertegenwoordigers van het kunstvakonderwijs in de Startcommissie konden op weinig clementie van Huismans rekenen. Hij vroeg zich af 'wat het principiële verschil [is] met de Joodsche Raad'. In vergelijkbare oorlogsretoriek zette Huismans zich af tegen een onderwijsmodel dat zich baseert op concurrentie tussen scholen. Hij voelde 'schaamte over de medeplichtigheid, kollaboratie aan een regime, dat onder het aanroepen van christendom en democratie, vrijheid en vrede een totalitaire Nederlandse (Westeuropese) samenleving aan het realiseren is'. En voor degenen die het nog niet hadden begrepen voegde Huismans eraan toe dat hij 'mede namens Joop Hardy en alle andere nog levende honderden die onze school uitmaken, niet verder komt dan nogmaals te zeggen dat wij ons niet zullen onderwerpen aan taakverdelingsplannetjes van commissies, ook al neemt het veld daaraan deel. (...) We moeten zélf onze toekomst vormgeven, niet aan de hand van saneringsdiktaten, die zich vermommen als voorstellen tot verbetering en vernieuwing, maar vanuit het besef van onze verantwoordelijkheid voor het vrij functioneren van het geestesleven en voor de kunstonderwijsinbreng in de samenleving.'

In 1984 typeerde Huismans in een pamfletachtige stijl de AKI als een kunstacademie die niet 'kiest voor vakafdelingen, niet voor media, niet voor aantal, maar voor de beeldende kunst. Kiezen voor kunst is riskant, kunst is kiezen voor chaos *en* voor specifieke ordening. Ons uitgangspunt voor het beeldende-kunstonderwijs was en is: Leren door doen, begeleid door kunstenaars die tijd en aandacht willen besteden aan de overdracht van hun opvattingen over beeldende vormgeving, in relatie met de werkelijkheid. (...) Wij kiezen voor de chaos van de werkelijkheid vanuit het besef dat kunst geen geïsoleerd verschijnsel is. Wij wijzen een consumptie-achtig onderwijsaanbod, gedicteerd door onze VABK en gesanctioneerd door "Den Haag", af. De scheiding tussen autonome en toegepaste kunst wordt op onze academie als niet relevant voor de studie ervaren. De studie aan onze academie wordt niet bepaald door de eisen van "de praktijk", maar door de praktijk van de studie.¹⁵

Voor de AKI braken moeilijke jaren aan. Om te kunnen overleven werd de instroom vergroot door middel van minder strenge selectie van studenten. De studieduurverkorting, een nieuw financieringsstelsel en extra bezuinigingen brachten de AKI midden jaren negentig op de rand van een faillissement en dwongen tot een reorganisatie. Snel werd duidelijk dat de AKI haar zelfstandige positie niet lang zou kunnen houden. In 1996 en 1997 werden gesprekken gevoerd met de Universiteit Twente (UT) teneinde de AKI om te vormen tot een universitaire faculteit voor beeldende kunsten. De gesprekken leidden onder meer tot een verhuizing van de AKI naar de universitaire campus. Huismans was zeer content met de nieuwe huisvesting, die hij betitelde als 'een droom die [is] uitgekomen. We zijn toch maar, zoals de bedoeling was, op de campus terechtgekomen! De samenwerking met de UT komt op gang. De "minors" zijn van start gegaan, er komt een bijzondere leerstoel Kunst en Technologie en eigenlijk moet er een Faculty of the Arts komen. Dat wilden we in 1983. (...) Ik denk dat wat er nu op het gebied van informatica, mediakunst, toegepaste onderwijskunde en visuele communicatie tussen de UT en de AKI gebeurt iets heel wezenlijks is: intuïtie een plaats te geven in de wetenschap.¹⁶

De leerstoel Kunst en Technologie, ondergebracht bij de afdeling Wijsbegeerte van de faculteit Gedragwetenschappen van de UT, werd vanaf 2001 ingevuld door de filosoof Petran Kockelkoren (1949). Kockelkoren

interesseerde zich vooral voor de rol van de kunstenaar in de actuele technologische cultuur en constateerde dat in de *creative industries* 'een nieuw type kunstenaar [ontstaat] dat zijn maatschappelijke rol opnieuw en anders definieert, namelijk als mediaonderzoeker in de bredere context van de technologische cultuur'.⁷ De mediaonderzoeker distantieert zich nadrukkelijk van de 'non conformistische rol van de autonome kunstenaar' met zijn nadruk op zelfexpressie. Kunstenaars die de nieuwe media van hun tijd onderzoeken, moeten zich volgens Kockelkoren ook 'buigen (...) over de maatschappelijke voorwaarden van de waarneming. Zij houden de cultuur een spiegel voor waarin zichtbaar wordt hoezeer onze zintuigen door media worden gevormd en cultureel geconditioneerd'.⁸ De kunstenaar is volgens Kockelkoren 'eerst en vooral een onderzoeker, en daarbij tevens een agent van een veel breder cultureel zelfonderzoek. Zulk onderzoek wordt echter niet primair voltrokken in taal, maar eerst en vooral in beeld en geluid.'

Het lectoraat van Kockelkoren was een band tussen de AKI en de UT die geen andere verbindingen teweegbracht. Ondanks het feit dat er veelbelovende aanzetten tot inhoudelijke samenwerking waren, liet het ministerie al in een vroeg stadium weten dat een fusie met de universiteit, in tegenstelling tot een fusie met een hogeschool, niets zou veranderen aan de eis van het minimumaantal hbo-studenten. Opnieuw viel een fusiepartner af. Vervolgens meldde de Hogeschool Enschede zich om de AKI in te lijven, maar Huismans zag er niets in: de AKI verkoos een partner in het kunstonderwijs boven een positie in de multisectorale hogeschool van Enschede. Een fusie met de HKA in Arnhem leek Huismans de meest logische keuze.⁹

In 1998 was deze fusie een feit, en sinds 2002 maakt de AKI met de HKA deel uit van ArtEZ hogeschool voor de kunsten. Volgens Huismans bracht deze fusie 'de AKI wel in een identiteitscrisis (...) maar misschien is dat wel goed. Het opgaan van de AKI in ArtEZ is een proces dat veel tijd zal vergen, waarin veel opnieuw bezien zal moeten worden.'¹⁰

III.1.3.2: Amsterdam

Onafhankelijke vrijplaats

'De Rietveld heeft een heel eigen gezicht, een uitgesproken karakter en dat willen we koste wat kost zo houden. (...) We hebben heel bewust ervoor gekozen om zelfstandig te blijven. Ik ben ervan overtuigd, dat als we op waren gegaan in zo'n grote moloch als de Hogeschool voor de Kunsten enzo, dat er van de Rietveld-mentaliteit helemaal niets was overgebleven.'¹¹ De mentaliteit waaraan Simon den Hartog, sinds 1974 directeur van de GRA, hier refereert, heeft haar wortels in de jaren zeventig en tachtig; tot aan zijn afscheid in 1999 koesterde Den Hartog deze mentaliteit. De GRA had in 1983 meer dan duizend studenten en was dus groot genoeg om als zelfstandige kunstacademie te blijven bestaan. Een grotere omvang was niet wenselijk – het streven was maximaal 1150 studenten, 700 voor de dagopleiding en 450 voor de avondopleiding – omdat '(beeldend) kunstonderwijs per definitie *individueel gericht* onderwijs [is]. De menselijke schaal en persoonlijke kontakten in een informeel klimaat zijn daarom belangrijke elementen. De lijnen tussen "management" en onderwijs moeten kort blijven. *Geen onnodige bureaucratie*, maar de mogelijkheid om alert en flexibel te reageren op nieuwe ontwikkelingen.'¹² In die kleinschaligheid lag volgens Den Hartog de vitaliteit van de GRA: 'het grote enthousiasme dat steeds weer door studenten en medewerkers wordt opgebracht, is mogelijk door de beperkte omvang van het instituut en de

openheid in de onderlinge verhoudingen. Ook Gerrit Rietveld heeft daar met de open constructie van het academiegebouw, in belangrijke mate toe bijgedragen.¹³

In 1987 publiceerde de GRA een boekje waarin de directie de keuze voor een zelfstandige positie als kunstacademie verdedigde. De publicatie schetste de ontwikkelingen en feitelijke activiteiten van de GRA in de periode 1980-1987, een periode waarin de onderwijsopvattingen uit de jaren zeventig geformaliseerd werden, met een grotere aandacht voor autonome kunst en individuele expressie, veel ruimte voor individuele studietrajecten en de introductie van nieuwe studiemogelijkheden als audiovisuele, monumentale en theatervormgeving. De traditie van het Bauhaus-onderwijs kwam volgens de directie tot uiting in 'de toegepaste gerichtheid en het maatschappelijke engagement' die nog steeds voor een belangrijk deel het gezicht van de Rietveld Academie bepaalden.¹⁴ De belangrijkste kritiek van de directie op de STC-operatie en de opdracht tot taakverdeling en concentratie in het kunstonderwijs was dat het begrip 'kwaliteit' volledig op de achtergrond was geraakt. De GRA streefde in haar onderwijs naar 'de hoogst mogelijke kwaliteit. Voor ons houdt dat vooral in: benadrukken van het belang van *experiment en vernieuwing* (...). Naast het bijbrengen van de benodigde kennis en vaardigheden is de opleiding ook gericht op het ontwikkelen van een kritische attitude bij studenten. Zij moeten in staat zijn om op basis van inzicht in eigen mogelijkheden en wensen bewuste keuzes te maken en zich daarvan de artistieke en maatschappelijke consequenties te realiseren. *Het is onze ervaring dat in de praktijk grote behoefte bestaat aan zelfstandig denkende kunstenaars en ontwerpers, die geleerd hebben hun eigen standpunt te ontwikkelen en te formuleren, die beschikken over een kritische en onderzoekende instelling en die van daaruit in staat zijn het vakgebied nieuwe impulsen te geven.*¹⁵ Den Hartog zou woorden van vergelijkbare strekking talloze malen herhalen, onder meer in een publicatie naar aanleiding van het 65-jarig bestaan van de academie.¹⁶ Zijn opvattingen waren in 1984 al geformaliseerd in het leerplan van de GRA. Daarin stond ook vermeld dat de gewenste experimenterende en vernieuwende houding 'het verrichten van onderzoek' noodzakelijk maakte.¹⁷

De keuze voor zelfstandigheid betekende voor de GRA geenszins dat samenwerking met andere kunsthochscholen werd afgewezen. Met de kunstacademies van Den Haag en Rotterdam waren al verregaande afspraken gemaakt over limitering van de studentenaantallen en de onderlinge taakafstemming.¹⁸ Maar een fusie bood volgens de directie geen meerwaarde, ook niet voor samenwerking met andere (kunst)disciplines en een betere afstemming op de voor kunstenaars relevante maatschappelijke sectoren. Samenwerkingsverbanden konden heel goed vanuit een zelfstandige positie worden aangegaan. Sterker nog, dat was al jarenlang beleid, zoals de opsomming van tal van activiteiten in de publicatie uit 1987 moest aantonen. Gezien de beperkte middelen gaf Den Hartog prioriteit aan het organiseren van (internationale) congressen, cursussen en projecten die direct verband hielden met beeldende kunst en vormgeving. Activiteiten die dit verband misten, zoals 'journalistiek, management, puur technische bijscholing enz.', zouden door de GRA niet worden opgepakt.¹⁹

Utopia gerealiseerd

In 1996 sprak kunstenaar en docent Albert van der Weide (1949) op het eerdergenoemde symposium *Academia Utopia* namens de GRA over de ideale academie.²⁰ Hij verhaalde van een fictieve en ongewenste ontmoeting die hij in

zijn tuin had met ministers, staatssecretarissen, leden van de Tweede Kamer en topambtenaren, die al galmend door de tuin uit beleidsnota's citeerden: 'al langer is bekend dat de werkgelegenheid in de kunst- en cultuursector geen gelijke tred heeft gehouden met de groei van het kunstonderwijs...!', 'maatschappelijk is het moeilijk te verdedigen dat zoveel mensen na een kunstopleiding afhankelijk worden van de bijstand...!', 'de herstructurering leidt tot budgettaire effecten...!', 'uitstroomreductie op basis van een studentenstop...!' Na deze gedroomde ontmoeting trok Van der Weide zich terug in zijn atelier, zo liet hij zijn toehoorders weten, 'om zonder te denken aan de tuin, de wereld of het kunstonderwijs' op te schrijven: 'De ideale kunstacademie bestaat.' Er volgde een uitgebreide beschrijving van de ideale academie, die 'op een zorgvuldig gekozen plaats [staat] tussen de stad en de natuur. (...) Door een spraakmakende architect is het gebouw ontworpen. Op het dak van het gebouw staat in grote letters: DE KLOK TIKT, DE TIJD VLOEIT.' Na een schets van de manier waarop kunstenaars en ontwerpers het beeld van de stad hebben beïnvloed met architectonische topwerken, typografie van de bewegwijzering en kunstwerken, loopt Van der Weide de utopische academie binnen: 'Zowel docenten als studenten kunnen in de academie wonen. Dat is praktisch en verhoogt de intensiteit en concentratie. Werken doen studenten in grote en kleine werkplaatsen. In relatieve afzondering ontwerpen, schilderen, tekenen en beeldhouwen studenten.' Docenten en studenten vormen in de schoolgemeenschap 'een kort of langdurig verbond. De docenten vertalen eigen ervaringen en kennis naar een onderwijssituatie. (...) De docent is zowel specialist als generalist. Eén van de kenmerkende verschillen tussen docenten en studenten ligt in de aanvangsfase. De docent wordt door de academie gekozen, de student kiest voor de academie. (...) Alle studenten maken een individueel leerproces door dat ingebed is in een collectief bewustzijn. Tijdens het leerproces zoekt de student de uitersten van het talent, eigenheid en mogelijkheden (...) Er wordt gewerkt in kleine, overzichtelijke studie-eenheden. Deze hebben korte, praktische beleidslijnen. (...) Op alle werk-, productie-, en distributieplekken is de computer even vanzelfsprekend als een potlood.' Na zijn opleiding zou de utopische kunststudent maatschappelijk functioneren in het spanningsveld van 'maatschappelijk toenadering en succes' en 'konfrontatie en conflict'.

Het beeld dat Van der Weide schetste was echter niet utopisch, maar een bondige samenvatting van de al grotendeels gerealiseerde onderwijspraktijk aan de GRA. In de diverse beleidsplannen die vanaf eind 1980 namens de GRA het licht zagen, werden steeds de ingrediënten opgevoerd die ook Van der Weide in zijn lezing naar voren bracht.²¹ De directie was ervan overtuigd dat de eind jaren zeventig geformuleerde kernwaarden voor de GRA ook voor het kunstonderwijs in de jaren tachtig en negentig betekenisvol waren. Als directeur van een zelfstandige kunstacademie hield Den Hartog vast aan begrippen als kleinschaligheid, nadruk op theoretische en maatschappelijke reflectie, veel ruimte voor experiment en vernieuwing, samenwerking met externe contacten en internationalisering.

Time Based Arts

In 1998 schreef Den Hartog samen met Wouter Fens en Van der Weide, die inmiddels was toetredend tot de directie van de GRA, de beleidsnota *Logica brengt je van A naar B, verbeelding brengt je overal*.²² De nota was mede tot stand gekomen onder druk van de eisen van de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs. De ambities van de directie waren bescheiden: ze wilde de eigennuttige visie van de GRA maar eens een keer zwart op wit stellen (wat nog niet zo eenvoudig was, omdat de Gerrit Rietveld Academie niet 'preten-

deert (...) een samenhangende onderwijsvisie aan studenten over

te dragen'), de interne communicatie verbeteren door het instellen van een centraal Buro Rietveld en het docentenaanbod per opleiding flexibiliseren door het invoeren van een intern circulatiesysteem met zogenoemde 'transferlijsten'. Uit de ambities bleek dat de ideale academie in Amsterdam op een aantal punten nog niet was gerealiseerd: nieuwe informatietechnologie was nog niet academiebreed ingevoerd, de samenhang tussen de afdelingen was beperkt en belemmerde onder meer de dialoog tussen de autonome en de toegepaste studierichtingen, en de positie en het aanbod van de theorie in het onderwijs moesten worden verbeterd.²³ Tien jaar eerder had de directie al haar grote zorg geuit over de kloof tussen het gebruik van moderne informatietechnologie in de praktijk en de zeer beperkte mogelijkheden hiervan in de opleidingen van de GRA.²⁴ In de beleidsnota constateerde de directie dat de ambities op dit gebied nog niet waren waargemaakt.²⁵

De beperkte samenhang tussen de afdelingen maakte een geïntegreerd onderwijsaanbod zoals de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs dat voorstond moeilijk te realiseren. In de jaren tachtig had het accent op het individuele onderwijs geleid tot een groot aantal kleinschalige studierichtingen en afstudeerspecialisaties, die allemaal 'een eigen beleid [voeren], eigen karakteristieken [hebben] maar geïsoleerd [functioneren] ten opzichte van elkaar (de zgn. eilandenstructuur). Gevolg van deze structuur is dat er weinig samenhang is tussen de afdelingen en dat studenten beperkt gebruik kunnen maken van het aanbod van andere afdelingen. Voor met name studenten die de grenzen van hun vakgebied, of de grenzen van hun eigen kunnen onderzoeken, moeten de mogelijkheden worden uitgebreid.²⁶ Maar terwijl op andere academies gepoogd werd (al dan niet geslaagd) om tot een grotere samenhang en samenwerking tussen de verschillende afdelingen te komen, werd aan de GRA de 'eilandencultuur' gekoesterd, vooral door Den Hartog: 'Zeer gezond van de Rietveld is de concurrentie van de afdelingen onderling. Natuurlijk houd ik dat in de hand, maar een klein beetje concurrentie tussen het aanbod van wat wij "de eilanden" noemen is niet slecht. Onderwijskundigen wijzen dat af, omdat onderwijsprocessen niet zo horen te verlopen, maar ik heb me er al die jaren wel bij gevoeld. Het liep ook nooit zo erg uit de hand dat we ons als Rietveld geen grote familie meer voelden.'²⁷ De plannen in 1998 om tot een grotere 'wederzijdse beïnvloeding en vruchtbare beïnvloeding' van de afdelingen te komen, waren vooral een lippendienst aan de Projectorganisatie. De enige concrete maatregel die de directie initieerde, was de mogelijkheid voor studenten om bij andere afdelingen een interne stage te lopen.²⁸

Toch was er aan de Amsterdamse kunstacademie, net zoals aan de KABK in Den Haag, een afdeling die zich weinig aantrok van de scheiding tussen de vakdisciplines: Audio Visuele Vormgeving. Ze was in 1975 ontstaan uit een werkgroep van de afdeling Grafisch Ontwerpen onder leiding van docent Tom de Heus (1921-1985) die zich bezighield met de productie van korte animatiefilmpjes voor de televisiequiz 'Twee voor twaalf' van de VARA. Na een jaar nam docent Jos Houweling (1943) de werkgroep over, die onder zijn leiding uitgroeide tot een volwaardige, experimentele afdeling voor onder meer video- en filmproducties, visueel theater en radio. Bovendien was de afdeling een vluchthaven voor studenten die zich niet thuis voelden in de meer vakgerichte en traditioneel gespecialiseerde studierichtingen. In 1986 werd ze samengevoegd met de afdeling Theatervormgeving.²⁹ In 1989 beschreef Den Hartog deze afdeling, inmiddels omgedoopt tot AV:IS/Voorheen Audio Visueel (VAV), als een studierichting die 'veel disciplines van het beeldend kunstonderwijs in zich verenigt en tegelijkertijd aan geen enkele gebonden is. (...) Experiment en tegendraadsheid zijn de rode lijnen door

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

de geschiedenis van deze afdeling. (...) Het is enerzijds het experimenteren met moderne media en anderzijds het centraal stellen van de dialoog tussen docent en student, de zoektocht langs verschillende disciplines naar de juiste uitdrukkingvorm.³⁰

In 2000 voerde de GRA een nieuwe indeling in van de opleidingen. De afdeling VAV kreeg de naam Time Based Arts en werd getypeerd als een 'innovatieve, interdisciplinaire opleiding die geen onderscheid maakt tussen autonome en toegepaste kunst. Centraal staan kunstvormen waarin het tijdsverloop een belangrijk gegeven is: videokunst, filmkunst, web-art, games, browsers, performances, strip- en beeldverhalen en theatervormgeving.'³¹ De oude naam bleek echter sterker dan de door directie bedachte: in 2011 werd op de website weer VAV gehanteerd voor de afdeling waar 'gewerkt [wordt] vanuit het geloof in de samenhang tussen de verschillende disciplines' en een 'eigenzinnige houding en het experiment (...) gestimuleerd [worden], enerzijds door middel van opdrachten, anderzijds vanuit de ontwikkeling van het individu'.³²

De GRA creëerde met VAV een interdisciplinaire, op nieuwe technologie gebaseerde en sterk op de buitenwereld gerichte opleiding. Maar de afdeling functioneerde tevens als een nieuw eiland in de archipel van studierichtingen op de Amsterdamse kunstacademie en nam daarmee een positie in die vergelijkbaar was met die van de faculteit KM&T van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht en de opleiding ArtScience van de Academie der Kunsten in Den Haag.

Theorie als ruggengraat van de academie

De wens om studenten op te leiden met een kritische, onderzoekende houding stelde eisen aan het theorieonderwijs van de GRA. In het ontwikkelingsplan van mei 1988 werd stelling genomen in het debat over het onderzoek in de kunsten, dat volgens de directie 'op een aantal punten (herhaalbaarheid, verifieerbaarheid, methodologie) essentieel verschilt met datgene wat in de wetenschap met onderzoek wordt aangeduid'.³³ De directie sprak liever van 'experimentele of grensverleggende activiteiten' of van activiteiten die vielen 'onder de noemers kunstfilosofie of kunstbeschouwing'. Onderzoek stond voor de GRA gelijk aan het autonome experiment van de kunstenaar, dat hooguit theoretisch ondersteund kon worden met historische en filosofische kennis. Kennis waarmee studenten een besef konden ontwikkelen van 'welke plaats hun vakgebied en hun eigen werk heeft [sic] binnen het grote geheel van kunst, cultuur en maatschappij. Zij moeten een taal, en de vaardigheid ontwikkelen die hen in staat stelt afstand te nemen van hun werk en er met anderen over praten'.³⁴ Een visie op een specifiek eigen onderzoeksdomein voor de kunsten werd door de directie van GRA niet ontwikkeld.

In 1998 werd een werkgroep van theoriëdocenten ingesteld om het studieaanbod van kunst- en cultuurgeschiedenis en filosofie opnieuw te funderen, waarbij docenten zich nadrukkelijk moesten oriënteren op de maatschappelijke, sociale en politieke aspecten van het kunstenaarschap.³⁵ Het resultaat was de uitbreiding in september 2000 van het reguliere theorieaanbod met een studium generale.³⁶ Doelstelling was 'het uitzicht op de binnen- en buitenwereld van alle studenten van de Rietveld Academie verruimen door hen bekend te maken met gebieden waarvan het praktische nut voor de studie niet zo maar een twee drie te bewijzen valt. Niet alleen de *ins* en *outs* van de beeldende kunst, maar ook die van de muziek, de poëzie, het theater en de film, het denken, de politiek en de wetenschap zullen regelmatig op meer of minder theoretische wijze aan bod komen. Vanuit de overtuiging dat het alleen maar mogelijk is om onafhankelijk te leren denken wanneer kennis, verbeelding en beschouwing elkaar op een onorthodoxe

manier aan het werk zetten, biedt het Studium Generale van de Rietveld Academie je geen chronologisch overzicht van de kunstgeschiedenis aan, maar een programma dat de verknootheid van de actuele ontwikkelingen met het verleden op een associatieve manier zichtbaar wil maken. (...) Het Studium Generale wil kortom BACKBONE van de academie zijn.³⁷

In het instellingsplan van maart 2000 sprak de GRA de ambitie uit om in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam te starten met een promotieopleiding in de beeldende kunst en vormgeving.³⁸ Dat beperkte zich tot de instelling in 2011 van het lectoraat Art & Public Space (LAPS), gericht op de rol van kunst en vormgeving in de publieke ruimte. In LAPS participeerden ook het Sandberg Instituut, de Stichting Kunst en Openbare Ruimte (SKOR) en het Virtueel Museum Zuidas (VMZ). Het lectoraat wilde het theorieonderwijs aan de academie in algemenere zin uitbreiden en verstevigen.³⁹ Van een promotieonderzoek voor kunstenaars is in 2011 echter geen sprake.

De autonome kunstenaar als merk

De inhoudelijke koers die de GRA in de jaren zeventig inzette, werd na 1983 niet wezenlijk gewijzigd. De GRA zag zichzelf als een kunstacademie voor het opleiden van onafhankelijke, experimentele, kritische, vernieuwende en onderzoekende kunstenaars. Een dergelijke relatie met de beroepspraktijk leidde, zoals Van der Weide in 1996 al ten aanzien van zijn 'utopische academie' opmerkte, tot zowel 'maatschappelijke toenadering en succes' als 'confrontatie en conflict'. De kunstenaar was niet per definitie dienstbaar aan de vragen en behoeften van de maatschappij. Waar de GRA vasthield aan haar kunstenaarsideaal, dwong de politiek het kunstonderwijs echter een ander type kunstenaar op te leiden. In 1999 verscheen de nota *Zicht op kwaliteit* van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap als reactie op het rapport *Beroep kunstenaar* van de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs. De aanzetten die de Projectorganisatie – met kritische kanttekeningen van het kunstvakonderwijs zelf – had gegeven tot een meer beroepsgericht kunstonderwijs, werden door de minister overgenomen. De nota leest als een afrekening met het gedachtegoed van de GRA. De minister was van mening dat in het kunstonderwijs 'de voorbereiding op de beroepspraktijk voorop [moet] staan. Het aanleren van een ambacht is de primaire opgave. Dit neemt niet weg dat ook andere competenties aangeleerd kunnen worden, bijvoorbeeld om maatschappelijk te kunnen functioneren buiten het arbeidsleven. Het beeld van de beschermde, rustige omgeving als vrijhaven voor individuele ontplooiing waarin instellingen en student geen verantwoording verschuldigd zijn aan de buitenwereld past niet langer en is ook door de instellingen verlaten.'⁴⁰ De minister bekritiseerde ook de onderwijsmethodiek op veel kunstacademies: hij stelde dat een kunstopleiding 'meer [moet] zijn dan een veredelde reeks privé-lessen bedoeld voor individuele ontplooiing. (...) De meester-gezel relatie is een belangrijk cultureel kapitaal in het kunstvakonderwijs dat aan de universiteiten verloren is gegaan. Maar de eis om flexibiliteit van de beroepspraktijk staat haaks op de aard van deze verhouding. In de beroepspraktijk heeft de leerling, die dan zijn vak gaat uitoefenen, niet langer te maken met slechts één docent, maar met vele collega's, vakgenoten en meerdere nieuwe meesters. Omdat de meester in het kuo [Kunstonderwijs, JvdE] maar beperkt didactisch-pedagogisch is opgeleid, is het de vraag in hoeverre de meester (binnen de meester-gezel relatie) kan en moet bijdragen aan de gewenste flexibiliteit van de leerling.' Hoewel de minister erkende dat een kunstopleiding in het hbo meer is dan uitsluitend 'een beroepsopleiding ten nutte van een bepaalde functievervulling en een specifieke

beroepsgroep', onderschreef hij de belangrijkste aanbeveling van de Projectorganisatie: de inhoud van de opleidingen beter afstemmen op de door het beroepsveld geformuleerde startkwalificaties.

In 2000 – Tijmen van Grootheest (1949) was inmiddels Den Hartog opgevolgd – verscheen een nieuw beleidsverslag van de GRA. Zowel hierin als in het instellingsplan dat Van Grootheest opstelde voor de periode 2000–2004, nam de GRA afstand van een te beroepsgerichte opleiding. Hooguit bewees Van Grootheest enige lippendienst aan het nieuwe beleidsjargon met begrippen als 'cultureel ondernemer' en de 'creatieve economie'. De directie wilde 'de voorbereiding op de zakelijke beroepspraktijk' vernieuwen door het aanbieden van cursussen voor 'projectmatig werken, het aanvragen van subsidie, het presenteren van werk, het opbouwen van een netwerk en het onderhandelen met opdrachtgevers'.⁴¹ Maar de Rietveld-mentaliteit resoneerde in de toevoeging dat met betrekking tot deze cursussen 'de studenten zelf [kunnen] uitmaken of zij aan de cursussen deelnemen, en in welk stadium van de studie'

In 2006 werd Van Grootheest geïnterviewd over Amsterdam als creatieve stad. In het krantenartikel, getiteld 'Commercie is geen vies woord op de Rietveld Academie', schaarde Van Grootheest zich achter de stedelijke beleidsslogan 'creativiteit, innovatie en handelsgeest'. Cultuur en ondernemerschap achtte Van Grootheest geen slechte combinatie, en hij illustreerde dat met de onderwijssituatie aan de GRA. Daar hebben de docenten naast hun onderwijsaanstelling een eigen bedrijf of zijn ze een succesvol kunstenaar. Volgens Van Grootheest geeft de academie 'op die manier (...) ondernemerschap en marktkennis mee in de les en staan we dicht bij de samenleving'.⁴² Als kunstenaar maak je 'dingen niet alleen voor jezelf. Je moet jezelf ook branden.' Het lijkt erop dat Van Grootheest hier een nieuw imago van zijn school wilde branden, maar dan met behoud van de ingrediënten die al decennialang de identiteit van de GRA bepaalden.

III.1.3.3: Eindhoven

Het internationale succes van de conceptuele ontwerper

Net zoals Van Grootheest in Amsterdam en Ouwkerk in Rotterdam zagen de in 1999 aangetreden directeuren Lidewij Edelkoort (1950) en Liesbeth in 't Hout (1951) van de Design Academy Eindhoven het als hun belangrijkste taak hun school internationaal te promoten. Edelkoort kon daarbij gebruikmaken van een uitgebreid internationaal netwerk, opgebouwd als vooraanstaand trendvoorspeller in Parijs. Vóór de aanstelling van de tweehoofdige directie was de naam Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven gewijzigd in Design Academy Eindhoven (DAE), dat internationaal beter herkenbaar is. Werk van studenten van de DAE werd over de hele wereld getoond, in New York, Miami, Bazel, Shanghai en Tokio. De DAE presenteerde zich op de vermaarde meubelbeurs in Milaan, die in de jaren negentig uitgroeide tot een van de belangrijkste internationale ontmoetingsplaatsen voor ontwerpers en fabrikanten van interieurproducten. Een hoogtepunt van internationale erkenning was in 2003 de typering van de *New York Times*: de DAE was 'currently the best design academy in the world'.⁴³ Twee jaar later zette het Engelse design- en architectuurtijdschrift *Icon* de DAE in de top vijf van de invloedrijkste organisaties in de wereld van de design.⁴⁴

Volgens Edelkoort was deze internationale erkenning vooral te danken aan de conceptuele benadering van het vak, waardoor 'students can function in a variety of different roles... (...) They have learnt to base their thinking on

content and autonomy. We still primarily treat the profession as an

art, and that is what has brought design to its present high standard. I'm convinced that the independent role of design can also be an economic factor. Design increasingly represents a different, symbolic value, and this is something that needs to be worked on.⁴⁵ Ondanks het feit dat zij de onafhankelijke rol van de ontwerper benadrukte, zocht Edelkoort onmiskenbaar de samenwerking met het bedrijfsleven. Het succes van de school was volgens de directie ook gelegen in de relatieve kleinschaligheid van ongeveer zevenhonderd studenten en de onafhankelijkheid, die een gevolg was van de keuze in 1983 om door te gaan als zelfstandige ontwerpacademie. Volgens In 't Hout was de directie er van het begin af aan op uit om de school zo simpel, transparant en duidelijk mogelijk te organiseren en te profileren. De vrijheid en flexibiliteit maakten het mogelijk om toonaangevende ontwerpers bij het onderwijs te betrekken, die hun lessen naar eigen inzichten konden inrichten.⁴⁶

De school is echter niet altijd zo succesvol geweest. In 1983, toen Jan Lucassen aantrad als interim-directeur, verkeerde de AIVE in zwaar weer. Tussen het vertrek van de eerste directeur René Smeets (1905-1975) in 1968 en de komst van Lucassen kende de school maar liefst vijf directies, een bestuur dat diverse conflicten uitvocht met de directeuren en de studenten, en felle studentenprotesten in 1968 en 1981. Belangrijke bron van deze conflicten was de veranderende rol van de industrieel ontwerper in een samenleving die zich in toenemende mate liet omschrijven als 'post-industrieel'. Eind jaren zestig en begin jaren zeventig werd steeds duidelijker dat de computer een revolutionaire invloed zou krijgen op de samenleving. De computer was niet het antwoord op een steeds complexer georganiseerde wereld, maar juist het instrument dat complexe systemen mogelijk maakte. Volgens de Amerikaanse socioloog Daniel Bell (1919-2011), bedenker van het begrip *post-industrial society*, was een kenmerk van een complex systeem dat zich met behulp van de rekenkracht van computers kon ontwikkelen, dat het geen ruimte meer liet om problemen intuïtief op te lossen.⁴⁷ Bovendien maakte de computer de automatisering mogelijk van gemechaniseerde productie. Gevolg hiervan was het verdwijnen 'van die specifieke eigenschap, die nu juist de essentie is van arbeid, namelijk het "bezigt zijn met iets": de eigenschap bij uitstek, die het menselijke karakter vormt. Met andere woorden: het omgaan met *dingen* gaat verdwijnen en daardoor zal werken nu geheel en al tot een *spel tussen mensen* onderling worden.'⁴⁸ Het verdwijnen van de intuïtie uit complexe (ontwerp)processen en de gewijzigde productierelatie tussen mensen en artefacten ondermijnden de gangbare opvattingen over de taak van de industrieel vormgever.

Toen Wim Gilles (1923-2002) in 1973 directeur van de AIVE werd, vroeg hij zich in zijn toespraak af wie die industriële ontwerper nu was: 'Is hij een gewoon vakmanneltje op een klein, min of meer commercieel gebiedje? Zet hij als alle kleine mannetjes juist daarom zo'n hoge borst op? (...) Of zijn de huidige industriële ontwerpers de eerste, helaas nog gebrekkige prototypen van een nieuwe generatie van humaan scheppende technici, die anoniem en verspreid haar nederige, inspiratieve taak zal vervullen?'⁴⁹ Het antwoord op deze vraag zou de AIVE tien jaar lang bezighouden.⁵⁰ Pas in 1983 formuleerde Lucassen een antwoord dat door het bestuur en de gehele schoolgemeenschap werd gedragen. Een antwoord ook dat voor lange tijd de identiteit van de AIVE zou bepalen en alle ingrediënten bevatte van de succesformule die Edelkoort en In 't Hout als basis gebruikten om de DAE internationaal te promoten. Zij brachten een academie voor het voetlicht die na 1983 onder leiding van Lucassen en onder druk van de STC-operatie een geheel nieuwe identiteit had aangenomen.

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

Geen kunst- maar ontwerp onderwijs

Lucassen was in 1961 cum laude afgestudeerd in de tweede lichting studenten aan de nieuwe dagschool voor industriële vormgeving in Eindhoven. Een jaar later richtte hij samen met zijn leermeester op de AIVE, Emile Truijten (1928-2003), in Den Haag het ontwerp bureau Truijten en Lucassen op, in 1963 omgedoopt tot Tel Design. Het bureau was vergelijkbaar met het Amsterdamse Total Design, dat zich naar Engelse en Amerikaanse voorbeelden bezighield met alle aspecten van de industriële vormgeving. In 1977 verliet Lucassen het bureau om te gaan werken als zelfstandige *corporate identity*-adviseur voor het bedrijfsleven. In 1982 werd hij door de bestuursvoorzitter van de AIVE benaderd met de vraag of hij directeur van de school wilde worden. Lucassen was bereid als tijdelijk adviseur en directeur een plan te schrijven om de school 'uit de shit' te helpen, zoals de bestuursvoorzitter de toestand op de AIVE omschreef.⁵¹ Het plan moest bestaan uit een SWOT-analyse van de situatie, een visie op de toekomst van het vakgebied en concrete voorstellen om het onderwijs daarop aan te passen. Lucassen wilde dat wel doen, mits hij zijn gewone advieswerk kon blijven doen en onder de voorwaarde dat het bestuur bleef zoeken naar een nieuwe directeur.⁵²

Lucassen werd niet alleen geconfronteerd met een academie die in een identiteitscrisis verkeerde, maar ook met de politieke druk van de STC-nota om positie te kiezen in het krachtenveld van fuserende scholen voor hoger beroepsonderwijs. De AIVE was met 416 studenten in het studiejaar 1983-1984 de op een na kleinste kunstacademie van Nederland. In een toekomstvisie voor de academie liet Lucassen het bestuur weten dat hij fel gekant was tegen het opgaan van zijn school in een multi- of monosectorale hogeschool. Een verbintenis met een multisectorale hogeschool leidde onvermijdelijke tot het verlies van de eigen identiteit van de ontwerpschool. En voor een monosectorale clustering had de AIVE – die al sinds haar oprichting een unieke positie in Europa claimde – geen natuurlijke partners voor handen. Bovendien zag Lucassen grote inhoudelijke en organisatorische bezwaren bij het opgaan van de AIVE in een monosectorale hogeschool. Hij vermoedde dat het beeldende-kunstonderwijs dan hoogstwaarschijnlijk de lasten zou moeten dragen van het relatief dure muziek- en theateronderwijs.⁵³ De politieke wens, die ook door een deel van het kunstonderwijs werd gedragen, om tot een beperkt aantal kunsthogescholen te komen, zoals de Startcommissie in 1987 adviseerde, bracht Lucassen niet op andere gedachten. Zo'n clustering mocht volgens hem 'voor de kunsten zoals muziek, dans, theater en beeldend, positief zijn, voor een zo specifiek vakgebied als industriële vormgeving is het funest. Het cultuurverschil tussen de wereld van de kunsten en de industrie is te groot om een goede samenwerking mogelijk te maken.'⁵⁴ Een andere mogelijkheid was de AIVE te laten fuseren met een van de andere academies voor beeldende kunsten, die in Breda, Den Bosch of Tilburg. Lucassen koos echter nadrukkelijk voor een zelfstandige academie, die volgens hem de meeste kans bood de unieke positie van een ontwerpschool (inter)nationaal te profileren. Hij zag alleen overlevingskansen voor toekomstige, centralistisch georganiseerde clusters van scholen als ze 'een sterke, daadkrachtige en praktijkgerichte indruk naar buiten (...) uitstralen. Daarbij past een herkenbare en eenvoudige profilering die elke versnippering en verscheidenheid in de beeldvorming uitsluit.'⁵⁵ Zelfs het samengaan van twee of meer academies van beeldende kunsten met verschillende historische wortels zou tot te veel versnippering leiden. De keuze voor zelfstandigheid legde een grote druk op de academie om binnen enkele jaren van de 416 studenten in 1983-1984 te groeien naar minimaal 600.

Het profiel van de AIVE was in de vijftien jaar vóór 1982 flink geërodeerd, zowel door interne conflicten over de koers van de academie als door een toenemende aandacht van de overige kunstacademies voor onderwijs in industriële vormgeving. In zijn toekomstvisie stelde Lucassen dat het bestaansrecht van de AIVE ter discussie stond en de school gedwongen werd 'om op zeer korte termijn een optimaal kwalitatief profiel voor zichzelf te realiseren. Lukt dit niet dan is de kans op het voortbestaan van de AIVE uiterst gering. Er is een overvloed aan kapers op de kust, w.o. Rietveld Academie, de academies van Arnhem, Rotterdam en Den Haag.'⁵⁶ De AIVE diende zich inhoudelijk en kwalitatief te onderscheiden van deze kunstopleidingen. In felle bewoordingen bekritiseerde Lucassen de kunstacademies, die volgens hem 'een grote, zeer kleinschalige, onduidelijke en ongelegaliseerde hoeveelheid studierichtingen en afstudeerrichtingen' aanboden en daarmee 'vrijwel zonder uitzondering alle toegepaste zowel als autonome studierichtingen pretenderden te bestrijken'. Hij toonde zich zeer sceptisch ten aanzien van een toekomstige taakverdeling en concentratie in het kunstonderwijs: 'De akademies zullen daar noch via overleg in VABK-verband noch in een spiksplinternieuw op te zetten VIK (Vereniging van Instellingen van Kunst- onderwijs) met elkaar uitkomen. Een ieder zal het eigen instituutbelang boven het belang van het totale kunstonderwijs blijven stellen.'⁵⁷ Lucassen achtte een hervervorming tot een beperkt aantal instellingen met gespecialiseerd kunstonderwijs zeer wenselijk, maar wel op basis van 'kwaliteitsaspecten'. Die academies zouden zich moeten specialiseren op één, twee of maximaal drie studierichtingen aangevuld met 'een relatief kleine, maar uiterst actieve en inspirerende poot autonome vormgeving, én intensief samenwerkend met het bedrijfsleven en beroepsveld (ook internationaal)'.⁵⁸ De AIVE zegde het lidmaatschap van de VABK op, werd geen lid van de VIK en koos voor een versterking van de zelfstandige positie 'door zeer progressief de onderwijsvernieuwing aan te pakken'.⁵⁹

De industrieel ontwerper als *team player*

In februari 1984 presenteerde Lucassen zijn plan tot hervorming van de AIVE aan het bestuur.⁶⁰ Hij beschreef eerst de doelstellingen en uitgangspunten van de academie, die op dat moment sterk afweken van die van de meeste andere kunstacademies. De AIVE had als enige haar onderwijs begin jaren zeventig aangepast aan de aanbevelingen van de International Council of Societies of Industrial Design (ICSID) voor het opleiden van industrieel ontwerpers. Deze aanbevelingen werden grotendeels overgenomen in het leerplan van de AIVE uit 1972.⁶¹ Gevolg was dat de AIVE, in tegenstelling tot de overige kunstacademies, veel meer onderwijs bood in technische en beroepsgerichte kennis, met vakken als fysiologie, ergonomie, productontwikkeling, marketing en beroepspraktijk. De AIVE onderscheidde zich ook met een verplicht praktisch jaar, dat al in 1954 voor de dagschool voor industriële vormgeving was ingevoerd.⁶² In de opvattingen van de ICSID was de industrieel vormgever een kwalitatieve probleemoplosser in het industriële productieproces. Die problemen konden betrekking hebben op de productie, de distributie of het gebruik van artefacten. De belangrijkste taak van de ontwerper was het verhogen van het welzijn van de mens in zijn leef- en werkomgeving door een 'humanisering van technologische ontwikkeling',⁶³ dat wil zeggen een humanisering van zowel de technische aspecten van de productie als het functionele gebruik en de beleving ervan. De ICSID beschouwde de industrieel vormgever als een specialist in de belevingsaspecten van het product, waarbij 'het waarnemen van de dingen, het kennen en herkennen' centraal stonden. Het gebied van

de waarneming, dat nog te weinig fundamenteel onderzocht werd, behoorde tot het specifieke onderzoeksterrein van de industriële vormgeving. De ICSID hanteerde een indeling van productgroepen die gebaseerd was op de mate waarin het belevingsaspect er een rol in speelde. In volgorde van toenemend belang onderscheidde de ICSID de volgende groepen: kapitaalgoederen als machines en voertuigen, gebruiksgoederen, apparaten en gereedschappen; middelen om presentatie en distributie van goederen of diensten te bevorderen; goederen en halffabricaten met een overwegend decoratief karakter vooral ten dienste van de directe leefomgeving. De AIVE wilde ontwerpers voor al deze productgroepen opleiden. Voor de eerste, overwegend door technologie gedomineerde productgroep was een samenwerking met de technische universiteit wenselijk.

Om deze ambitie vorm te geven werd in het leerplan van 1972 de nadruk gelegd op de ontwikkeling van de studenten tot conceptdenkers in plaats van tot vakspecialisten. Studenten moesten zich vanuit een brede visie kunnen bezighouden met tal van productgroepen en -systemen. Groot belang hechtte de AIVE aan de samenwerking van de industrieel ontwerper in een team op basis van inzicht in en respect voor andere vakspecialisten. Volgens Lucassen zou de industriële vormgever zich in zo'n team bezig moeten houden 'met het vormgevende aspect'.⁶⁴ De industriële vormgever moest 'niet denken dat hij de man of vrouw is die helemaal alleen, volledig opnieuw, het wiel uitvindt. Hij is lid van een team dat samen tot nieuwe producten kan komen. Bij hele eenvoudige producten kan de vormgever misschien nog optreden in die rol van innovator, van de zelfstandige schepper. Maar je komt tegenwoordig toch al gauw terecht bij meer complexe producten, waarvoor ook andere specialisten nodig zijn.' Dat vereiste in het onderwijs meer aandacht voor het communicatieve vermogen van de student. Bovenal moet de industrieel ontwerper beschikken over 'een sterk besef van verantwoordelijkheid jegens zowel de konsument als de producent en de distributeur. Deze verantwoordelijkheid zal moeten stoelen op een goed gefundeerd inzicht in de hedendaagse maatschappij en de ontwikkelingen, die daarin gaande zijn'.⁶⁵ Omdat de primaire verantwoordelijkheid van de industriële vormgever bij de belevingsaspecten van de producten ligt, dient de AIVE de studenten te ondersteunen 'in hun beroepsuitoefening door bedoelde research [omtrent het belevingsaspect] mede tot zijn taak te rekenen'.

Hoewel Lucassen in grote lijnen de ICSID-uitgangspunten en het daarop gebaseerde leerplan onderschreef, plaatste hij er in zijn hervormingsplan enkele kritische kanttekeningen bij. De ontwerper moest niet meer worden gezien 'als een soort bewaker van het maatschappelijk belang bij de produktontwikkeling. (...) Ging in het recente verleden de industriële ontwerper nog te veel op de stoel van de maatschappij-kritikus zitten, thans is het zo, dat die ontwerpers zich realiseren, dat zij betrokken zijn bij een veel complexer proces, waarbij zowel consumenten- als ondernemersbelangen én ook overheden betrokken zijn'.⁶⁶ Volgens Lucassen moesten de ICSID-standpunten ook worden aangepast op het punt van de betekenis van het begrip 'creativiteit', dat hij niet langer wilde beschouwen, zoals in de jaren zestig en zeventig gebruikelijk, als een vanzelfsprekend talent dat door de docenten alleen nog maar geactiveerd hoefde te worden. Creativiteit diende nadrukkelijk via het onderwijs gestimuleerd en ontwikkeld te worden. Industriële vormgeving moest voor ontwerpers bovendien geen doel op zich zijn, maar een 'gereedschap t.b.v. de ondernemer, waarmee hij in staat is zijn producten een herkenbare en specifieke identiteit te geven', en 'een hulpmiddel voor de ondernemer in het kader van een strategisch proces ter verduidelijking van de *corporate identity* van een onderneming'.

De postindustriële betekenisgever

In de overgang van het industriële naar het postindustriële of het informatica-tijdperk voorzag Lucassen een enorme potentie voor de industriële vormgever. Een belangrijke verandering die bij deze overgang zou optreden en direct het vakgebied van de industriële vormgeving raakte, was het verdwijnen van de massaproductie gebaseerd op een (massaal gecreëerde) behoefte. In plaats daarvan zou een meer individuele, specifieke vraag vanuit een gesegmenteerde markt leiden tot een flexibele, kleinschalige productie. Op basis van deze individualisering van de vraag zouden het belang van de industriële vormgeving en de rol van de ontwerper toenemen.

Een tweede verandering was het toenemend gebruik van (micro)elektronica in producten. Hierdoor werd de vorm steeds minder gedomineerd door de vereisten van de mechanische productie of van de mechanische handelingen bij het gebruik, waardoor de ontwerper meer vrijheid kreeg in de vormgeving. 'Je zal dus opnieuw moeten gaan zoeken', zo stelde Lucassen in een interview uit 1987, 'naar uitgangspunten voor de vormgeving. Je komt dan terecht bij de ergonomie van een product, maar ook bij de semantiek. De praktische gebruikswaarde dus en aan de andere kant de begrijpelijkheid van een product, de communicatie tussen gebruiker en apparaat. Die herbezinning is voor mij geen breuk met het verleden. Je bent nog steeds bezig met functionalisme, al is het in een andere vorm. Het gaat nog altijd om het goed en efficiënt gebruik kunnen maken van producten, al zijn die producten heel anders samengesteld.'⁶⁷ Het belang van de semantische aspecten van de vormgeving vereiste een gedegen vormonderzoek in samenwerking met het bedrijfsleven.⁶⁸

Die samenwerking vroeg van beide partijen een andere houding. Lucassen verweet het bedrijfsleven te weinig oog te hebben voor het economische belang van onderscheidende vormgeving. Een houding die volgens hem mede de oorzaak was van de neergang van de Nederlandse meubelindustrie.⁶⁹ Daartegenover hadden de ontwerpers het aan zichzelf te wijten dat het bedrijfsleven hen niet serieus nam: 'Er hangt nog steeds een bepaald aureool om het vak (...) van kunst en artistieke. Zo is ons onderwijs ook ingedeeld, terecht of onterecht; bij het kunstonderwijs. Men is er onvoldoende in geslaagd om bij het bedrijfsleven duidelijk te maken dat industrial design niet alleen bestaat uit het ontwerpen van mooie en goede vormen, maar veel breder en diepgaander een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen, produceren en communiceren van producten. Ik ben de laatste om te ontkennen dat het een creatief vak is, maar die creativiteit staat wel ten dienste van de onderneming en heeft ook hele nuchtere, zakelijke kanten, bijvoorbeeld als het gaat om de organisatie van de productie, het bestuderen van de ergonomie en de semantiek van producten en het rekening houden met gegevens uit marktonderzoek. Vanuit opleidingen in Eindhoven en Delft proberen we dat beeld bij de ondernemers te veranderen. Autonome vormgeving is maar een beperkt deel van ons onderwijs, heel belangrijk om te blijven ontwikkelen als een vrijplaats om met de vormen en materialen te experimenteren, maar de hoofdmoot van het onderwijs richt zich op toegepaste taken.'⁷⁰

In lijn met de ideeën van de ICSID zag Lucassen de industrieel ontwerper als een specialist in betekenisgeving, die daarbij de eisen van technische productie en functioneel gebruik niet uit het oog verliest. De AIVE koos voor een duidelijke rangorde van de diverse ontwerpaspecten waarin studenten onderwezen moesten worden. Bovenaan stond het onderwijs in 'betekenis' ('belevingsaspecten (semantiek) van de vormgegeven produkten'), gevolgd

door 'esthetiek' ('de visuele, meer objectieve kwaliteiten i.v.m. product-identiteit en profilering'). Ergonomie, technologie en bedrijfskunde waren van minder groot belang en namen respectievelijk de derde, vierde en vijfde plaats in.⁷¹ Met deze rangorde beschouwde Lucassen het onderwijs aan de AIVE complementair aan de opleiding Industrieel Ontwerpen van de TU Delft, die de ergonomische, technologische en bedrijfskundige kanten van het vak liet prevaleren boven de esthetische en semantische waarden van de producten. De complementaire uitgangspunten maakten beide ontwerpopleidingen volgens hem tot ideale samenwerkingspartners. Hij achtte die samenwerking van groot belang, omdat de wetenschappelijke opleidingen in bouwkunst en industriële vormgeving in een impasse dreigden te raken omdat ze geen raad wisten met de meer emotionele, subjectieve aspecten van vormgeving. 'Zo gauw het neigt naar het emotionele, het subjectieve, intuïtieve en conceptuele stranden ze (...) omdat ze tot de orde worden geroepen door het wetenschappelijk instituut dat daar staat en zegt: "Gij zult wetenschap bedrijven." Wetenschap bedrijven is voorrang geven aan, concentreren op analyse, systematiek. Wat wij willen is zoeken naar de synthese en daarin speelt de emotie, de beleving een heel belangrijke rol.'⁷²

Lucassen wilde het onderwijsprogramma van de AIVE aanpassen aan zijn visie. Een totale herziening van het leerplan uit 1972 achtte hij onverstandig in het licht van de lopende STC-operatie. Hij wilde liever binnen de kaders van het bestaande leerplan naar oplossingen zoeken voor het postindustriële onderwijs.⁷³

Tussen afhankelijkheid en autonomie

Lucassen maakte voor het bestuur een analyse van de afdelingen van de AIVE. Afdeling A (productontwerpen) was volgens Lucassen veel te eenzijdig pragmatisch en technologisch georiënteerd. Studenten kregen te weinig ruimte voor creativiteit en inventiviteit, waardoor 'de resultaten oppervlakkig [lijken], van weinig diepgang getuigend, en weinig innoverend'.⁷⁴ Afdeling B (twee- en driedimensionale productpresentatie) was een 'discutabele' en 'ontspoorde' afdeling die zich niet helder profileerde ten opzichte van het vakgebied van de grafische vormgeving. Lucassen wenste 'een daadkrachtige en fundamentele heroriëntatie' van deze afdeling, 'waarbij kwalitatieve criteria een rol van betekenis moeten spelen'. Afdeling C hield zich onder leiding van de textielontwerper Ulf Moritz (1939) bezig met dessinontwerpen. Hoewel Lucassen de naam 'dessinontwerpen' ongelukkig gekozen vond, was hij over deze afdeling met goede onderwijsresultaten zeer positief. Er was veel ruimte voor een 'creatieve aanpak, welke tot inventieve oplossingen leidt'. Maar hij constateerde ook een 'gebrek aan systematiek en methodiek'. Bovendien gedroeg de afdeling zich als een 'school binnen de school', waardoor de andere afdelingen er niet mee wilden samenwerken. De avondschole kende een afdeling Vrije Beeldende Vormgeving (VBV) met specialisaties in schilderen, beeldhouwen en grafiek. Lucassen erkende het belang van een afdeling Autonome Kunst, mits in dienst van en ondergeschikt aan de ontwerpopleidingen. Daarom stelde hij: 'wil de VBV binnen of direct gekoppeld aan de AIVE een toekomstperspectief hebben, dan zal de VBV een meer designgericht karakter dienen te krijgen. De VBV zou dan een soort laboratoriumfunctie, waar deels fundamenteel en deels toegepast maat-, vorm- en kleuronderzoek plaats kan vinden, kunnen vervullen op basis van profijtbeginsel voor het vakgebied van het *industrial design*.'

Lucassen was van mening dat Afdeling A zich veel te afhankelijk opstelde in de relatie met een opdrachtgever: 'Ze ontwierpen dan een stofzuiger, om maar iets te noemen, die wat handiger, wat beter of wat makkelijker

gebruikmatig in elkaar zat. Voor de opdrachtgever, een producent, is zo'n aanpak natuurlijk heel aantrekkelijk, want hij wil het liefst een ontwerper die nú maakt wat nú gebruikt kan worden.⁷⁵ Daartegenover stond Afdeling C, waar ontwerpers zich volgens hem te veel richtten op de autonome creativiteit en 'het maken van mooie dingen met een hoge innovatieve kwaliteit', maar 'zonder zich al te druk te maken om de haalbaarheid' van productie en verkoop. Lucassen streefde naar ontwerpopleidingen die beide aspecten zouden integreren: 'Als beroepsbeoefenaar moet je een brede basis hebben. Je moet vaardig zijn in de analyse, in het formuleren van concepties, in je kennis van materialen en productiemethoden, maar ook een creatief vermogen hebben ontwikkeld om twee- en driedimensionaal vorm, maat en kleur te geven. De oude driedeling belemmerde naar ons idee de integratie van ontwerpaspecten en deskundigheden waarop in de toekomst steeds meer een beroep zal worden gedaan. Omdat de functionaliteit, de maakbaarheid en verkoopbaarheid van producten een ingewikkeld geheel worden waaraan men multidisciplinair zal werken, moet je in de opleiding ook van die complexiteit en die samenhang uitgaan zonder overigens de mens, de gebruiker uit het oog te verliezen.'

De mens centraal in het ontwerponderwijs

Op een bijeenkomst van de directie en de afdelingshoofden over de onderwijsvernieuwing aan de AIVE tekende Ulf Moritz 'de mens' als een klein figuurtje midden op een vel papier. Moritz vormde samen met Lucassen en directeur onderwijszaken Jan van Duppen het team dat de nieuwe koers van de academie moest uitzetten. Moritz tekende rond het menselijke figuurtje enkele concentrische cirkels, waarin hij de domeinen en activiteiten benoemde die een directe relatie hebben met de mens. In de kleinste cirkel noteerde hij 'identiteit, emotie, sensualiteit'. De volgende cirkel betrof de 'persoonlijke verzorging', gevolgd door 'woonomgeving'. De buitenste cirkels hadden betrekking op 'vrije tijd en communicatie', 'werk en transport' en de 'publieke ruimte'.⁷⁶ Een model voor het nieuwe curriculum was geboren.

Op basis van dit model werden er acht nieuwe afstudeerrichtingen benoemd, gelieerd aan de drie bestaande opleidingen: Mens & Identiteit, Mens & Informatie, Mens & Transport, Mens & Arbeid, Mens & Omgeving, Mens & Wonen, Mens & Voeding, Mens & Vrije Tijd. De afstudeerrichtingen werden voorafgegaan door een tweejarige geïntegreerde basisstudie, waarin de basisprincipes van maat, vorm en kleur werden gedoceerd en aandacht was voor een brede oriëntatie op sociale en culturele aspecten. Door de mens zo nadrukkelijk centraal te stellen in het onderwijsprogramma werd tot uitdrukking gebracht dat 'de Akademie industrieel vormgevers wil opleiden die in een hevig door techniek en technologie beïnvloede cultuur de mens blijft zoeken en dienen'.⁷⁷ Voor de meer technische kennis van de ergonomie werd in samenwerking met de TU Delft een aparte module opgezet.⁷⁸

In februari 1984 keurde het bestuur van de AIVE het plan van Lucassen op hoofdlijnen goed, mits de uitwerking ervan zou geschieden in samenwerking met alle geledingen.⁷⁹ In de zomer van 1984 had het bestuur evenwel nog steeds geen opvolger gevonden voor Lucassen, waarop hij besloot de onderwijsveranderingen zelf ter hand te nemen. Het nieuwe studieprogramma werd per september 1984 ingevoerd.⁸⁰

Eén ding had Lucassen nog niet opgelost: de positie van de afdeling vbv. Hij onderkende het belang van een afdeling autonome vormgeving als inspiratiebron voor de industrieel ontwerper. Het lukte hem echter niet een duidelijke verbinding te creëren tussen de avondopleiding vbv en de nieuwe

mensgerichte afstudeerrichtingen. De nieuwe profilering van de AIVE ging ten koste van de aandacht voor de autonome afdeling, die het studentenaantal fors zag dalen. Uiteindelijk koos Lucassen in 1990 voor een overdracht van de opleiding naar de Akademie voor Beeldende Vormgeving in Tilburg.⁸¹

Het succes van de onderwijsvernieuwing was uiteraard sterk afhankelijk van de medewerking van de (hoofd)docenten. Lucassen toonde zich zeer kritisch over de zittende groep docenten, die hij verweet hun eigen belangen boven die van de studenten te stellen. Dat zou onder meer blijken uit 'het door docenten opbouwen van een status, die zowel vanuit het vakgebied van het industrial design als vanuit het functioneren binnen een onderwijsinstelling als de AIVE verwerpelijk is. Dit uit zich dan door de eigen beperkte visie (met de overbekende oogkleppen op) dominant te presenteren. Deze kijk op onderwijs en praktijk is funest voor de kwaliteit van het onderwijs. Het laat geen ruimte aan andere visies en specialismen, waardoor het scala van mogelijkheden vanuit het vakgebied uiterst beperkt wordt.'⁸² Lucassen wilde een team van docenten die de verschillende visies en uitgangspunten vertegenwoordigden binnen de grenzen van 'technologie' en 'creativiteit'.

Zoals eerder geconstateerd betrof het een generatie docenten die vaak voltijds aan een kunstacademie was verbonden en geen enkele connectie meer had met de beroepspraktijk. Volgens Lucassen was 'iemand die in het beroepsonderwijs komt en daar financieel afhankelijk van wordt, (...) voor het vak verpest. Op de academie was geen respect van de studenten voor het werk van de docenten, behalve bij de afdeling van Ulf Moritz, waar veel parttimers werkten.'⁸³ Lucassen wilde het liefst ontwerpers inzetten die zo druk waren met een eigen succesvolle ontwerp-praktijk dat ze geen (financiële) behoefte en nauwelijks tijd hadden om les te geven aan een academie. Maar hoe kon je vooraanstaande ontwerpers als docenten aanstellen aan een instituut dat zijn naam en prestige voor een groot deel had verloren en bovendien een lager salaris bood dan dat ze in de praktijk konden verdienen? Volgens Moritz had de AIVE, mede door haar zelfstandige positie en kleinschalige organisatie, docenten een relatief grote vrijheid en verantwoordelijkheid te bieden bij de inrichting van hun onderwijs. Vooraanstaande ontwerpers met een uitgesproken visie werden uitgedaagd om de onderwijsvernieuwing mede ter hand te nemen. Bovendien zouden de docenten zo min mogelijk worden lastiggevallen met administratieve en organisatorische taken. Zij zouden primair hun kennis en ervaring kunnen inzetten voor het ontwerp-onderwijs. Het bleek te werken. Binnen korte tijd werden naast Moritz de ontwerpers Gijs Bakker (1942), Anthon Beeke (1940), Lou Beeren (1940), Axel Enthoven (1947), Frans de la Haye (1943), Werner Schulze-Bahr (1942) en Marijke van der Wijst (1940) aangesteld als coördinatoren van de acht nieuwe afstudeerrichtingen. Zij kregen een kleine aanstelling aan de AIVE met een beperkte onderwijstaak, waren verantwoordelijk voor de samenstelling van het docententeam, zagen toe op de kwaliteit van het curriculum, bepaalden mede de opdrachten en onderwerpen waar de studenten mee aan de slag gingen en waren betrokken bij de studentenbeoordelingen.

De onderzoekende ontwerper: European Design Center

Volgens Lucassen zou het informatietijdperk leiden tot een toenemende vraag naar toegepast onderzoek op het gebied van nieuwe technologieën in het industriële ontwerp- en productieproces. In 1987 lanceerde hij de eerste plannen voor de oprichting van een designinstituut – deels naar analogie van het Amerikaanse Institute of Design van het Illinois Institute of Technology in Chicago – dat dienst moest doen als advies-, informatie- en onderzoekscentrum.⁸⁴ Het instituut zou verantwoordelijk worden voor de (tweedefase)-

opleidingen, specialistische cursussen en trainingen en toegepast

onderzoek in het vakgebied van de industriële vormgeving. Lucassen hoopte met het instituut een nieuwe geldstroom te genereren, noodzakelijk om de AIVE als kleine zelfstandige school te financieren. Voor het instituut richtte Lucassen een aparte rechtsvorm op: de bv European Design Centre, die vervolgens in een aparte stichting werd ondergebracht. Het EDC zou zich niet alleen richten op educatieve taken en een uitgebreid informatie- en documentatiecentrum zijn, maar zich ook toeleggen op het uitvoeren van opdrachten van derden, in combinatie met toegepast onderzoek 'naar diverse aspecten van industriële vormgeving zoals semantiek, belevingsaspecten, de toepassing van nieuwe materialen en toegepaste ergonomie'.⁸⁵ Het instituut moest een sterke internationale uitstraling krijgen door samenwerking met vergelijkbare designinstituten in Parijs, Londen, Madrid en Barcelona.

In 1990 zette Lucassen het functioneren van het EDC schematisch op papier.⁸⁶ Daaruit bleek dat het EDC vooral als een soort toegangspoort moest fungeren voor een groot aantal activiteiten die gegroepeerd waren rondom enkele thematische clusters, zoals: materialen, technologie, oppervlaktebehandeling, transport, licht en kleur. Aan elk cluster was een aantal functies toebedacht, zoals voorlichting/advisering, training, ontwikkeling, toepassing en onderzoek, en die vielen onder de verantwoordelijkheid van verschillende partners, afkomstig van zowel het bedrijfsleven als het hoger en wetenschappelijk onderwijs. Onderwijspartners als de AIVE en de technische universiteiten van Delft, Eindhoven en Twente zouden ingeschakeld worden voor training en onderzoek. Het EDC had vooral de taak voorlichting en advisering te verzorgen. Partners uit het bedrijfsleven die werden genoemd waren DAF en Volvo Car voor het cluster Transport en Philips voor het cluster Licht en Kleur. De schema's laten vooral de wens van Lucassen zien om projecten te initiëren waarin geïntegreerd kon worden samengewerkt met studenten, bedrijfsleven en kenniscentra.

Op 27 januari 1992 werd besloten het EDC-project uit te voeren. Het was weinig succesvol en moest vooral met behulp van Europese subsidie overeind worden gehouden. Eind jaren negentig werd het EDC failliet verklaard. Uiteindelijk slaagde het EDC erin te overleven, maar geheel gescheiden van de Eindhovense ontwerpacademie.⁸⁷

Met de door Lucassen tot stand gebrachte onderwijsvernieuwing, met het in 1998 betrokken onderkomen aan de Emmasingel en de nieuwe naam Design Academy Eindhoven beschikten Edelkoort en In 't Hout over alle ingrediënten om de 'marketing van de AIVE richting relatie- en doelgroepen', zoals Lucassen het in zijn plan uit 1983 opschreef, internationaal ter hand te nemen.

Het beroep van kunstenaar en de kunst als markt

dineren van de samenwerking tussen beide onderwijsinstituten. De voorkeur voor bouwen in de nabijheid van het Instituut voor Hoger Beroepsonderwijs kwam vooral voort uit de wens diverse faciliteiten te delen, zoals aula, tentoonstellingsruimte, bibliotheek en een documentatiecentrum. Die wens was niet alleen ingegeven door kostenbesparing, maar ook door het idee dat 'het elkaar leren kennen en het kennis nemen van elkaars werk en studie, van grote betekenis kan zijn voor deze mensen, die elkaar later, in de praktijk van de industrie opnieuw zullen ontmoeten en met elkaar zullen moeten samenwerken. Uitwisseling van leerkrachten, mogelijkheid van overgang van studenten van het ene naar het andere instituut, wisselwerking en integratie van elkaars werkplaatsen en laboratoria, bieden belangwekkende perspectieven voor een toekomstige samenwerking'.⁸⁸ Het bestuur wilde graag een Techneon realiseren: een soort campus voor hoger onderwijs in techniek en industriële vormgeving met als doel 'de integratie van de idee en de invloed van de vormgeving, die de standaard en het niveau van het Nederlands industriële produkt in gunstige zin moet kunnen bewerkstelligen'.

Afhankelijk van welke faciliteiten gedeeld zouden worden, moest het terrein voor de nieuwbouw om en nabij 1,5 hectare groot zijn. Het gebouw zelf diende geschikt te zijn voor ongeveer driehonderd studenten. Bij de opstelling van het lokalenplan was uitgegaan 'van de stelling dat de inzichten betreffende de methodiek van het onderwijs steeds veranderen, doch dat de benodigde oppervlakte per leerling een vast gegeven blijft. Daarom dienen de onderwijsruimten grotendeels zo gebouwd te worden dat zij door middel van verplaatsbare wanden aan iedere gewenste situatie aangepast kunnen worden'.⁸⁹ Ondanks de goedkeuring van het ministerie voor de aankoop van het bij de TH aangewezen terrein werd de nieuwbouw nooit gerealiseerd.⁹¹

INTERMEZZO. Kritische vrijplaats – het gebouw

Techneon: Eindhoven

Zoals de meeste kunstnijverheidsscholen en kunstacademies had ook de AIVE te kampen met ruimteproblemen. Midden jaren vijftig gaf het bestuur directeur Smeets opdracht de mogelijkheden te onderzoeken voor een gezamenlijk gebruik van werkplaatsen en leerkrachten door de kunstnijverheidsschool en de plaatselijke middelbare technische school. Smeets rapporteerde het bestuur dat '[h]iervoor geen enkele redelijke basis [werd] gevonden, daar de doelstellingen van praktijkoefeningen beider studierichtingen geheel anders liggen'.⁸⁸ Smeets zag wel voordelen in gezamenlijke nieuwbouw, waarbij faciliteiten als sportvelden, gymnastieklokaal, aula, kantine, tentoonstellingsruimte en dergelijke gedeeld konden worden. Smeets stelde voor om zo snel mogelijk een commissie 'nieuwbouw' in te stellen.

Pas na een jarenlange worsteling met verbouwde en gehuurde onderwijsruimten (afb. 19-20) verzocht het bestuur in juni 1966 het College van a&w van Eindhoven een terrein toe te wijzen voor de nieuwbouw. Er werd een sterke voorkeur uitgesproken voor een bouwterrein in de nabijheid van de TH Eindhoven en het nieuw te bouwen Instituut voor Hoger Beroepsonderwijs. De AIVE onderhield een nauwe onderwijskundige relatie met de TH. Studenten van de AIVE participeerden in projecten, studiegroepen en de tentoonstellingscommissie van de TH en maakten gebruik van het Instituut van Perceptie-onderzoek. Daartegenover stond dat TH-studenten lessen aan de AIVE volgden in tekenen en ruimtelijke en industriële vormgeving. Academiedocenten traden geregeld op als sprekers bij het studium generale van de TH en er was zelfs een speciale 'contactdocent' aangesteld voor het coör-

In de jaren negentig werd het idee van een gezamenlijke huisvesting met de TU Eindhoven weer actueel. Lucassen kreeg van de collegevoorzitter van de TU het aanbod de AIVE te herhuisvesten op het TU-terrein. Hoewel Lucassen wel oren had naar een intensieve samenwerking met de TU, wilde hij ook dat de school onafhankelijk zou blijven en zag hij er geen voordelen in de AIVE te verhuizen naar het TU-terrein. Kort voor zijn vertrek als directeur schreef Lucassen een plan om de samenwerking met de TU te versterken. Maar door een gebrek aan chemie tussen zijn opvolger Edelkoort en de bestuursvoorzitter van de TU werden de plannen tot teleurstelling van Lucassen niet uitgevoerd.⁹²

De Witte Dame: Eindhoven

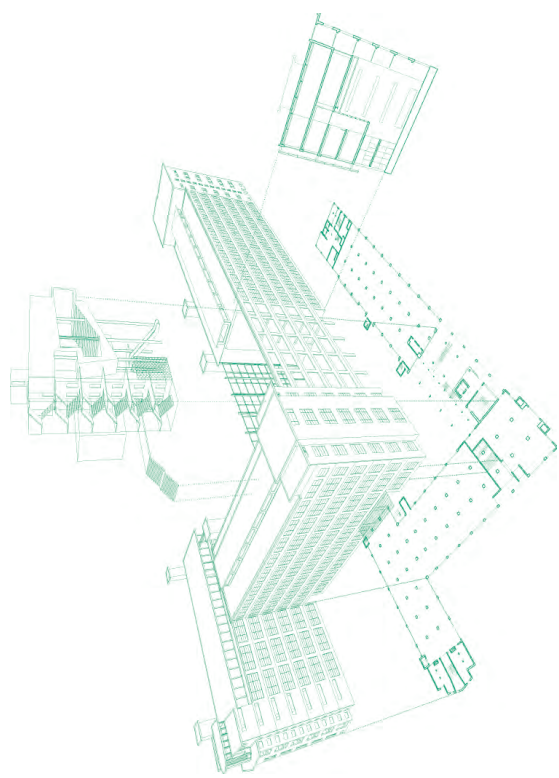
Al sinds zijn aanstelling als directeur van de AIVE was Lucassen op zoek naar een betere huisvesting. De AIVE was vanaf 1978 ondergebracht in het voormalige St. Joris College en Sint Catharina Lyceum aan de Elzentlaan, in de nabijheid van het Van Abbemuseum (afb. 21-22). Het gebouw was tussen 1918 en 1923 ontworpen door T.J. Taen Err Toung (1889-1970) en Eduard Cuypers (1859-1927), respectievelijk de kleinzoon en de neef van de beroemde architect Pierre Cuypers (1827-1921). Het scholencomplex, met referenties aan de stijl van de Amsterdamsche School, maar met classicistische invloeden, voldeed niet aan de wensen van Lucassen. Hij vond 'de belettering van het gebouw, het interieur en de sfeerbepaling in en om het gebouw (...) volstrekt onvoldoende of volledig afwezig'.⁹³ Het gebouw, met twee haaks op een centrale hal geplaatste vleugels met klasiokalen, bood te weinig mogelijkheden voor geïntegreerd onderwijs. Lucassen wilde grote, open ruimten en bovendien miste hij een geschikte locatie voor het exposeren van studentenwerk. Hij stelde het bestuur voor de centrale hal en de bibliotheek te

gebruiken voor permanente, maar steeds wisselende AIVE-presentaties. Hoewel Lucassen het gebouw bij zijn aanstelling als een vaststaand feit beschouwde, ging hij op zoek naar een alternatief.

Hij liet zijn oog vallen op een gloeilampenfabriek van Philips aan de Emmasingel, die begin jaren tachtig leeg was komen te staan als gevolg van de verplaatsing van de productie naar andere locaties in de stad en naar het buitenland. Het gebouw was in 1927 in opdracht van Philips ontworpen door de architect Dirk Rozenburg (1887-1962) in de stijl van de Nieuwe Zakelijkheid. In 1953 werd het volledig wit geschilderd, waaraan het de naam De Witte Dame dankt. Al sinds 1978 bestonden er in Eindhoven plannen voor een centrum waar kunstenaars en wetenschappers elkaar zouden kunnen ontmoeten en met elkaar samenwerken. Die plannen kwamen in een stroomversnelling toen in 1992 een initiatiefgroep werd gevormd die De Witte Dame wilde ontwikkelen tot een centrum van kunsten, recreatie, commercie, onderwijs en technologie. De initiatiefgroep kreeg in 1993 een formele status als Stichting Emmasingel met een bestuur en een adviesraad. Lucassen nam zitting in de adviesraad en bedong een dominante positie voor de AIVE, die sturend moest worden in de architectuur en inrichting van het gebouw. Naast de AIVE beloofden ook de ontwerpafdeling van Philips, het EDC, de openbare bibliotheek en de kunststichting mu het gebouw te betrekken.

Architect Bert Dirrix (1954) ontwierp een verbouwingsplan waarin het gebouw zo veel mogelijk werd teruggebracht tot de oorspronkelijke betonnen skeletstructuur (afb. 23-26). Wand en plafonds werden verwijderd om grote, flexibel in te delen ruimten te creëren die niet werden onderbroken door muren, gangen en architectonische onderdelen. In 1998 vond de verhuizing plaats van de Elzentlaan naar de Emmasingel; tegelijkertijd werd de nieuwe naam Design Academy Eindhoven geïntroduceerd. Anders dan het geval was bij de meeste kunstacademies

ontbraken in Eindhoven de materiaalgeoriënteerde werkplaatsen. De conceptuele, postindustriële ontwerpen voelde zich thuis in een omgeving zonder lokalen, waar de gangen functioneren als lesruimte, atelier, vergader- en ontmoetingsplek.⁹⁴ Aan de grote lege tafels werd veel gepraat, zoals Schouwenberg en Staal constateerden in hun studie van de DAE tussen 1998 en 2007: 'Regardless of the time at which a visitor enters the monumental building named De Witte Dame, he or she always notices that this is a place where people talk, talk and then talk some more. Small groups of students and lecturers, grouped around more or less empty tables in large open spaces, discuss ideas, research and graphic material that someone had brought along. Building and philosophy go well with one another.'⁹⁵



23-24: Diederendrixx Architecten, renovatie De Witte Dame voor huisvesting DAE, Emmasingel, 1998



25-26: Diederendrixx Architecten, renovatie De Witte Dame voor huisvesting DAE, Emmasingel, 1998

III.1.4: Samenvatting. De professionele, onderzoekende kunstenaar

Directeuren van kunstacademies werden vanaf 1983 geconfronteerd met een grootschalig en langdurig bestuurlijk proces van schaalvergroting, taakverdeling en concentratie. Deze door de minister van Onderwijs geïnitieerde stc-operatie en vooral de daaropvolgende bestuurlijke dwang tot fusie en profilering van het Nederlandse kunstonderwijs hadden onder meer tot doel de kunstopleidingen beter af te stemmen op de arbeidsmarkt. Terwijl het kunstonderwijs zichzelf beschouwde als een vreemde eend in de bijt van het hoger beroepsonderwijs, waren voor de diverse onderwijsministers kunstenaars en vormgevers in de eerste plaats beroepsbeoefenaars, die een beroepsopleiding volgden ter voorbereiding op een vak. Voor dat vak konden startkwalificaties worden vastgesteld die leidend moesten zijn voor het curriculum van de kunstacademies. Het overheidsbeleid werd gedomineerd door een denken waarin kunstenaars en vormgevers werden beschouwd als vaklieden die hun doen en laten afhankelijk dienden te maken van culturele en economische vragen uit de markt.

De directeuren verzetten zich nadrukkelijk tegen deze denkwijze. Een kunstopleiding was volgens velen van hen geen beroepsopleiding die direct dienstbaar was aan een maatschappelijke en economische functie. Zij verweten de onderwijsministers een 'utilitaristisch standpunt' in te nemen of uitsluitend te denken in 'economisch nut'. De verhouding tussen kunstenaars en vormgevers enerzijds en publiek en opdrachtgevers anderzijds was genuanceerder. Die relatie is het best te typeren als 'vrijheid in gebondenheid'. Kunstenaars waren niet de artistieke leveranciers voor een behoeftige markt. Wat kunstenaars en ontwerpers bedachten was eerder het resultaat van nooit gestelde vragen. Ze laveerden tussen artistieke vrijheid en commerciële eisen. Ze oefenden geen metier uit, maar een professie, zoals wetenschappers en filosofen. Maar in toenemende mate werd een onderscheid erkend tussen autonome kunstenaars en vormgevers. Vormgevers hadden net als autonome kunstenaars een grote creatieve vrijheid, maar die werd ingeperkt zodra er sprake was van een opdrachtsituatie. Kritische distantie tot de opdrachtgevers was gewenst, maar mocht er niet toe leiden dat de eigen vormwil dominant werd. Het is duidelijk dat de kunstacademies tegenover het afhankelijke type dat de overheid ambieerde, een meer professioneel type kunstenaar wilden opleiden. In die wens waren de academi-directeuren vanaf de jaren tachtig eensgezind.

Gelijkgestemd waren zij ook over het belangrijkste criterium waarmee de professionele kunstenaar zich onderscheidt van de afhankelijke kunstenaar, namelijk zijn taak als (artistiek) onderzoeker. Wat die taak precies inhield en hoe die in het kunstonderwijs het best ingevuld kon worden, daarover verschilden de meningen. Die verschillende meningen hingen nadrukkelijk samen met de mogelijkheden het onderzoek te organiseren in een mono-, multi- of unisectorale hogeschool. Maar ze tonen ook – ondanks het feit dat de bestuurlijke retoriek vaak ver afstond van de dagelijkse onderwijspraktijk – dat bij enkele kunstacademies het professionele type nog sporen droeg van het meer afhankelijke of gedistantieerde kunstenaarschap.

De Academie voor Beeldende Kunst in Arnhem hoefde vanwege haar omvang niet te fuseren, maar koos nadrukkelijk voor een samengaan met de kunstopleidingen voor dans, muziek en theater. Directeur Schrofer pleitte gedurende zijn korte directeurschap voor de waarde van 'zuiver kunstzinnig onderzoek', dat zich niet beperkte tot de beeldende kunst en vormgeving,

maar ook betrekking had op andere kunstdisciplines. Hillenius bracht

de Arnhemse kunstscholen organisatorisch en fysiek bij elkaar met als een van de belangrijkste doelstellingen de uitwisseling van ervaring en kennis tussen de verschillende kunstdisciplines. Een beleid dat werd ondersteund door het initiëren van projecten, colleges, een studium generale, een hogeschoolprijs en een kunsttijdschrift waarin studenten van alle disciplines elkaar konden ontmoeten en kennis konden nemen van elkaars artistieke uitgangspunten en prestaties. Een model dat nauw aansloot bij wat Hardy in de jaren zeventig had betiteld als een 'universiteit der kunsten'. Met het accent op artistiek onderzoek onderscheidde een universiteit der kunsten zich nadrukkelijk van zowel het wetenschappelijke als het hoger beroepsonderwijs. De gerealiseerde kunstcampus van de HkA is de fysieke manifestatie van deze opvatting. Toenadering tot het wetenschappelijk onderwijs heeft de HkA nooit gezocht. De professionele kunstenaar was in eerste instantie gebaat bij interdisciplinair artistiek onderzoek.

Hillenius en De Ruiter waren beiden overtuigd van de waarde van uitwisseling en samenwerking tussen docenten en studenten van verschillende kunstdisciplines. Maar met zijn pleidooi voor Wetenschappelijk en Kunstzinnig Onderwijs had De Ruiter in Den Haag een ander doel voor ogen dan Hillenius in Arnhem. De directie van de KABK toonde weinig interesse in het beleidsmatig ondersteunen van interdisciplinaire samenwerking. De kunstenaar en de vormgever waren in de eerste plaats *creative thinkers* op gezag van de kennis en kunde van de eigen vakdiscipline. Ondanks het feit dat in Den Haag een monosectorale kunsthogeschool werd gevormd, was het beleid nauwelijks gericht op interdisciplinaire samenwerking en onderzoek. Het creatieve denken moest wel op het hoogste niveau kunnen plaatsvinden en worden erkend, namelijk in het domein van de wetenschappen. De Ruiter zette zich in voor de erkenning van het artistieke onderzoek, en dit leidde uiteindelijk tot een Faculteit der Kunsten in samenwerking met de Universiteit Leiden. De professionele kunstenaar van de Hogeschool voor Beeldende Kunst, Muziek en Dans diende een door de universitaire gemeenschap erkende, artistieke onderzoeker te zijn.

De onderzoeksintenties in Arnhem en Den Haag kenden een belangrijk verschil. Schrofer en Hillenius veronderstelden een specifiek kennisdomein, een *body of knowledge* of op zijn minst een gezamenlijke artistieke mentaliteit of benadering die was te destilleren uit de geschiedenis en actualiteit van de verschillende kunstdisciplines. Een opvatting die de aanleiding vormde voor het samenbrengen van kennis, kunde en ervaring van studenten en docenten in het onderwijs. In Den Haag lag het accent op het artistieke onderzoek van de kunstenaar, waarbij kennis en ervaring weliswaar wetenschappelijke erkenning verdienden, maar in dienst stonden van het individuele kunstenaarschap. Dat is in het kader van dit onderzoek een belangrijk verschil. In Arnhem was het streven gericht op het genereren van discursieve kennis die voor een grote groep kunstenaars kon worden ingezet. In Den Haag was het onderzoek gericht op individuele, metafysische kennis die via een erkende wetenschappelijke methode discursief moest worden gemaakt. Je zou kunnen stellen dat beide kunsthogescholen weliswaar het professionele type wensten op te leiden, maar dat in de manier waarop dat gebeurt de sporen zijn te traceren van een professioneel (Arnhem) en een meer gedistantieerd (Den Haag) type kunstenaar.

Anders dan de monosectorale kunsthogescholen in Arnhem en Den Haag had de HkU nadrukkelijk de ambitie om vanuit het specifieke domein van de kunsten relaties aan te gaan met andere disciplines, zoals economie en technologie. De HkU werd daarmee een concrete uitwerking van het model-

en de kunst als markt

De professionele, onderzoekende kunstenaar

De Jong, gebaseerd op de wens kunst met andere maatschappelijke sectoren te verbinden. De constatering in het rapport *Focus op toptalent* uit 2011 dat het actuele aanbod aan kunstopleidingen niet meer voldeed omdat ze te zeer geïsoleerd waren van andere maatschappelijke sectoren, was een late erkenning van het beleid dat de HkU sinds eind 1989 voerde. Groenemeijers beeld van de ondernemende kunstenaar week in de jaren negentig duidelijk af van het klassieke kunstenaarsbeeld van Hillenius. Als medeopsteller van *Focus op toptalent* moest Hillenius erkennen dat kunstenaars er niet meer alleen voor zichzelf waren. Creativiteit en artistiekheid waren niet langer doel op zich, maar waren bruikbare instrumenten voor de ondernemende kunstenaar in de creatieve economie. De professionele kunstenaar in Utrecht onderzocht vooral wat zijn rol en betekenis konden zijn in andere maatschappelijke sectoren. Dat onderzoek kreeg praktisch vorm door middel van praktijkbureaus en projectonderwijs. Samenwerking met de Universiteit Utrecht werd tot beleidsdoel gemaakt, omdat in die praktische benadering wetenschappelijke kennis een toegevoegde waarde kon hebben. In haar sterk op de beroepspraktijkgerichte benadering vertoonde de HkU in het directiebeleid meer dan de HkA en de Haagse kunsthogeschool een neiging ook afhankelijke kunstenaarstypen op te leiden.

Bij gebrek aan middelen, wetenschappelijke onderwijspartners of visie ontwikkelden de kunstacademies die zelfstandig waren gebleven of opgenomen waren in een multisectorale hogeschool, nauwelijks beleid voor de onderzoekende kunstenaar. De kunstacademies van Breda en Rotterdam zochten naar een onderwijsmodel dat voldoende recht zou doen aan enerzijds de individuele talenten van studenten en anderzijds de beroepsmogelijkheden voor kunstenaars en vormgevers. De directeuren in Breda en Rotterdam verkondigden weliswaar incidenteel dat studenten gebaat konden zijn bij kennisdeling of samenwerking met studenten van niet-kunstopleidingen, maar het leidde niet of nauwelijks tot concrete maatregelen. Vaker riepen zij dat kunstonderwijs zo anders van aard was dat een vruchtbare samenwerking met het overige hbo of wetenschappelijk onderwijs onmogelijk was. Het is verleidelijk in de huisvesting van de Bredase en Rotterdamse academies een bevestiging te zien van deze opvatting. In 1988 stelde kunstonderwijsinspecteur Van der Have dat 'het kunstonderwijs zich zou moeten manifesteren in de maatschappij, en dat zou door middel van het gebouw moeten gebeuren. Veel te lang heeft het kunstonderwijs zich, vooral door eigen schuld, in een ivoren toren geplaatst. Academies waren kunstenaarsateliers waar gewerkt werd en de buitenwacht vond men niet interessant.¹⁹⁶ Het aan de rand van de stad gelegen kloostercomplex in Breda en het voormalige bankgebouw in Rotterdam waren volgens hem vanwege hun beperkende structuur en hun historische in plaats van 'visionaire' karakter ongeschikt voor een moderne kunstacademie. Het gaat te ver om te stellen dat in deze gebouwen geen professionele kunstenaars opgeleid konden worden. Maar de decors van een bankgebouw en een klooster passen beter bij kunstonderwijs aan respectievelijk het afhankelijke en het gedistantieerde type.

Ook bij de zelfstandig gebleven kunstacademies van Amsterdam, Eindhoven en Enschede werd lange tijd geen beleid ontwikkeld voor artistiek of wetenschappelijk onderzoek. Pas met de introductie van de lectoraten in 2001 ondernamen de GRA, de DAE en de AKI pogingen om invulling te geven aan het onderwijs voor de onderzoekende kunstenaar.

De beleidsintenties ten aanzien van de professionele, onderzoekende kunstenaar hingen samen met de wens het romantische onderwijsmodel van meester-leerling te doorbreken. De onderzoekende kunstenaar is niet gebaat

bij een onderwijsmodel dat de overdracht van kennis en ervaring beperkt tot één docent. Op zijn minst dient een student kennis te nemen van verschillende, bij voorkeur tegenstrijdige visies van docenten in één opleiding, zodat hij beter in staat is zijn eigen positie te bepalen. Liever wordt de student geconfronteerd met visies, vaardigheden en inzichten van andere (beeldende-)kunstopleidingen of van niet-kunstgerelateerde disciplines. Interdisciplinair onderwijs en projectonderwijs zijn hiervoor de aangewezen instrumenten. Het vernieuwde onderwijsmodel van de kunstacademie in Rotterdam ging hierin het verst: studenten verloren hier de directe verbinding met docenten en vakafdelingen. De Haagse kunstacademie was de opleiding die het meest de traditionele meester-leerlingverhouding koesterde.

We zijn terug in de directiekamer van ArtEZ, waar het College van Bestuur in 2010 besloot de christelijke denominatie van de voormalige Hogeschool voor de Kunsten Constantijn Huygens uit de statuten te schrappen. Daarmee werd het geschiedenisboek van het Nederlandse kunstonderwijs op christelijke grondslag definitief gesloten. Een geschiedenis die begon in 1912, toen bisschop Wilhelmus van de Ven (1834–1919) de Bossche Teekenschool initieerde als een katholiek alternatief voor de in 1812 in de bisschopsstad opgerichte Académie Impériale et Royale de Peinture, Sculpture et Architecture (in 1828 omgedoopt tot Koninklijke School van Nuttige en Beeldende Kunsten, de latere Koninklijke Academie voor Kunst en Vormgeving).¹ De Teekenschool kwam al snel onder de auspiciën van de in Tilburg gevestigde Rooms-Katholieke Leergangen, in hetzelfde jaar gesticht door dr. Hendrik Moller (1869–1940) met als doel 'aan studeerenden eene grondige studievoering te geven volgens den geest der R.K. Kerk'.² Na enkele jaren verhuisde de tekenschool naar Tilburg, om onder de nieuwe naam Academie voor Beeldende Kunsten en Technische Vakken – in 1920 gewijzigd in Academie voor Beeldende Kunsten en Bouwende Kunsten – kunstenaars op te leiden in 'eerst en vooral de kerkelijke kunst'.³

De geschiedenis van het kunstonderwijs op christelijke grondslag kende een vervolg in Breda, waar op 11 juni 1947 de Stichting St. Joost werd opgericht met als doel 'het stichten en het in stand houden van een instelling voor Kunstonderwijs op de traditionele Christelijke grondslag'.⁴ Op 28 juli 1949 ontving de stichting met terugwerkende kracht vanaf 1 januari 1949 de officiële erkenning van een door het rijk gesubsidieerde middelbare kunstnijverheidsschool, die zich als enige kon beroepen op een katholieke grondslag.⁵

Een vergelijkbaar doel, maar dan voor het hogere beeldende-kunstonderwijs, had de sinds 13 mei 1948 in Maastricht gevestigde Sint Bernulphusstichting. Die ambieerde 'het bevorderen en uitbreiden van het kunstonderricht, in de meest uitgebreide zin van het woord, op katholieke grondslag. Zij tracht dit doel te bereiken (onder andere) door het in leven roepen van een katholieke Academie voor onderricht in beeldende en toegepaste kunst, onder de naam "Jan van Eyck Academie"'.⁶

Ten slotte werd in 1964 in de NCRV-studio te Hilversum het Christelijk Cultureel Studiecentrum (CCS) opgericht, dat een nieuwe christelijke opleiding voor jonge kunstenaars in het leven wilde roepen. Onder leiding van CCS-bestuurslid en kunsthistoricus/filosoof Hans Rookmaaker (1922–1977) stelden twee van zijn doctoraalstudenten aan de Vrije Universiteit van Amsterdam een profielschets op voor een protestants-christelijke academie, die zou moeten staan 'voor alle arbeid die van haar uitgaat op de grondslag van het Evangelie van Jezus Christus, dat naar de openbaring in de Bijbel de mens en zijn gehele leven roept tot de dienst en verheerlijking van de ene God, Vader, Zoon en Heilige Geest, en daarin tot dienst aan de medemens'.⁷ De beoogde beeldende-kunstopleiding startte uiteindelijk in augustus 1978 als Christelijke Academie voor Beeldend Kunstonderwijs in Kampen.

De oprichting van kunstscholen met een uitgesproken katholieke of protestants-christelijke identiteit veroorzaakte grote schokgolven in de kunstwereld en vertoonde op de seismograaf van het kunstonderwijs typische en unieke kenmerken. Vragen die de discussie bepaalden waren onder meer: kon in het dichtbebouwde landschap van het Nederlandse kunst- en kunstnijverheidsonderwijs een 'christelijke' academie nog iets toevoegen aan het bestaande aanbod van jonge kunstenaars? Waren de huidige kunstnijver-

heidsscholen en kunstacademies

niet in staat kunstenaars op te leiden voor 'christelijke' beeldende kunst en architectuur? Had een in toenemende mate geseculariseerde samenleving wel behoefte aan christelijk gefundeerde kunstenaars? In het kader van dit onderzoek is uiteraard de belangrijkste vraag of de christelijk georiënteerde kunstscholen de intentie hadden om een ander type toegepast kunstenaar op te leiden dan de andere academies, een type waarvoor specifieke kennis en kunde werden verondersteld.

De gewijde bouwkunstenaar

In de huidige, sterk geseculariseerde Nederlandse samenleving zijn begrippen als 'christelijke architectuur' en 'gewijde kunst' voor artefacten die primair zijn vervaardigd voor kerk- en kloostergebouwen en de christelijke liturgie, volledig in onbruik geraakt. Maar in de verzuilde Nederlandse samenleving van de eerste helft van de twintigste eeuw, een periode waarin liberalen, katholieken, protestanten en socialisten elkaar bestreden op ideologische en godsdienstige gronden, was het 'rijke Roomse leven' ervan doordeesemd.

Het katholieke volksdeel had behoefte aan kunstenaars die vorm konden geven aan de rijke materiële geloofscultuur. Ze waren nodig voor het decor en de rekvisieten van de kerkelijke rituelen: kerk- en kloostergebouwen, kapellen, glas-in-loodramen, muurschilderingen, altaren, doopvonten, crucifixen, hostiedozen, kelken, monstransen, wierookvaten, missaalbanden, kazuifels, enzovoort. Bovendien moesten de mannen van het kerkelijk gezag vereeuwigd worden in geschilderde of gebeeldhouwde portretten. In deze context kreeg de eerste Nederlandse kunstschool op katholieke grondslag vorm.

Hendrik Moller van de Rooms-Katholieke Leergangen in Tilburg werd een van de belangrijkste pleitbezorgers en initiators van het katholieke hoger en wetenschappelijk onderwijs. Hij schreef in 1922 in het door hem opgerichte tijdschrift *Roeping* over de goddelijke schoonheid die de kunstenaar via zijn werk moest openbaren: 'Alleen dan geeft de kunstenaar schoonheid van hoge waardij, wanneer die de ziele-schoonheid, de Goddelijke Schoonheid hier op aarde, voor ons mensen openbaart in die lichamelijke of stoffelijke vormen.'⁸

Op de Katholiekendagen, die in 1919 voor het eerst in navolging van Oostenrijk en Duitsland in Nederland werden georganiseerd, waarschuwde het kerkelijk gezag kunstenaars dat zij zich niet te veel moesten laten leiden door het persoonlijke gevoel dat 'noodwendig voert tot goddelooze zelfverheffing en zedelijke bandeloosheid'.⁹ De kerkelijke kunst was immers geen artistieke uiting van het individu, maar van een collectief beleefde geloofs-overtuiging. De kunstenaar diende zich te houden aan een voor de geloofsgemeenschap herkenbare vormtaal en iconografie, zoals die door de kerkelijke overheid waren vastgesteld. Kunstenaars die zich hier niet aan hielden, konden op forse kritiek rekenen. Vóór alles moest een kunstenaar van de gewijde kunst zelf een goed katholiek zijn, omdat er volgens Moller geen kunst of schoonheidsopenbaring bestond 'dan opgroeiend uit 'n diep-katholiek leven. Leven en schoonheid, leven en kunst, mogen nooit gescheiden worden. 't Leven zelf verdiepen in de streving naar 't Goddelijke, en uit dat verdiepte leven 'n nieuwe katolieke kunst doen opbloeien; en in wederzijdse wisselwerking, door 'n sterke en diepe katolieke kunst 't katolieke leven sterker en dieper te maken.'¹⁰

De Academie voor Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen in Tilburg was de plaats bij uitstek voor 'de opleiding gegeven voor de hogere beeldende en bouwende kunsten, en meer bepaald, wat in ons land nog niet bestaat, eerst en vooral voor de kerkelijke kunst. De profane kunst wordt met niet minder zorg beoefend, maar de kerkelijke kunst vormt een bijzondere afdeling.'¹¹ In de praktijk bleken de academiestudenten zich vooral bezig te houden met de profane kunst. Een in 1919 ingestelde reorganisatiecommissie moest erop toezien dat de studierichtingen voor de verschillende onderwijsakten – schilder- en beeldhouwkunst, edelsmeden, architectuur, illustratie, etsen en decoratie – zich meer gingen richten op de kerkelijke kunst.¹² Op het

rooster stonden Bijbelse geschiedenis, kerkgeschiedenis, liturgie, kerksymboliek, kerkelijke iconografie en Kerklating. Bovendien moesten alle rooms-katholieke studenten verplicht een driejarige godsdienstcursus volgen die werd afgesloten met een examen.¹³

De academie kende in de eerste decennia een moeizaam bestaan. Er was veel kritiek op de kwaliteit van het onderwijs, op het artistieke niveau van de docenten en op het directeurschap van de architect H.C. Bonsel (1886–1941). In 1936 werd besloten de rector van de Rooms-Katholieke Leer- gangen een rapport te laten opstellen over de vermeende misstanden op de academie en de eventueel gewenste aanpassingen en veranderingen. De rector weerlegde een groot deel van de kritiek en stelde alleen een reorganisatie voor van het bouwkundeonderwijs. Voor de bouwkundeopleiding – het zwaartepunt van de academie, de overige studierichtingen telden vaak maar twee of drie leerlingen – werd een nieuw reglement geschreven. Ze stond formeel niet langer onder leiding van Bonsel, maar viel onder een Commissie van Advies met de architect Marinus Granpré Molière (1883–1972) als voorzitter. De academie benadrukte in de berichtgeving over de vernieuwde opleiding haar unieke taak tot het opleiden van architecten voor de katholieke kerkelijke bouwkunst.¹⁴

De Kerk en haar wondere werkers

Granpré Molière was sinds 1924 hoogleraar in Delft en bekeerde zich in 1927 tot het katholicisme. Hij werd de grote ideoloog van de Nederlandse katholieke kunstenaars tussen de jaren dertig en het midden van de jaren vijftig. Belangrijke podia voor het katholieke bouwen waren het in 1929 opgerichte *R.K. Bouwblad* en de jaarlijkse studiedagen die de Algemene Katholieke Kunstenaarsvereniging (AKKV) tussen 1932 en 1940 onder leiding van Granpré Molière organiseerde in het klooster Sainte Marie te Huybergen. Tijdens de studiedagen bogen kunstenaars en architecten zich over tal van onderwerpen, zoals de verhouding tussen natuur en kunst, de invloed van de moderne maatschappij op de kerkelijke kunsten, de relatie tussen de katholieke erediensten en kerkarchitectuur, en praktische richtlijnen voor het katholieke bouwen. Granpré Molière erkende de pauselijke richtlijnen als gezaghebbend, niet alleen voor het sociale leven, maar ook 'op dat gebied, wat het allermeeste de beschaving draagt en vertegenwoordigt, n.l. op dat van de schone kunst'.¹⁵ De artistieke kruistocht van Granpré Molière tegen de moderne kunst en architectuur, die zich niets gelegen liet liggen aan richtlijnen van de katholieke Kerk, beperkte zich niet tot de gewijde kunst, maar had ook betrekking op de moderne seculiere kunst en architectuur, omdat er nu eenmaal 'geen waterdichte schotten te plaatsen zijn tussen de kunst binnen en buiten het kerkgebouw'.¹⁶

In 1939 verscheen *Liturgie en kerkbouw* van de kapucijner minderbroeder Constantinus (J.N. Reijgersberg, 1885–1970).¹⁷ De publicatie was de uitwerking van een aantal artikelen die Constantinus eerder publiceerde in het *R.K. Bouwblad*. Constantinus, die meer dan twintig jaar als leerkracht was verbonden aan de bouwkundeopleiding van de Rooms-Katholieke Leer- gangen in Tilburg, wilde een praktische handleiding schrijven voor 'R.K. kunstenaars en ook al degenen, wie de kerkelijke kunst ter harte gaat', om hen 'voor te lichten in die punten over kerkelijke kunst, welke nodig door hen gekend moeten worden, bijzonder het innig verband tussen "Liturgie en Kerkbouw", en de dienende Kunsten'.¹⁸ Het boek, ingeleid door Granpré Molière, belichaamde de opvattingen van de Delftse School. Evenals Moller was Granpré Molière van mening dat nieuwe artistieke inzichten van kunstenaars en architecten alleen in dienst van de Kerk tot ware kunst zouden

kunnen leiden. In het voorwoord schreef hij dat er sprake was van 'tweeërlei kunst-vernieuwing, naar de wereld en naar de Kerk; in de kunst naar de wereld voelt de kunstenaar zich als "het begin aller dingen", en dat is afgoderij; maar in de christelijke kunst leert hij opnieuw erkennen, dat de Kerk het begin der dingen is, en dat hij haar dienaar is'.¹⁹ Weliswaar geen 'slaafsche dienaar, zoals hij die de mode volgt; want al wat werkelijk nieuw is, wordt uit een huwelijk geboren; hier uit een eerbiedige liefde van den kunstenaar voor de Kerk, voor de voorschriften der kerk, en voor haar eerbiedwaardige overleveringen'.

Constantinus besteedde niet alleen uitgebreid aandacht aan de kerkelijke bepalingen en praktische richtlijnen voor de bouw en inrichting van kerken en kloosters, maar wijdde ook een hoofdstuk aan de relatie tussen opdrachtgever en kunstenaar. 'De verhouding tussen bouwheer en kunstenaar is uiteraard "een heel eigene"; schreef Constantinus. 'Veelal denkt men zich deze nog al te zeer als van patroon en werkmans, van koper en verkoper in voorhanden zijnde fabrieken, van toezienenden voogd of opzichter en slaafschen uitvoerder, waarbij de eerste alle verantwoordelijkheid heeft, of slechts zeer weinig. Toch is de verhouding héél anders; de één is de bezielende geest, de ander de schepper van het schone in zichtbare vormen; de een is als de Kerk, die de waarheidsschat in rijp bezit heeft, de ander is de wondere werker, die deze ideeën op schone wijze vertolkt in zichtbare vorm. Hieruit blijkt, dat opdrachtgever en kunstenaar twee zelfwerkende personen zijn, elk op eigen wijze, maar tot één gemeenschappelijk doel: de kunst in dienst van God'.²⁰ Opdrachtgever en kunstenaar waren afhankelijk van elkaar en moesten elkaar volledig kunnen vertrouwen. Dat schiep voor beide partijen rechten en plichten. De opdrachtgever diende voldoende kennis van de kunst en de taak van de kunstenaar te hebben, zonder te vervallen in dilettantisme. Een opdrachtgever mocht van de kunstenaar eisen dat de kunst 'kerkelijk', 'tijdeigen', 'volks-eigen' en 'gemeenschaps-kunst' was 'met uitsluiting van de geest van het individualisme, niet echter van het "persoonlijke" stempel, dat de "ware" kunstenaar uiteraard op zijn werk drukt'. Daartegenover stonden de rechten en plichten van kunstenaars, die 'werken volgens de dienende rol van hun kunst en zo de schoonheid van het geheel harmonisch helpen verhogen in aansluiting aan de architectuur'. De kunstenaar 'mag en moet eisen, dat de bouwheer vertrouwen stelle in zijn gaven, – dat hem op vertrouwd kunstgebied een redelijke zelfwerkzaamheid gelaten wordt binnen de lijnen van de geschonken opdracht, om deze naar zijn aanleg en scheppende fantasie zelfstandig uit te werken, – en eindelijk, dat hem een waardig loon worde uitbetaald'. De kunstenaar 'moet zijn werk volbrengen in christelijk, liturgisch, sociaal besef, vol van het mystieke Christusleven, dat met de grondige vakkennis samen leiden zal tot de kunstvolle uitvoering der opdracht. Uit deze opzet volgt, dat de kunstenaar zowel katholiek, als liturgisch, aesthetisch en sociaal degelijk ontwikkeld zij, wil zijn werk de weerspiegeling zijn van zijn kennen en kunnen.' In 1950 verscheen een tweede, uitgebreide editie van Constantinus' boek onder de titel *Liturgie en kerkelijke kunst*.²¹ De uitbreidingen bevatten geen wezenlijke veranderingen met betrekking tot de relatie tussen opdrachtgevers en katholieke kunstenaars. Er werd een grotere nadruk gelegd op het feit dat kerkelijke kunst uitsluitend katholieke kunstenaars verlangde en dat dezen met hun uitzonderlijke talenten goed betaald dienden te worden door de opdrachtgevers.

Dat de katholieke Kerk weinig moest hebben van kunstenaars die zich al te individueel opstelden, bleek ook uit het artikel 'Kerk en kunstenaar' uit 1936 van de Utrechtse priester Antonius Ramselaar (1899–1981). Volgens hem was alles en iedereen vervreemd van elkaar: het publiek van de kunst, de kunstenaar van het publiek,

de kunst van de Kerk en de Kerk van de kunstenaars. Zowel kunstenaars als opdrachtgevers waren daar volgens Ramselaar debet aan. Hij spaarde daarbij geenszins het Vaticaan in zijn rol van opdrachtgever. Ook kunstenaars kregen ervan langs: zij hebben 'van hun kant een dubbel spel gespeeld: eenerzijds de gemeenschap willen dienen door hun kunst, anderzijds een ten top gevoerd individualisme gecultiveerd dat hun werk afsneed van 't gemeenschapsleven. Een zeker romantisme heeft den kunstenaar wijs gemaakt, dat zijn genie in totale onafhankelijkheid het vruchtbaarst is, alsof de kunst een wereld was, waar hij als een scheppende God kon beschikken. (...) Hij was zelf te veel een god, opgesloten in het heiligdom van zijn inspiratie. In plaats dat zijn kunst louter een ontplooiing werd van zijn innerlijk leven naar een hogere schoonheid, werd zijn kunst steeds meer een terugblik op zichzelf, zoals het subjectivisme hem niet anders had geleerd. (...) Dat terugbuigen op zichzelf bracht een dwaze zucht om te pralen en te verbluffen door originaliteit en kennis.'²²

Bouwen volgens kerkelijke richtlijnen

De publicaties van Constantinus waren de praktische neerslag van steeds strenger wordende richtlijnen die het Vaticaan aan het begin van de twintigste eeuw uitvaardigde in een poging de in zijn ogen al te experimentele, 'subjectivistische' kunst een halt toe te roepen. In 1918 verscheen een nieuw Canoniek Wetboek, waarin de paus nieuwe regels liet opnemen over de rol van gewijde kunst. In 1924 werd een Pauselijke Commissie voor gewijde kunst geïnstalleerd, die richtlijnen ontwikkelde voor en het toezicht bevorderde op religieuze kunstuitingen.²³ In 1947 verscheen de encycliek *Mediator Dei et hominum* over de heilige liturgie, waarin ook aandacht was voor de rol van de kunsten, die de eredienst op waardige wijze moesten dienen. Wat betreft de bouwkunst, de beeldhouwkunst en de schilderkunst vermeldde de encycliek dat nieuwe kunstvormen 'niet naar een generaliserende maatstaf en uit vooroordeel veracht en verworpen [moeten] worden, maar met bewaren van een wijs en juist evenwicht, dat van de ene kant een puur realisme en van de andere kant een overdreven symbolisme vermijdt en meer let op de behoeften van de christelijke gemeenschap dan op het speciale oordeel van de kunstenaars en de persoonlijke smaak van eenieder'.²⁴ Afkeurend werd in de encycliek gesproken over misvormde, ontaarde en onzedige beelden. Twee jaar later verscheen in het *R.K. Bouwblad* onder de titel 'De theologie der gewijde kunst' een vertaling van het oorspronkelijk in de *Osservatore Romano* – het dagblad van het Vaticaan – gepubliceerde artikel van de hoftheoloog Mariano Cordovani (1883–1950), dat een fundamentele kritiek bevatte op de 'ontaarde' moderne kunst. Cordovani beriep zich op een eeuwenlange traditie van kerkelijke voorschriften voor de gewijde kunst, een traditie waarmee de moderne kunst in strijd was.²⁵

Granpré Molière hekelde de kunstenaars die zich niets aantrokken van de pauselijke richtlijnen, zoals degenen die waren beïnvloed door de Franse kunstbeweging L'Art Sacré onder leiding van de dominicaner pater Marie-Alain Couturier (1897–1954) en Pie Raymond Régamey (1900–1996). L'Art Sacré, sterk geïnspireerd op het gedachtegoed van de Franse filosoof Jacques Maritain (1882–1973), had een veel progressievere houding ten aanzien van een moderne 'vervormende' beeldtaal voor de traditionele christelijke thema's en motieven. De beweging vond dat moderne, ook niet-katholieke kunstenaars ingezet konden worden bij de hervorming van de religieuze kunst. Mede door de Nederlandse vertaling van zijn boek *Art et scholastique* in 1924 kreeg Maritain veel aandacht van vooruitstrevende katholieken, zoals de kunstcriticus Jan Engelman (1900–1972) en de architect Alphons Boosten.²⁶

Granpré Molière wilde dat de Kerk eigen kunstacademies starten voor 'talenten die bereid zijn, om hun schat in de waagschaal te stellen ter bereiking van de volheid der kunst'. Academies moesten deze talenten 'opvangen, omvormen en plaatsn op het pad der geboden'. Want om een ware leerling van Christus te worden was 'er een volledige onderwerping van de eigenwijsheid nodig, waardoor men deze geboden leert liefhebben en spontaan beoefenen, om een waardig medewerker te worden, rechtstreeks of meer indirect, aan het grote, tijd en eeuwigheid omspannende kunstwerk van de eredienst'. Als eerste stap wenste hij dat 'de hoogste vakbeoefenaars, schilders, beeldhouwers en ook architecten, zich niet opsloten achter de geheimzinnige deuren van hun ateliers, om er te verbassteren tot singuliere personages, en de werkers daarbuiten in de kou lieten staan, maar zich verenigden, zo dat zij uit de eenvoud der eenvoudigen bezieling zouden vinden tot de objectivering van hun kunst, en de anderen door hun gaven zouden worden opgeheven tot een wezenlijk "eerwaardig handwerk"'.²⁷

De ideeën van Granpré Molière stonden mede aan de basis van de resoluties die in 1954 werden aangenomen op het congres *De sociale positie van de kunstenaar in deze tijd*, georganiseerd door de AKKV. De eerste resolutie stelde: 'de Katholieke kunstenaars onderwerpen [zich] (...) t.a.v. de sacrale kunst onvoorwaardelijk aan de leiding van het hoogste kerkelijke gezag'. Resolutie zeven bepaalde dat katholieke kunstenaars 't.a.v. de gemeenschap een bepaalde dienende taak hebben te vervullen, welke zich o.m. uit in een voortdurende zorg voor de Kunst. Zich bewust van een in God gelegen absolute norm van het schoonheidsbegrip, wensden zij in de Kunst dit schoonheidsideaal als maatstaf te aanvaarden'.²⁸

De Cursus Kerkelijke Architectuur

Als ideoloog had Granpré Molière grote invloed op de katholieke kunstenaars. Als voorzitter van de Commissie van Advies was zijn inbreng in de dagelijkse gang van zaken aan de academie in Tilburg echter beperkt. Vooral de rector van de Rooms-Katholieke Leergangen droeg, meer dan academedirecteur Bonsel, de verantwoordelijkheid voor het kunstonderwijs. Toen Bonsel in 1941 plotseling overleed werd schilder/docent Henri Sicking (1889–1961) de nieuwe directeur. Hij initieerde de opleiding binnenhuisarchitectuur en startte cursussen paramentiek (leer van de gewaden en attributen voor de katholieke liturgie) voor vrouwen die verbonden waren aan parochiële naaiclubs.²⁹ Onder het directoraat van Sicking organiseerde de academie in het studiejaar 1945–1946 enkele cursorische voordrachten over kerkelijke kunst. Deze lezingen zouden de basis vormen van de cursus Kerkelijke Architectuur, die tot doel had architecten richtlijnen te bieden voor het herstel van de in de oorlog verwoeste kerken, kapellen en kloosters. De cursus was bedoeld voor afgestudeerden van de bouwkundeopleidingen in Tilburg en Amsterdam. Op 23 maart 1946 ging de cursus van start, niet in Tilburg, maar in de bischopsstad Den Bosch, met een groep architecten van de Delftse School, onder wie Hans van der Laan (1904–1991), zijn broer Nico van der Laan (1908–1986), Granpré Molière en Cees Pouderoyen (1912–1993). Al voor de oorlog had pater Constantinus in *Liturgie en kerkbouw* de vraag gesteld 'of de tijd niet nadert, dat men met ernst moet denken aan de oprichting van een hoger instituut van christelijke kunst. Daar zal gelegenheid geboden kunnen worden om zowel theoretisch als praktisch ten volle tegemoet te komen aan de vorming van christelijke kunstenaars'.³⁰ In de herziene editie van 1950 voegde hij hieraan toe dat 'het Instituut van Kerkelijke Kunst te 's Bosch een ideaal [kan] worden'.³¹

Tussen 1946 en 1948 werd de cursus Kerkelijke Architectuur gegeven onder auspiciën van de Rooms-Katholieke Leergangen. Daarna werd hij ondergebracht bij de onafhankelijke Mgr. Van Heukelumstichting, maar hij bleef nog lang nauwe banden houden met de bouwkundeopleiding in Tilburg. De groep architecten die bij de cursus was betrokken, kreeg al snel de naam Bossche School toebedeeld en verwierf faam door de ontwerptheorieën van priester-architect Hans van der Laan. Zijn theorie van het 'plastisch getal' werd in 1960 voor het eerst gepubliceerd en domineerde tot aan de beëindiging van de cursus in 1973 het ontwerponderwijs.³² Van der Laan paste zijn theorieën toe bij het ontwerpen van kerken en kloosters, maar ook van meubels, kerkelijk vaatwerk en gewaden en in de typografie. Tegenstanders bestempelde Van der Laan als een dogmatisch theoreticus.³³ In 1952 verdedigde Granpré Molière in het *R.K. Bouwblad* de theorieën van de Bossche School: 'Men heeft Dom van der Laan als een eenzijdige theoreticus voorgesteld. Men meent dat hij zijn denkbeelden te veel gaat opdringen en dat hij het talent van jonge architecten geweld aandoet. De Bossche School echter is bezig een gefundeerde leer te ontwikkelen en eindelijk zal er een huis gebouwd worden op de vaste grond van beproefde denkbeelden.'³⁴

Nadat in 1956 de bouwkundeopleiding verzelfstandigd was in de Academie voor Voortgezet en Hoger Bouwkundonderricht, bood de Tilburgse kunstacademie nauwelijks mogelijkheden om die 'gefundeerde leer' te onderrichten. Tijdens het directoraat van Sicking richtte de academie zich steeds meer op het opleiden van tekenleraren.³⁵ Om de leer van de christelijke kunst te doceren zag Granpré Molière vooral mogelijkheden in de nieuwe Jan van Eyck Academie in Maastricht: 'Ze moge een vruchtbaar aandeel hebben aan de grote hervorming, die hier werd bedoeld en die voorbehouden schijnt aan onze tijd.'³⁶

Stichting Katholieke Nederlandsche Kunstacademie

Vóór de oprichting van de Jan van Eyck Academie in 1948 was in Maastricht al een poging gedaan een katholieke kunstacademie op te richten. Belangrijkste wegbereider hiervan was Jos Postmes (1896–1934), oprichter en van 1926 tot en met 1934 de eerste directeur van de Middelbare Kunstnijverheidsschool in Maastricht.³⁷ Al meteen na zijn aanstelling ontwikkelde Postmes plannen voor een afdeling kerkelijke kunst, waarvoor hij steun zocht bij de bisschop van Roermond. In 1933 schreef Postmes een verslag van de eerste jaren van de kunstnijverheidsschool, waarin hij erkende dat het hem tot zijn spijt nog niet was gelukt een afdeling op te richten voor kerkelijke kunst en kunstnijverheid. Hij was van mening dat 'de Kerk als grootste opdrachtgeefster, (...) toch zeker een recht [heeft] op behoorlijke opleiding van hen, die hare opdrachten later moeten uitvoeren'.³⁸ Samen met wethouder Jules Schaepekens van Riepmpst (1875–1946) wilde hij op basis van een nieuw statuut een afdeling voor kerkelijke kunst toevoegen aan de kunstnijverheidsschool en deze onder auspiciën van het bisdom omvormen tot een volwaardige 'katholieke academie voor beeldende en kerkelijke kunst, die de eerste in Nederland zou zijn'. De financiële steun van het bisdom was daarbij noodzakelijk, omdat een exclusief katholieke academie geen rijkssubsidie zou ontvangen. In november 1933 werden Postmes en Schaepekens van Riepmpst ontvangen door Guillaume Lemmens (1884–1960), de bisschop van Roermond, om hun plannen te bespreken. De bisschop stemde in principe in. Met het oog op de unieke status van een katholieke kunstacademie in Nederland verzocht Postmes de bisschop in overleg te treden met de overige bisschoppen, 'opdat de te Maastricht te vestigen inrichting het middelpunt wordt en de eenigste inrichting van katholieke kunst in Nederland, en dat dientengevolge Limburg ook iets krijgt van het katholieke hooger onderwijs'.

Op 30 oktober 1934 richtten Postmes en Schaepekens van Riepmpst de stichting Katholieke Nederlandsche Kunstacademie op, met onder meer als doel 'de bevordering van het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs, een en ander op katholieke grondslag'.³⁹ Na het onverwachte overlijden van Postmes in november 1934 werden met name Schaepekens van Riepmpst als voorzitter van de nieuwe stichting en de architect Boosten, die Postmes als bestuurslid verving, de drijvende krachten achter een katholieke academie. De jonge opvolger van Postmes als directeur van de kunstnijverheidsschool, de schilder Jef Scheffers (1906–2009), achtte zich weinig geschikt om het politieke spel te spelen dat noodzakelijk was om tot de nieuwe academie te komen.⁴⁰

In 1935 richtte het bestuur van de stichting Katholieke Nederlandsche Kunstacademie een vertrouwelijk schrijven aan verscheidene katholieke kunstkenners, onder wie de kunsthistoricus Gerard Brom (1923–1946), de kunstenaars Joep Nicolas (1897–1972) en Huib Luns (1881–1942) en de pastoor van Maarssen A.E. Rientjes, met het verzoek om medewerking en advies inzake een katholieke kunstschool in Maastricht. Dat leverde zeven adviezen op: een van pastoor Rientjes, een van Nicolas zelf en de overige vijf van de door hem benaderde kunstenaars Jan Grégoire (1887–1960) en Charles Eyck (1897–1983), de architecten Willem Maas (1897–1950) en Sybold van Ravesteyn (1889–1983) en de kunstcriticus Engelman.⁴¹ Allen adviseerden een katholieke academie op te richten op het niveau van de Amsterdamse Rijksakademie, maar met een eigen profiel, dat opvallend genoeg niet exclusief katholiek zou moeten zijn. Engelman schreef dat 'een specifiek katholiek karakter (...) moet worden vermeden, ten eerste om geen beperkingen op te

leggen aan het toevloeien van leerlingen, van welk geloof dan ook, en ten tweede, omdat zulks wellicht aan het kunstonderwijs een te eenzijdig karakter zou geven. Het kunstonderwijs dient te worden gegeven, ruim van inzicht en opvatting, zonder belemmering van de vrijheid welke de profane artist niet kan missen om te werken, en de school mag m.i. in géén geval gaan lijken op een Instituut tot het voortbrengen van uitsluitend kerkelijke kunstenaars of op een Atelier voor Kerkelijke Kunst.⁴² Engelman pleitte nadrukkelijk voor een intellectuele scholing, de kunstenaar Grégoire daarentegen zag vooral een middeleeuwse werkplaats voor zich zonder veel theorie, omdat 'te veel woorden en beschouwingen (...) verwarring [brengen] en (...) het vooroordeel [bevorderen]'.⁴³ Ook pastoor Rientjes wilde de katholieke kunststudenten overladen met theoretische kennis, die wat hem betreft zou moeten bestaan uit: katholieke iconografie, attributiek en symboliek, katholieke kunstfilosofie en esthetiek, (katholieke) ornamentleer, kerkelijke kostuumkunde en paramentiek, kerkelijke heraldiek, kennis van de liturgie en de heiligenlevens, Bijbelse geschiedenis, kerkelijke wetgeving en voorschriften inzake de kunsten.⁴⁴

Naar aanleiding van de adviezen concludeerde het bestuur dat de nieuw op te richten katholieke academie zich van de bestaande 'academische ideologie welke voornamelijk gericht is op het vormen van vrije kunstenaars', moest onderscheiden door 'de methode der laat Middeleeuwsche en Renaissance-istische atelier-traditie, waarbij de meester zijn leerlingen door praktisch samenwerken bekwaamt tot algehele vakbeheersing. (...) Het ligt natuurlijk in de bedoeling de productie van kunstvoorwerpen ten behoeve van kerk en eerdienst in breede mate te doen deel hebben aan deze opzet, doch dit mag geen reden zijn om dit instituut te beperken tot een specifiek kerkelijke kunstschool of zelfs tot een enkel katholieke instelling'.⁴⁵ Ondanks de aankondiging van het bestuur om behuizing te zoeken en leerkrachten aan te trekken werden geen concrete acties ondernomen. De stichting Katholieke Nederlandsche Kunstacademie stierf nog voor het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog een stille dood.

Een katholiek instituut voor hoger kunstonderwijs

Het ideaal van een hoger instituut voor katholiek kunstonderwijs kwam in de oorlogsjaren weer bovendrijven. Ditmaal was de directeur van de Maastrichtse Middelbare Kunstnijverheidsschool Scheffers er wel nadrukkelijk bij betrokken. Samen met pater Clodoald (Gerard) van Meyel OFM en priester Leo Linssen (1888–1975) besprak Scheffers de noodzakelijke betrokkenheid van katholiek geschoolde kunstenaars bij de naoorlogse wederopbouw en inrichting van kerken. Linssen was tussen 1913 en 1935 leraar Nederlands en prefect van het kleinseminarie Rolduc in Kerkrade. In de jaren twintig organiseerde hij er manifestaties op het gebied van literatuur, poëzie, theater en beeldende kunsten met onder meer exposities van Mathieu Wiegman (1886–1971), Henri Jonas (1878–1944), Charles Vos (1888–1954) en René Smeets (1905–1975), de latere directeur van de AIVE. Linssen sprak in die jaren veelvuldig met kunstenaars en kunstkenneren in het katholieke milieu, onder wie Engelman en Boosten, over de wenselijkheid van een katholieke kunstschool.⁴⁶ Boosten ontwierp op basis van deze gesprekken zijn nooit gerealiseerde katholieke kunstcampus. Volgens Van Meyel wilden Linssen en zijn entourage 'geen Amsterdam of Antwerpen maar een zuiver katholieke academie, waar wij de allerbeste talenten uit onze jongere kunstenaars, die nu grotendeels voor de christelijke kunst en de katholieke cultuur verloren gaan, kunnen vormen tot diep religieuze kunstenaars, door hen naast een goede technische vorming een grondige kennis van de H. Schrift en Bijbelse geschiedenis, van de voor-

schriften en den geest van de Liturgie bij te brengen en een diep inzicht te geven in de mysteries van ons H. Geloof, die zij straks in de vensters en op de wanden van onze herstelde kerken zullen moeten uitbeelden'.⁴⁷

Scheffers nam direct na de oorlog zitting in een commissie die onderzoek verrichtte naar de wenselijkheid en mogelijkheid van een katholieke kunstacademie in Maastricht, onder meer door te bekijken of de kunstnijverheidsschool, in navolging van het plan van Postmes, kon worden omgevormd tot een hoger instituut voor katholiek kunstonderwijs. Dat bleek onmogelijk, omdat het hoger kunstonderwijs niet was geregeld in de wetgeving voor het middelbaar kunstnijverheidsonderwijs. Als reactie op de commissie initieerde een groep vooraanstaande kunstenaars, onder wie Edmond Bellefroid (1893–1971), Charles Eyck, Hub Levigne (1905–1989), Teun Roosenburg (1916–2004), Henri Schoonbrood (1898–1972) en Daan Wildschut (1913–1995), onder de naam De Prominenten een plan voor een niet-katholieke vrije academie. De gemeente Maastricht zag uiteindelijk meer in de plannen voor een katholieke kunstschool, mits deze formeel voor iedereen toegankelijk zou zijn. In mei 1948 richtten Boosten, Clodoald van Meyel, Linssen, Scheffers en Jan Timmers (1907–1996) de Sint Bernulphusstichting op met als doel de stichting van de katholieke Jan van Eyck Academie.⁴⁸

De Jan van Eyck Academie werd officieel op 1 oktober 1948 geopend en positioneerde zich naast de Rijksakademie in Amsterdam als een vervolgstudie van de middelbare kunstnijverheidsscholen. In een brief uit 1948 aan kardinaal Jan de Jong (1885–1955) motiveerde het stichtingscomité de noodzaak van een katholieke pendant van de Rijksakademie in Nederland. Aan de Amsterdamse Rijksakademie heerste 'een neutrale geest. De leerlingen krijgen geen enkele religieuze vorming mee. Onze beste katholieke kunstenaars gaan er niet alleen verloren voor de religieuze kunst, maar ook staat hun geloof zelf aan vele gevaren bloot'.⁴⁹ De academie van Antwerpen was weliswaar katholiek, maar ging volgens de stichting te veel uit van het principe van *l'art pour l'art*. Met het oog op het verkrijgen van rijkssubsidie zou de nieuwe academie in Maastricht zich echter niet exclusief mogen richten op studenten 'die een positief-christelijke levensopvatting zijn toegedaan', zoals in de conceptstatuten was vermeld. Het doel van de academie moest dus gewijzigd worden in 'het bevorderen en uitbreiden van het kunstonderricht (...) op katholieke grondslag'.

Na de opening kwam er nog in dezelfde maand kritiek van De Prominenten: de vele theoretische 'katholieke' vakken werden allemaal door priesters gedoceerd. Het bestuur verdedigde zich door te stellen dat het voor de hand lag dat vakken als theologie, filosofie, bronnen van christelijke kunst en liturgie onderwezen werden door priesters.⁵⁰ De nadruk op deze vakken gaf nog eens duidelijk aan hoe de nieuwe katholieke kunstacademie zich wilde onderscheiden van de Amsterdamse Rijksakademie. In de eerste prospectus werd de nadruk gelegd op de katholieke identiteit en werd de Jan van Eyck Academie beschreven als het sluitstuk – na de oprichting van een universiteit, een economische hogeschool en een kerkmuziekschool, alle op katholieke grondslag – van 'de emancipatie der katholieken', die 'van de overheersend politieke en sociale [is] getreden in de culturele fase; het zal de beslissende fase, de bekroning van de emancipatie moeten worden, wil deze niet uiteindelijk falen'.⁵¹

De katholieke kunstenaar als goddelijke stamelaar

Toen in 1961 het nieuwe gebouw van de Jan van Eyck Academie werd geopend, sprak de Nijmeegse hoogleraar J.A.J. Peters (1909–1961) de rede *Het kunstwerk als verschijnend symbool* uit. De lezing ademt een geheel andere

sfeer dan de geschriften van Moller, Granpré Molière en Constantinus. Meer dan elk ander onderwijs riep juist de aard van het kunstonderwijs volgens Peters de vraag op 'in hoeverre (...) kunst wel leerbaar is, en dus onderwijsbaar'.⁵²

Peters bekritiseerde een kunstonderwijs dat een scherpe scheiding maakte tussen het aanleren van kunst en van kunde, waarbij de eerste een niet te leren zaak van talent, genie of inspiratie zou zijn en de tweede betrekking had op de onderwijsbare technische aspecten. Volgens Peters was kunst niet in te delen in 'bezieling en handvaardigheid, in visie en vakmanschap, in emotie en expressie', omdat het meest eigene van kunst juist bestaat 'in de onverbreekbare eenheid en versmoltenheid van deze alleen door een zekere abstractie af te zonderen momenten'. Daarom moest 'de verhouding tussen kunst en academie, tussen vrijheid en vakmanschap, opnieuw worden bezien. Mogen handvaardigheid en verkondiging niet langer gescheiden worden, ligt de boodschap van het werk niet in eerste instantie in het buiten-artistische thema, in het zogenaamde onderwerp of motief, maar in de verschijnende voorstelling zelf als een spel van lijnen, kleuren, vormen, geboren uit de bezieling van de toets, de streek, de slag, dan zal, omwille van de eenheid van conceptie en productie, er niets in de kunstactiviteit zijn dat niet enigszins deelt in de leerbaarheid, en zal evenzeer alles in de kunst ook de leerbaarheid te boven gaan'.⁵³

Door de nadruk op de kwaliteiten van het kunstwerk zelf te leggen en niet op de 'buiten-artistische' thema's, rekende Peters af met de handboeken en richtlijnen voor christelijke kunst waaraan Granpré Molière en Constantinus zoveel waarde hechtten. Christelijke kunst was niet expliciet de kunde om een kerk of kunstwerk te maken volgens encyclieke richtlijnen en een onveranderlijke christelijke iconografie. Bovendien wees Peters de opvatting af dat christelijke kunst zou moeten verwijzen naar een herkenbare, natuurlijke werkelijkheid. Wat voorheen door de katholieke Kerk nog werd betiteld als 'misvormde' en 'ontaarde' beelden, noemde Peters vormen van 'abstracte' of 'niet-figuratieve' kunst die 'niettemin (...) gestalten voor[stellen], die bewust een zekere analogie blijven vertonen met voorwerpen, of althans met aspecten van voorwerpen, uit de natuurlijke wereld'.⁵⁴ De kunstenaar had nog steeds de taak zijn kunst in dienst te stellen van een algemene en universeel geachte waarheid. Deze waarheid hoefde echter niet meer verbeeld en gekend te worden via een gecodificeerde naturalistische beeldtaal, maar kon ook de abstracte vorm aannemen van 'essentiële gestalten, ontdaan van alle toevalligheid. Met deze zo uit het grillige concrete geabstraheerde en tot hun meest pure fenomenale structuur gereduceerde gestalten spelen zij het artistieke spel der creatieve vormgeving. De kracht van dit soort kunstwerken kan immens zijn, daar zij ons van het individuele naar het algemene voeren, maar het algemene toch in zintuigelijke waarneembaarheid, in beeld en voorstelling, voor onze esthetische blik aanwezig stellen.' De kunstenaar was in de ogen van Peters een 'ziener' geworden, die zijn boodschap verkondigde 'door de worsteling om het materiaal gestalte te geven'.⁵⁵ Volgens Peters kunnen we alleen maar hopen dat 'in het wonder van het gevormde materiaal en door de picturale voorstelling heen iets van het absolute zelf wordt uitgesproken, zonder dat de spreker daarom eigenlijk weet wat hij zegt: hij stamelt het goddelijke'.⁵⁶

Peters verwees in zijn tekst naar het proefschrift van Welten uit 1960 over het kunstonderwijs in Nederland. Welten had vanuit het fenomenologische denkkader van de Franse filosoof Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) onderzoek gedaan naar het artistieke creatieproces en pleitte in zijn dissertatie voor een kunstonderwijs dat meer gericht zou zijn op de individuele ervaring van kunstenaars. Volgens Welten was het kunstwerk in de eerste

plaats een *persoonlijk* symbool, dat echter wel door anderen verstaan diende te worden.⁵⁷

In zijn geschiedschrijving van de Jan van Eyck Academie beschouwt Ko Sarneel (1920–2012) de rede van Peters als een belangrijk kantelpunt. De 'katholieke kunst'-academie voor uitsluitend katholieke kunstenaars, die zich zouden bezighouden met christelijke architectuur en gewijde kunst, veranderde langzaam maar zeker in een gematigder 'katholieke' kunstacademie, waarin gelovige en niet-gelovige kunstenaars een persoonlijke vorm probeerden te geven aan collectief gevoelde en begrepen waarden. In de geleerden van de Jan van Eyck Academie ontstond steeds meer verzet tegen een te strenge hantering van de katholiciteit. In opdracht van het bestuur schreef de in 1960 aangestelde docent liturgie G.C. Laudy een rapport over het profiel van de academie met als doel de katholieke identiteit van de school en de betekenis hiervan voor het onderwijs helder te krijgen. Maar toen het rapport in februari 1964 gereed was, was de inhoud reeds achterhaald. Van de 'katholieke' vakken stond in 1960 alleen nog liturgie van Laudy op het rooster. En nadat Laudy in 1964 de academie had verlaten, zou zijn opvolger nog slechts enkele colleges verzorgen. Volgens Sarneel zijn in 1988 het enige wat overbleef van een katholieke kunstacademie, 'op feestdagen de togen van enkele bestuursleden – die van Linssen met dubbele bef – en het stempel en de pet met het Lam Gods' en 'een enkel nog niet gesneuveld exemplaar van al de kruisbeelden die in het nieuwe gebouw de lokalen hadden gesierd vanaf de inzegening'.⁵⁸ Dat de katholieke identiteit van de academie niet langer zichtbaar was, werd door bestuurslid Scheffers heftig betreurd.

Onderwijs in christelijke iconografie

De Amsterdamse Rijksakademie en de Jan van Eyck Academie zouden in de jaren zeventig hun status van hoger onderwijsinstituut verliezen en omgevormd worden tot postacademische werkplaatsen. Zij vallen echter buiten de focus van dit onderzoek. Maar gezien de prominente rol van Scheffers als pleitbezorger, oprichter en bestuurslid van de Jan van Eyck Academie is het wel interessant om na te gaan in hoeverre hij de Maastrichtse kunstnijverheidsschool, die hij van 1935 tot aan zijn pensionering in 1971 leidde, heeft getekend met een katholieke signatuur.

Scheffers werd gevormd aan het Rijksinstituut tot Opleiding van Tekenleraren in Amsterdam en volgde lessen aan de Amsterdamse Rijksakademie. In 1931 ontving hij de zilveren medaille van de Prix de Rome voor de vrije schilderkunst. Hij was toen al twee jaar als docent tekenen en schilderen verbonden aan de avondopleiding van de Middelbare Kunstnijverheidsschool in Maastricht. Met het plotseling overlijden van Postmes in 1934 werd Scheffers op 28-jarige leeftijd waarnemend directeur; in oktober 1935 werd hij definitief tot directeur benoemd. In dezelfde maand kreeg Scheffers opdracht een leerplan en een rooster te ontwerpen voor een volledige dagcursus.⁵⁹ Het leerplan kende geen expliciete verwijzing naar een katholieke identiteit. De school werd gezien als een 'voortzetting van het lager nijverheidsonderwijs' en had als belangrijkste doel 'het bijbrengen van een kunstzinnige ontwikkeling aan de beoefenaren van eenigen tak van kunstnijverheid'.⁶⁰ De school leidde op in een groot aantal vakken, die waren verdeeld over drie afdelingen. Afdeling A bevatte vakken voor schilderen, tekenen, grafiek en diverse vormen van toegepaste kunst, zoals batikken, brandschilderen, reclameontwerp en typografie. Afdeling B was gericht op meubel- en interieurkunst en kunstsmeedwerk. Afdeling C was een beeldhouwafdeling met vakken voor boetseren, modelleren, keramiek en beeldhouwen in diverse materialen. Opvallend is dat er zowel bij de praktische als bij de theoretische

vakken geen enkele verwijzing

is naar kerkelijke kunst. De katholieke identiteit werd hooguit weerspiegeld in een aantal bijzondere publicaties die Scheffers kort na zijn aanstelling aanschafte voor de schoolbibliotheek, waaronder *L'Illustrazione Vaticana* en een abonnement op het Duitse tijdschrift *Die Christliche Kunst*, en het relatief hoge aantal excursies naar christelijke bouwwerken in de omgeving.⁶¹

Pas toen Scheffers zich nadrukkelijk ging bemoeien met de oprichting van de Jan van Eyck Academie, veranderde het curriculum van de kunstnijverheidsschool. In 1945 verscheen voor het eerst het vak iconografie op het rooster, dat een jaar lang werd verzorgd door pater Clodoald van Meyel – tevens bestuurslid van de Jan van Eyck Academie – en vervolgens werd overgenomen door Jan Timmers.⁶² Timmers was een gezaghebbend kunsthistoricus op het gebied van de christelijke iconografie. Hij was als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en als curator aan het Bisschoppelijk Museum van Roermond. In 1947 publiceerde hij *Symboliek en iconografie der christelijke kunst*, dat een belangrijke basis vormde voor de lessen die hij in de jaren veertig en vijftig gaf aan de Maastrichtse kunstnijverheidsschool en de Jan van Eyck Academie. Het boek was nadrukkelijk bedoeld om kunstenaars door middel van oude geschriften en afbeeldingen wegwijs te maken in de christelijke symboliek.

De kennis die Timmers doceerde werd aan de kunstnijverheidsschool schriftelijk getoetst bij de eindexamens. Van 1945 tot eind jaren zestig werden studenten van alle afdelingen bevraagd over iconografische thema's en typologieën.⁶³ Het vak iconografie werd na het vertrek van Timmers in 1954 nog ruim tien jaar gedoceerd door pater Reinaldus Rats OFM.

Toen Scheffers in 1952 de mogelijkheid kreeg het onderwijsprogramma met drie uur uit te breiden, koos hij ervoor om één uur per week het vak maatschappijleer/godsdiens aan het rooster toe te voegen; in hetzelfde jaar schafte hij voor de bibliotheek het boek *Liturgie en kerkelijke kunst* van pater Constantinus aan.⁶⁴ Het nieuwe vak werd tussen 1952 en 1967 verzorgd door verschillende paters, die de studenten onder meer onderwezen in godsdienstige begrippen en de liturgie. Ook deze kennis werd in die jaren schriftelijk geëxamineerd. In 1961 diende Scheffers een nieuw leerplan in, dat echter geen wijziging bracht in de christelijke theorievakken. Wel voegde hij enkele nieuwe vakken toe, zoals 'muziekbegrip' en fotografie, en verving hij in de tekst van het leerplan de naam Middelbare Kunstnijverheidsschool door de nieuwe naam Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten Maastricht, die in 1958 officieel was toegekend.⁶⁵ De vakken voor christelijke iconografie en maatschappijleer/godsdiens bleven tot het nieuwe leerplan van 1973 onderdeel van het curriculum.

Een traditionele kunstnijverheidsschool

De katholieke signatuur van de Maastrichtse kunstnijverheidsschool bleef dus beperkt tot enkele theorievakken. In een interview uit 1948 stelde Scheffers zijn school voor als een instituut 'met een geheel eigen karakter dat niet alleen nauw samenhangt met de bijzondere aanleg en geaardheid der Limburgse bevolking en haar kunst, maar tevens met de hier van oudsher zetelende nijverheid. Immers, als wij alleen maar denken aan de aardewerkindustrie die hier reeds meer dan honderd jaar gevestigd is en de grafische industrie, dan zal duidelijk zijn dat deze niet zonder invloed zijn geweest op de ontwikkeling van het onderwijs aan deze school. Daarnaast hebben de toegepaste kunsten als het glasschilderen en wandschilderen, die in belang toenamen naarmate men meer aandacht ging besteden aan de verfraaiing van kerken en andere gebouwen, hun plaats in het onderwijs gevonden.'⁶⁶ Maar daarmee

onderscheidde de school zich in die periode niet wezenlijk van de andere Nederlandse kunstnijverheidsscholen. Uit de notulen van de Vereniging van Middelbare Kunstnijverheidsscholen en de publicaties van en over de Maastrichtse kunstnijverheidsschool doemt vooral een beeld op van een directeur die lang vasthield aan een traditionele academie, waarin het teken- onderwijs dominant was en als basis diende voor de toegepaste kunsten. In een interview begin jaren vijftig liet Scheffers, gezeten in de Maastrichtse directiekamer vol gipsen beelden en maskers, weten dat zijn instituut 'veel waarde [blijft] hechten aan een degelijke teken- en schilderopleiding. Dat hebben alle leerlingen nodig. (...) Het onderwijs is gericht op vakken van toegepaste kunst waarmee de leerlingen hun brood later kunnen verdienen. (...) Met het diploma later in de zak, is er voor de afgestudeerden een royale kans op passend werk in binnen- en buitenland.'⁶⁷ Van jongelui die zich bij de academie presenteerden als modieuze artiesten die het vak niet beheersten, moest Scheffers weinig hebben. Want 'als je ze dan vraagt om wat werk te laten zien ter beoordeling van hun aanleg, zijn ze met stomheid geslagen. Vaak blijkt dat ze daar nog nooit aan toe zijn gekomen of dat ze er nooit over gedacht hebben. Ze willen alleen maar "in" zijn. Ik denk dat dit komt door het vele gepraat tegenwoordig over kunst. Wij proberen onze leerlingen zoveel mogelijk mee te geven aan vorming, artistiek inzicht en techniek.'⁶⁸ Scheffers liet zich kennen als een autoritaire maar vriendelijke *pater familias*. Hij eisten werkdiscipline van zijn leerlingen, verbood het dragen van snorren en baarden en controleerde 's morgens persoonlijk of iedereen op tijd in het schoolgebouw was.⁶⁹

Tot aan zijn afscheid in 1971 koesterde Scheffers zijn collectie gipsen beelden. Die was tot stand gekomen met medewerking van de Haagse academie. In 1950 reageerde de directeur B.Th. de Hey van die academie positief op de vraag van Scheffers 'of het mogelijk is, dat aangezien bij de Haagse Academie gispafgietsels kunnen worden vervaardigd, de scholen deze op voordelige voorwaarden zouden kunnen betrekken'.⁷⁰ Kort vóór zijn overlijden liet Scheffers optekenen dat 'vóór 1950 elke academie gipsen beelden [had]. Toen is er een tijd gekomen dat ze die niet meer wilden, de oude rommel. Wij hebben er altijd aan vastgehouden en de beelden goed bewaard. Het was bij andere academies zelfs zover gekomen dat ze zeiden: als je nog een beeld nodig hebt, moet je naar Maastricht, naar die ouderwetse Scheffers.'⁷¹ Het tekenen naar gipsmodel stond in Maastricht veel langer op het rooster dan aan veel andere kunstnijverheidsscholen, dat voor hen het academisme representeerde dat weinig ruimte liet voor de individuele talenten van studenten. In zijn advies uit 1935 voor een hoger katholiek kunstonderwijs schreef Engelman al dat 'het teekenen naar pleistervoorbeelden dient te worden vermeden, of tot een minimum te worden beperkt',⁷² en Welten beschouwde het in 1960 als een voorbeeld van een te objectivistisch gericht kunst(nijverheids)onderwijs.

Vrije versus kerkelijke kunstenaars

De Maastrichtse kunstnijverheidsschool en latere Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten heeft onder Scheffers nooit het formele predicaat 'katholiek' gekregen. Dat was voorbehouden aan de kunstnijverheidsschool St. Joost in Breda. De basis hiervoor werd na de Tweede Wereldoorlog gelegd door het verzoek van de bisschop van Breda, J.W.M. Baeten (1893-1964), aan de Vrije School voor Beeldende Kunsten in Breda te participeren in het herstel van de in de oorlog beschadigde kerkgebouwen. Daartoe initieerde de bisschop in 1946 enkele bijeenkomsten met de stichters van de Vrije School: Dio Rovers (1896-1990) en Gerrit de Morée (1909-1981).⁷³ Deze kunstenaars waren in 1945 de Vrije School gestart op basis van een schildercursus die De Morée in de nadagen van de oorlog gaf. In 1946 werd Rovers tot directeur van de Vrije School benoemd. De naam was een bewuste keuze: de Vrije School richtte zich vooral op vrij beeldend kunstenaarschap en distantieerde zich nadrukkelijk van het kunstnijverheidsonderwijs.⁷⁴

Op een van die bijeenkomsten, op 27 juli 1946, gaf dom Hans van der Laan een toelichting op de plannen van het bisdom voor een katholieke kunstacademie. Van der Laan, die door het episcopaat was ingeschakeld bij de restauratiewerkzaamheden van kerken, hield er een theoretische uiteenzetting over de relatie tussen liturgie en kunstonderwijs. Van der Laan ging ervan uit dat leerlingen van de nieuwe katholieke academie zich enkel bezig zouden houden met afbeeldingen en niet met het vervaardigen van gebruiksvoorwerpen. Hij hield zijn toehoorders voor dat de docenten hun leerlingen moesten 'voorhouden aan welke wetten de expressie gebonden is. De wetten liggen deels vast in de natuur der dingen, deels in een zekere conventie.'⁷⁵ Als de belangrijkste drie onafscheidelijke domeinen van het onderwijs onderscheidde hij: de techniek, de vaardigheid in het afbeelden en de leer der expressie. Techniek diende echter nooit 'om zichzelf onderwezen' te worden, daar was 'het juist een academie en geen ambachtsschool voor... (...) Aan de meeste academies wordt bij het onderwijs hiermee geen rekening gehouden.' Rovers liet in het jaarverslag van de Vrije School optekenen dat hij naar aanleiding van deze bijeenkomst besloot 'de leerlingen met bijzonderen nadruk te wijzen op de noodzakelijkheid hun levenshouding in overeenstemming te houden met de taak die hen wacht, hun inzicht in deze dingen te verdiepen en een speciale cursus te formeeren onder het hoofd: "Symboliek en ikonografie" waarin zij op de eerste plaats op de hoogte gebracht zullen worden met het wezen en de beteekenis der liturgie'.⁷⁶

Om de Vrije School om te vormen tot een katholieke academie naar de ideeën van Van der Laan werd op 11 juni 1947 de Stichting St. Joost opgericht, met als belangrijkste doel 'de gewijde en profane kunsten te bevorderen in onze gewesten'.⁷⁷ Statutair werd vastgelegd dat een van de curatoriumleden altijd zou worden benoemd in overleg met de bisschop. De naam van de Vrije School werd vervolgens veranderd in Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost.

Rovers plaatste echter grote vraagtekens bij een katholieke academie die zo nadrukkelijk in dienst zou staan van de bisschoppelijke doelstellingen. Een curatoriumlid van de Vrije School wees Rovers in een brief van november 1946 op een artikel van Granpré Molière in het *Katholiek Bouwblad* en schreef dat 'de uiteenzetting van Professor Granpré Molière van groot belang is voor Uw school voor Beeldende Kunsten'.⁷⁸ In het artikel stelde Granpré Molière het kunstonderwijs ter discussie: 'Men heeft de kunstacademie ver-

foeid. Lag dat aan het beginsel van kunst-onderwijs, of aan de verwording van de academie, of wel aan de blinde zelfverheerlijking van den kunstenaar? Wat oorspronkelijk is in de kunst kan niet worden geleerd; wat algemeen is, is de grondslag van ons leven zelf; en de overlevering kan men door waarneming leren kennen. Wat blijft dan voor het onderwijs over? Er bleef genoeg over: het deugdelijk-christelijke opvoeden, het leren kennen van de wetmatigheden van de natuur en die van de gewijde kunst, 'waarvan men (...) in geen geval, noch te rechter noch te linker zijde, mag afwijken. Het groeiende inzicht in de wetmatigheid van de kunst maakt het wenselijk, om deze wetenschap weer in de overlevering terug te brengen, door ze, aan de hand van de kunstbeoefening, te onderwijzen; en dit maakt ook eerst de vruchtbare kunstacademie mogelijk. Een subjectieve kunst is uiteraard onoverdraagbaar; in zulk een atmosfeer kan de academie niet heilzaam werken. (...) Er is dus een grote behoefte aan fundamentele studie en principieel onderwijs, aan werkelijke scholing dus, op kunstgebied.'⁷⁹ Rovers kon zich niet verenigen met deze opvattingen en diende nog vóór de officiële stichting van St. Joost zijn ontslag in als directeur.

Een katholiek curriculum zonder directeur

Naar aanleiding van een tentoonstelling van St. Joost in de zomer van 1947 constateerde bisschop Baeten dat er nog weinig te merken was van de katholieke identiteit van de school. De inbreng van Van der Laan, inmiddels benoemd tot curatoriumlid, wierp nog geen vruchten af. Behalve het curatorium kende St. Joost ook een bestuur, dat in maart 1948 het ministerie informeerde over de koerswijziging: 'De wijziging van "Vrije School voor Beeldende Kunsten" in "Kunstacademie St. Joost" impliceert reeds de andere doelstelling die het instituut zich heeft eigen gemaakt. Het karakter van vrije academische opleiding zal gewijzigd worden in decoratieve vakopleiding, een richting waaraan het huidige programma reeds wordt gecoördineerd. De kunstenaar heeft recht op een maatschappelijke positie enkel op grond van zijn werkzaamheden in deze maatschappij. Hij dient hiertoe te worden opgeleid.'⁸⁰

Van der Laan probeerde in een aantal bijeenkomsten concreet vorm te geven aan het onderwijsprogramma. In een vermoedelijk door Van der Laan opgestelde tekst van 13 september 1948 staat geschreven dat het 'de bedoeling van deze en van de eventueel volgende bijeenkomsten is om door een gezamenlijke studie tot een duidelijk begrip te komen van de vorm, die het kunstonderwijs aan de academie Sint Joost zal moeten aannemen'.⁸¹ Het theoretische betoog dat volgde bood echter weinig handvatten voor een praktisch leerprogramma. De bijeenkomsten vormden wel de aanleiding om met de docenten te discussiëren over het accent op de toegepaste kerkelijke kunst in het curriculum en de vraag of er een aparte afdeling voor vrije kunst moest komen. Waarnemend directeur J.H.A. van Berkom (1922) en docent Feitze de Bruijn (1913–1994) werden belast met het opstellen van een leerplan dat zou voldoen aan de criteria voor rijkssubsidie. Door die voorwaarde en de weerstand van burgemeester Claudius Prinsen (1896–1952) van Breda tegen een al te kerkelijk onderwijsinstituut werd een leerplan opgesteld voor een vijfjarige opleiding met weliswaar een 'katholieke grondslag', maar inhoudelijk gemodelleerd naar het programma van de Haagse Academie voor Beeldende Kunsten, met toevoeging van de 'katholieke' vakken iconografie, liturgie en godsdienstige vorming.⁸²

Ondertussen was er voor Rovers nog geen opvolger gevonden die de goedkeuring van de bisschop kon wegdragen. Mede op voorspraak van Van der Laan werd op 15 juni 1949 de katholieke Utrechtse kunstenaar Lambert Simon (1909–1987) tot directeur benoemd. Simon was bekend in de kringen

van het in Utrecht gevestigde tijdschrift *De Gemeenschap*, dat tussen 1924 en 1941 de katholieke gemoederen bezighield. Het tijdschrift – met als ondertitel *Maandschrift voor Katholieke Reconstructie* – was een gezaghebbend cultureel tijdschrift voor jonge katholieke intellectuelen en bood een podium voor progressieve denkers als Maritain en Ramselaar. Na 1934 was Engelman een van de belangrijkste redacteuren. Simon ontwierp voor het tijdschrift enkele omslagen en illustraties. Hij schreef ook enkele artikelen voor het *Katholiek Bouwblad*.⁸³ Simon had contacten met het in Breda gevestigde architectenbureau Siebers & Van Dael, dat door het bisdom was ingeschakeld bij de wederopbouw van kerken.⁸⁴ De aan de Delftse School verwante architect P.A.M. Siebers (1893–1978) was een studiegenoot van Granpré Molière. Zijn zakenpartner W. van Dael (1912–1985) was lid van het curatorium van de Stichting St. Joost.

Onduidelijk is of het progressievere katholieke milieu waarin hij vertoefde debet was aan het niet erg succesvolle directeurschap van Simon. Hij was weinig aanwezig op school, weigerde naar Breda te verhuizen en stelde zich meer op als vrij beeldend kunstenaar dan als een academiedirecteur. Kort na zijn aanstelling verkreeg St. Joost de officiële rijkserkenning en rijks-subsidie als de eerste en enige Nederlandse katholieke middelbare kunstnijverheidsschool. De erkenning was mede te danken aan de minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen Jos Gielen (1898–1981), een voormalige inspecteur van het rooms-katholieke onderwijs in Zuid-Nederland en als minister in het eerste kabinet-Beel (1946–1948) een voorstander van een verzuild onderwijssysteem.⁸⁵

Naar aanleiding van kritiek op Simon van verscheidene docenten en de onderwijsinspectie belegde het bestuur van St. Joost in januari 1950 een vergadering over het functioneren van de directeur. Ook het bestuur uitte forse kritiek op Simon, die zich 'op de eerste plaats [blijft] instellen als kunstenaar en op de tweede plaats als directeur der school en de school heeft hem – zeker in de opbouwjaren – geheel nodig'.⁸⁶ Twee dagen later riep het bestuur hem in een apart belegde vergadering ter verantwoording. Simon wenste echter niet op de eisen van het bestuur in te gaan om naar Breda te verhuizen en zich elke dag op de academie te vertonen. 'Voor mij weegt het artist zijn zwaarder dan de school', liet hij het bestuur weten. 'Ik neem het risico van geen artist meer te zijn niet. (...) Ik kan alleen op school werken, als ik zelf werk en de jongens dat laat zien.' Toen het bestuur volhield dat Simon elke dag aanwezig diende te zijn en toezicht moest houden op de financiële administratie van de school, was de maat voor hem vol: 'Dan moet u een monometer en een ambtenaar met stopverf in zijn hoofd voor de school nemen en geen kunstenaar. Dit gesprek is volkomen onvruchtbaar' en 'het verantwoord van gelden hangt me ellen de keel uit'.⁸⁷ Twee maanden later vroeg Simon zelf ontslag aan. De katholieke academie met een katholieke directeur leek, zoals toenmalig beeldend kunstenaar en docent van het eerste uur Niels Steenberg (1911–1997) het verwoordde, 'een niet zo fraai, doodgeboren katholiek kindje'.⁸⁸

Tegen het kunstproletariaat

In mei 1950 werd Gerard Slee de nieuwe directeur van St. Joost. De katholieke Slee was docent kunstgeschiedenis en decoratief tekenen aan de kunstacademie van Rotterdam en kunstrecensent van het katholieke dagblad *De Maasbode*. Slee ging voortvarend van start. Een van zijn eerste acties was de verspreiding van een groot aantal folders en affiches voor de werving van nieuwe studenten. Onder de kop 'Opleiding tot flinke mensen in de maatschappij' en met vetgedrukte leuzen als 'begaafde jongelui, komt bij ons!'

'levenskansen' en 'lessen die U de praktijk binnen leiden!' probeerde Slee jongeren te interesseren voor een lesprogramma met 'een keur van doelstellingen, die voor de ernstige student(e) een gave levensontplooiing en materieel behoorlijke bestaansmogelijkheid biedt'.⁸⁹ De folder sprak van opleidingen die aandacht hadden voor de meer traditionele productie van 'de kerkelijke kunst in al haar rijke mogelijkheden' en 'het terrein van de kerkelijke kleding', alsook voor de moderne industriële vormgeving en nieuwe materialen als beton en kunststeen.

Ondanks de lonkende tekst leverde de actie slechts vijf nieuwe studenten op. Reden voor Slee om in een vertrouwelijk memorandum aan het bestuur zijn visie op de ambitie van St. Joost uiteen te zetten. Slee vroeg zich af of St. Joost, met haar moeizame voorgeschiedenis en in haar nabijheid de academies van Tilburg, Den Bosch en Eindhoven, haar ambitie wel kon waarmaken. Slee schreef dat de situatie in Breda vóór zijn komst 'uiterst verward [was], daar alles het karakter van een vrije Academie droeg. (...) Mijn overtuiging is dan ook dat er te veel gewerkt is op de natuurlijke aanwezige aanleg met alle schijnsuccessen eraan verbonden, zonder die te verkrijgen door naarstige studie.' Slee gaf een typering van het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs en bekritiseerde daarbij zowel de opleidingen voor de gebonden als die voor de vrije kunsten. Bij de gebonden kunsten zag hij 'een sterk Amerikanisme van louter functionele en rationalistisch-materialistische inslag', en het onderwijs in de vrije kunsten 'begint (...) de onbeheerstheid van het nergens aan gebonden experiment toe te laten. Zo zeer wordt aldus momenteel door de nieuwste richting in een deel van het M.K.N.O. [Middelbaar Kunstnijverheidsonderwijs, JvdE] de "maat van het verstand" genegeerd, dat alle degelijke natuurstudie slechts tot een dodelijke verlaging ervan zal leiden. De "knapheid" sinds de vorige schoolgeneratie is in het algemeen belangrijk teruggelopen en daarnaast veelal tot een op de praktijk afgestelde handigheid zonder meer (materialisme) gekomen. Hieraan zullen m.i. vele leerlingen te gronde gaan wanneer na enige tijd zal blijken, dat deze al te materiële instelling leeg is en geen kansen van vernieuwing in zich draagt; gevolg is: artistiek proletariaat!'⁹⁰ Slee constateerde een cultureel verval, mede veroorzaakt door het socialisme en de toegenomen consumptie in samenhang met serie- en massafabricage. De academie in Breda kon in deze cultuurcrisis een taak vervullen door kunststudenten een goede technische scholing te bieden, die echter in dienst moest staan van 'het hoge wezen der kunst'. In het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs werd 'niet over de zin der dingen gesproken. (...) Als een academie zou slagen in een groter bewustworden van het feit, dat "stoftoepassing, goede bruikbaarheid en behoorlijk aspect der voorwerpen door hun vormen iets te betekenen hebben in het verstandelijke verkeer tussen de mensen" (Pater v.d. Laan) dan zou een katholiek gefundeerde school slechts zin hebben om moralistische redenen of om enige technisch specifiek bij de Katholieke eredienst behorende zaken aan te leren. In wezen is er immers geen katholieke Academie mogelijk! Doch, gezien het feit dat de leiding die de bestaande Middelbare Akademiën geven, zich nergens opwerken [sic] tot een voldoende hoogte in dezen en daarnaast dit van hen m.i. in het algemeen niet te verwachten is, mag de poging om te komen tot een Academie die doelbewust deze vaan wil heffen als een verrijking van het kunstleven in onze tijd gezien worden. Dat dit streven op Christelijke Basis geënt wordt, kan mede een reden zijn voor het slagen in deze moeilijke taak.'

Slee had een academie voor ogen waarvan de katholieke identiteit geen doel was, maar een middel om het kunstnijverheidsonderwijs op een hoger peil te brengen en te verlossen van een al te eenzijdige en geïsoleerde nadruk op de kunde en een te grote kloof met de kunst. Juist in de toegepaste

kunst zag hij mogelijkheden, omdat ze minder hoge eisen stelde aan het artistieke talent van de studenten. Maar eenmaal met een hoog niveau opgeleid vormden deze toegepaste kunstenaars een bruikbare bron waaruit de samenleving de ware talenten kon putten voor de vrije of de kerkelijke kunst. Daartoe achtte Slee het noodzakelijk dat St. Joost als basis een brede kunstnijverheidsschool zou worden met een compleet aanbod van opleidingen, waarin ook ruimte was voor profane kunst. Zijn hogere ideaal was om met een kleine groep van de meest getalenteerde kunstenaars de 'gewijde kunst [te] veredelen'.

Nieuwe beroepsbeoefenaars voor reclame, industriële vormgeving, fotografie en film

In de prospectussen en presentaties van de academie benadrukte Slee voortdurend de beperkte maatschappelijke mogelijkheden die het vrije kunstenaarschap bood. Naar aanleiding van zijn eerste wervingsactie trok hij de conclusie dat kunstnijverheidsscholen vooral aantrekkelijk waren voor weinig maatschappelijk aangepaste bohementypes. Hij distantieerde zich nadrukkelijk van 'de ouderwetse "bohème-sfeer-zonder-inhoud", die het kunstenaarschap bij vele buitenstaanders in het bepaald daglicht stelde', en van 'modegrillen, zoals die in sommige kunstscholen in onze oude cultuursteden Amsterdam, 's-Gravenhage en 's-Hertogenbosch worden beoogd'.⁹¹ In 1955 liet Slee in enkele interviews met de lokale pers weten niet van plan te zijn 'een kunstzinnig proletariaat te kweken. Als een van mijn leerlingen de vrije kunsten wil gaan beoefenen, dus als hij voor zichzelf wil gaan schilderen, boetseren enzovoort, zal hij moeten bewijzen, dat hij daarvoor niet alleen een uitgesproken talent heeft, maar ook, dat hij de nodige karaktereigenschappen bezit om deze richting te volgen'. Deze talenten waren volgens Slee dun gezaaid, met als gevolg 'dat zij maatschappelijk langzaam afglijden en tenslotte alleen nog maar door de hulp van Sociale Zaken van den totale ondergang gered kunnen worden. (...) Daarom raad ik mijn leerlingen zoveel mogelijk aan een gebonden kunstrichting te volgen, als reclame-ontwerper bijvoorbeeld. Ook al zouden zij dan later vrij willen gaan schilderen, dan hebben zij in ieder geval een vak geleerd, waarop zij in tijd van nood kunnen terugvallen. Het is mijn plicht hen daarop te wijzen'.⁹² De opleiding tot vrij kunstenaar verdween dus niet van St. Joost, want die was volgens Slee noodzakelijk om de andere afdelingen 'te verfrissen'. Maar het accent zou komen te liggen op de gebonden kunsten, waaronder de industriële vormgeving. Hij noemde het bedrijfsleven in het interview 'onze nieuwe mecenas'.⁹³

Slee wilde met het initiëren van nieuwe toegepaste opleidingen nadrukkelijk inspelen op een maatschappelijke behoefte. 'Het ontwerpen van machinaal te maken gebruiksvoorwerpen bijvoorbeeld, is een behoefte van onze tijd', zo liet hij in een prospectus uit 1950 optekenen. 'Daardoor is de moderne studie van industriële vormgeving ontstaan. Want méér en méér groeit – ook in ons land – de overtuiging, dat een smaakvol en goed afgewerkt product de aandacht van de koper trekt en langer vreugde schenkt aan de gebruiker'.⁹⁴ De aandacht voor de industriële vormgeving betekende geenszins het afscheid van het ambacht, immers, zo stelde Slee in dezelfde prospectus, 'het verlangen [blijft] bestaan naar het persoonlijke, met liefde en vakmanschap vervaardigde, werkstuk'. De studie voor industriële vormgeving zou in Breda echter altijd in de schaduw blijven staan van die van de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven.

De belangrijkste vernieuwing bracht Slee in 1957 tot stand: de opleiding fotografie en filmvormgeving.⁹⁵ Acht jaar na de officiële introductie van de televisie in Nederland en één jaar voordat in Amsterdam de Filmacademie

van start ging, voorzag de academie in Breda in een grote behoefte aan goedopgeleide fotografen en filmers. Studenten meldden zich in grote aantallen aan.

Het beleid van Slee wierp al snel vruchten af. In 1952 schreef de lokale pers naar aanleiding van een expositie van studentenwerk dat 'uit het tentoon-gestelde blijkt dat de tijden van de "tuchtloze academies" voorgoed hebben plaats gemaakt voor opleidingscentra, waar de begaafde enkeling de kans geboden wordt veel te bereiken in de "vrije kunst", doch waar de nadruk wordt gelegd op een degelijke opleiding in de "toegepaste kunsten".⁹⁶

In 1952 werd het eerste leerplan van Slee door het bestuur en in 1954 door het ministerie goedgekeurd. Daarin stond dat de academie als doel had 'het geven van onderwijs in de vrije en gebonden kunsten, zowel op het gebied van sacrale als dat van het profane. Dit onderwijs zal praktisch gericht zijn.' Onder het kopje 'practische instelling' werd het belang van een goede technische scholing benadrukt. Hiermee nam de school 'stelling (...) tegen tegenwoordige excessen op artistiek gebied o.a. voor het verwaarlozen van technische delen van het vak'.⁹⁷ Juist voor de beroepskansen vond Slee een goede technische, ambachtelijke scholing van groter belang dan een nadruk op de individuele artistieke ontwikkeling: 'Wanneer men de opvatting huldigt dat een kunstwerk alleen maar persoonlijke expressie moet zijn en niets meer, dan vindt men mij niet aan zijn zijde. (...) Een kunstenaar die alleen maar op persoonlijke expressie uit is, is te vergelijken met het zomaar gaan rijden met een auto, zonder iets van de wagen zelf of van de verkeersregels te weten.'⁹⁸

De leraar als religieuze opvoeder

In de visie van Slee vormden de regels van de technische vaardigheden de minimale voorwaarden voor het maken van betekenisvolle (toegepaste) kunst. Daarnaast diende de student geestelijk gevormd te worden 'op traditioneel Christelijke grondslag'.⁹⁹ Hoewel niet alle leerlingen katholiek hoefden te zijn, dienden zij wel 'als vanzelfsprekend deze grondslag tenminste [te] eerbiedigen'. Deel van de vorming was de 'karaktervorming' die 'een reeks van zedelijke normen [veronderstelt], door de leerling vrijwillig aanvaard. Deze normen zullen de leerlingen duidelijk voorgehouden moeten worden; doch tegelijkertijd eist de karaktervorming – die vooral werk van de leerlingen zelf is – van hen: zelfbeheersing, liefde tot de arbeid en de wil tot soberheid.' Een zinsnede die in een encycliek over het kunstenaarschap niet zou misstaan.

In de zomer van 1954 hield de jezuïet en pedagoog prof. dr. Nico Perguin (1897-1975) een lezing voor de docenten van St. Joost over hun opvoedende taak.¹⁰⁰ Perguin was sinds 1948 directeur van het Mgr. Hoogveldinstituut in Nijmegen, een katholiek bureau voor wetenschappelijk onderzoek naar opvoeding en onderwijs, en auteur van *Pedagogiek: bezinning op het opvoedings-verschijnsel*, een boek uit 1949 dat veel gebruikt zou worden op de katholieke lerarenopleidingen. Perguin had het leerplan van St. Joost bestudeerd en was tot de conclusie gekomen dat de school niet alleen wilde *opleiden* tot vakmensen, maar ook door middel van karaktervorming wilde *opvoeden*. Dit opvoeden geschiedde in de eerste plaats door 'artistieke vorming' – 'de scheppende activiteit in het esthetische' – en 'ambachtelijke vorming'. De laatste was ondergeschikt aan de eerste. Vervolgens legde Perguin zijn toehoorders de vraag voor wat de rol van de godsdienst is bij deze artistieke vorming. Perguin stelde dat het religieuze en het esthetische beleven nauw aan elkaar verwant zijn. Zij 'vormen geen tegenstellingen evenmin als het ethische, zij vertonen een innerlijke samenhang. Zodra zich het religieuze en ethische boven het zuiver formele verheffen, is daarin de ontdekking der waarde, een ontdekking die boeit en gelukkig maakt en die geestelijk be-

vrijdt.¹⁰¹ De esthetische ontroering en de religieuze beleving raken elkaar, volgens Perguin, hoewel de esthetiek slechts een voorbereiding kan zijn op de uiteindelijke religieuze ervaring.

In navolging van de cultuurhistoricus Johan Huizinga (1872-1945) definieerde Perguin de esthetiek als het domein van het spel, dat zich onttrekt aan het gewone leven en aan rationele verbanden. Hierdoor 'verliest het een betekenis op de ladder der objectieve waarde-scala, maar om dit verlies vergoedt het zich door het spel met het mysterie, waarin het met ritme, melodie, klank, lijn en kleuren in verdund vergeten der zakelijke werkelijkheid jongleert. Het nuttige, het puur feitelijke, het moeten, wordt prijsgegeven en het bedwelmt zich in het geluk. Het ziet af van alles om één kostbaarheid te vinden en die is de ontdekking van het schone of liever de ontdekking, dat het zijnde schoon is.' Esthetiek vatte Perguin niet op als een autonoom domein of een doel op zich, maar als een voorbereiding op of een instrument tot 'de ontdekking en de verwerkelijking van de hogere waarde'.

De lezing van Perguin liep vooruit op de ideeën die Peters in 1961 zou verwoorden in zijn rede bij de opening van de nieuwbouw van de Jan van Eyck Academie. Perguin stelde net als Peters en Welten dat het kunstonderwijs zich niet kon beperken tot een gescheiden aanbod van kennis en kunde. Maar waar Peters de nadruk legde op het kunstwerk als verschijnend symbool, besprak Perguin de consequenties voor de kunstdocenten, die zich niet konden beperken tot het enkel overdragen van technische kennis en vaardigheden. Volgens de katholieke pedagoog kon een kunstacademie nooit alleen de taak hebben op te leiden tot een technisch of esthetisch bekwaam kunstenaar. Zij moest bovenal opvoeden tot een volwassen, religieus mens, en bij die opvoeding verhoudt het esthetische zich eveneens tot het ware en het goede. In zijn praktische en zijn theoretische onderricht dient de leerkracht in de eerste plaats een opvoeder te zijn, die de strikte plicht had 'zorg te dragen, dat met de artistieke vorming de gehele persoonlijkheid mede-gevormd wordt. Doet hij dat niet, dan doorbreekt hij op ontoelaatbare wijze de opvoedingssituatie, hij misvormt zijn leerlingen. Zijn directe taak is kundigheid en inzicht over te dragen, maar daarin en daardoor moet hij tevens de gehele persoon opvoeden en wil hij dat niet, dan zit er niets anders op, dan dat hij geen les geeft, d.w.z. hij maakt zichzelf tot een contradictie.'

Evenals Slee was Perguin van mening dat het opleiden van katholieke kunstenaars geen doel op zichzelf moest zijn, maar 'dat een katholiek kunstenaar [mogelijk] meer geschiktheid meebrengt dan een niet-katholiek om zich esthetisch zuiver in te leven in de dingen van het geloof, maar hij mene niet dat hij daarmee een religieus mens is geworden'.

De regels van vorm- en waarde kunstenaars

In een onderzoek uit 1963 naar de sociale functie van de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost was sprake van een vergelijkbare tweedeling: enerzijds de regels van de techniek en esthetiek en anderzijds de hogere waarden van artefacten.¹⁰² Er werd een groot verschil geconstateerd tussen de ideële doelstellingen van de diverse opleidingen binnen de academie, dat volgens de auteur voornamelijk is terug te voeren op de tweedeling van 'vormprobleem' en 'waardenprobleem'. 'Elk beroep legt, naast zijn eigen aard, het aksent ofwel meer bij het typisch menselijke en getuigt direkter van een visie op de wereld, ofwel benadert meer objectievere [sic] en minder persoonlijke vormgeving, wat neerkomt op industriële vormgeving, handvaardigheid e.d. Naar de ene kant benadert men het waardenprobleem, naar de andere het vormprobleem. Men mag het niet zien als in essentie gescheiden activiteiten.' Het vormprobleem had voornamelijk betrekking op de esthetiek,

maar kon niet los worden gezien

van het waardenprobleem, dat gelegen was in het domein van het 'geestelijk niveau' en in 'de moraal, in de godsdienst, de mensbeschouwing enz'. Maar wat was nu de essentie van het waardenprobleem?

Voor het antwoord volgde de onderzoeker nagenoeg letterlijk het beoog van A. de Roos c.s. in *De sociale positie van de kunstenaar* uit 1949, waar hij in zijn onderzoeksrapport rijkelijk uit citeerde, bijvoorbeeld ten aanzien van de opvatting dat de belangrijkste taak van de kunstenaar het scheppen van een totaliteitsvisie is, dat wil zeggen 'het objectiveren en op afstand brengen van wat in ieder mens leeft. Alleen, er is (nog) geen eenheid van opvatting. Er is geen eenheid in visie.' Daarmee was de eenheid tussen kunstenaar en volk verbroken en weerspiegelde de positie van de kunstenaar volgens het rapport 'die van vrijwel elk mens, nl. afzondering of dreigende afzondering. In deze toestand is men aan zichzelf overgeleverd en aan wat men zelf ziet en schept. De kunstenaar die zichzelf in deze positie brengt is daarmee in overeenstemming aangewezen op wat hij *alleen* is. Hij is los van de wereld. Vandaar dat de integratie van het scheppend deel van het volk essentieel is voor het kulturele niveau van land en tijd.' De kunstenaar mocht niet langer, zoals al verwoord in *De sociale positie van de kunstenaar*, een *outcast* zijn: 'de bohémien-cultuur heeft afgedaan. Hij is ook niet meer de in een ivoren toren gezeten mens, die van daaruit op het maatschappelijk gedoe minachtend en onverschillig toekijkt. Hij is een hardwerkende burger geworden, die met materiële en geestelijke middelen geestelijke waarden produceert, (...) in een volledig door *hemzelf* beheerst arbeidsproces.'¹⁰³ Maar zijn taak tot 'objectiveren' en 'integreeren' bracht de kunstenaar in een paradoxale maatschappelijke positie: enerzijds mocht hij geen *outcast* meer zijn, anderzijds kon hij nooit volledig geïntegreerd raken, omdat hij 'van nature (...) een blik van een afstand op zijn wereld' wilde hebben: 'een objectieve blik. Want de kunstenaar is een belangeloos toeschouwer.' De onderzoeker stelde dat de 'kunstenaar niet in strijd met de samenleving zélf [is], maar met de geldende normen en waarden. Daarom kan men zijn positie van "niet-geïntegreerde" positief noemen. (...) De eenzaamheid van de kunstenaar is dus die van ieder mens. Zij behoort bij het mens-zijn van een bepaalde tijd.' De sociale functie van de kunstenaar bestond dus uit het dienen van de gemeenschap door 'het zichtbaar maken van wat binnen de gemeenschap en in het individu leeft. Het gaat om een eerlijke objectivering daarvan, om het geven van vorm aan iets, dat nog ongeboren is, het scheppen.'

De integratie van de kunstenaar in de samenleving kwam aan de academie ook tot uiting in de marginale rol die, mede onder druk van de overheid, de vrije kunst werd toebedeeld, ten faveure van de gebonden vakdisciplines. 'Men heeft een programma verwezenlijkt, dat tracht om individuele arbeid, die niet op een zekere "vraag" van de samenleving is gericht zo klein mogelijk te maken. In plaats van *kunst*, spreekt men dan ook van *vormgeving*.'¹⁰⁴ Dat betekende dat het accent van het onderwijs meer kwam te liggen op het vormprobleem dan op het waardenprobleem.

Afbrokkende katholieke waarden

De Academie St. Joost benaderde het waardenprobleem tot het einde van de jaren zestig vooral vanuit het katholieke perspectief. In de jaren vijftig en zestig was de kunstnijverheidsschool voornamelijk een katholieke gemeenschap: het merendeel van de leerlingen was katholiek en was onder meer via de parochies geworven, en Slee benoemde bij voorkeur katholieke docenten, mits ze bekwaam genoeg waren.¹⁰⁵ Hij voelde zich daartoe verplicht om de katholieke identiteit, waaraan de academie haar bestaansrecht ontleende,

waar te kunnen maken. Expliciete tekens van die katholieke identiteit zijn in de leerplannen, jaarverslagen en prospectussen terug te vinden in onder meer de vakken voor kerkelijke kunst en kledij, iconografie, (christelijke) heraldiek en godsdienstige vorming. Dat laatste vak was facultatief voor niet-katholieken. Geregeld werden dagopeningen gehouden en missen opgedragen, getuige ook het verplaatsbare altaar dat de academie cadeau kreeg bij haar verhuizing naar het rooms-katholiek burgerweeshuis aan de St. Janstraat in Breda.¹⁰⁶

Eind jaren zestig waren de meeste van deze tekens verdwenen. De geestelijke vorming werd niet meer als exclusief katholiek gezien en was voortaan gericht op het aanleren van een breed kritisch inzicht in de menselijke cultuur, met vakken als begripskennis, kunstgeschiedenis, literatuur- en muziekbegrip. Voor de godsdienstlessen kwam Slee met bisschop Baeten overeen dat hij naast een katholieke pater ook een dominee mocht aanstellen voor de niet-katholieken. Volgens Slee waren de godsdienstlessen vooral gericht op wijsgerige begrippen waarmee kunstenaars 'denkende mensen' konden worden.¹⁰⁷ Toen de pastoor in 1954 in zijn godsdienstlessen het bischoppelijk mandement *De katholieke in het openbare leven van deze tijd* – een van de pogingen van het episcopaat om de toenemende secularisering onder katholieken een halt toe te roepen – verdedigde, verzocht Slee hem vriendelijk hiermee te stoppen.

Uit de prospectus van 1966 blijkt dat de nadruk op enerzijds een goede technische scholing en anderzijds het leren kennen van het vorm- en waardenprobleem een groot aantal theoretische vakken tot gevolg had, waaronder de 'exacte vakken' (kunstgeschiedenis, literatuurbegrip, muziekbegrip, wijsbegeerte, godsdienstige vorming, meetkunde, Engelse taal en sociale handelskennis) en de 'theoretisch-technische vakken' (theorie van reclame, theorie van de fotografie, theorie van de film, theorie van de typografie, theorie van de publiciteit, theorie van de mode, geschiedenis van kleding, interieur, meubel, keramiek, film en fotografie, modewarenkennis, materialenleer, bouwadministratie, begrotingen en bouwkunde, natuur- en scheikunde, technologie van de keramiek, technologie van de plastic).¹⁰⁸

Hoewel Slee al vroeg voorzag dat na het voltooiën van het herstel van de kerkgebouwen en met de toenemende secularisering van de samenleving een academie voor kerkelijke kunst weinig toekomst zou hebben, heeft hij zich wel steeds afgevraagd wat de katholieke geest kon betekenen voor het vormen van kunstenaars. In 1966 ging Slee nog te rade bij zijn collega-directeuren van de kunstnijverheidsscholen in Maastricht, Tilburg en 's-Hertogenbosch met vragen over de rol van het godsdienstonderwijs en die van een godsdienstleraar. Moest er nog langer catechese gegeven worden, en in welke vorm? Was het nog langer wenselijk om buiten het godsdienstonderwijs godsdienstige activiteiten te organiseren, zoals een eucharistieviering, liturgische feesten en dagopeningen en -sluitingen?¹⁰⁹ Ruim een jaar later adviseerde een docentencommissie Slee de naam van de academie te wijzigen: 'De huidige naam geeft bij derden sterk de indruk van een "Rooms-katholieke kunstnijverheidsschool" met een sterk uitgesproken provinciaals karakter, in tegenstelling tot het feit dat onze academie gezien de ontwikkeling van de laatste jaren tot de meest moderne van West-Europa (!) behoort met een veelzijdige staf van diverse gezindten idem dito de studerenden. Gaarne stel ik U voor de naam te wijzigen in: Akademie van Beeldende Kunsten St. Joost Breda.'¹¹⁰ De voorgestelde naam is wel wat merkwaardig, want ze kijkt nauwelijks af van de officiële naam 'Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda'. Maar in de jaren zestig trad de school voornamelijk naar buiten met de naam Akademie St. Joost, en dat klonk de docenten blijkbaar wat al te christelijk in de oren.

Uit het persoonlijke archief

van Slee blijkt dat hij eind jaren zestig, begin jaren zeventig de ontwikkelingen in het katholieke onderwijs in Nederland op de voet volgde. Hij polste de mening van verschillende mensen over de betekenis van de katholieke identiteit. Een briefschrijver liet Slee weten dat 'in het kader van de katholieke emancipatie en rond de strijd openbaar–bijzonder onderwijs (...) een groot aantal scholen en onderwijsvormen onder katholiek beheer en toezicht [zijn] gebleven en gebracht. Dit is een waardevol en vruchtbare historisch gebeuren geweest. Met het in de jaren 60 ingezette seculariseringsproces zijn hele bolwerken van katholieke eendracht en visie geleidelijk afgebouwd. Men denke hierbij aan: vakbonden, politieke partijen, verenigingen, universiteit Nijmegen, scholengemeenschappen, missiebladen, sectarische clubs en verenigingen e.d.m. In deze context geloof ik dat een katholieke signatuur van de academie, ofschoon rechtmatig aanwezig, bij prononcering in de huidige maatschappelijke context averechts zou werken. M.i. kan een katholieke signatuur slechts schoeien op innerlijke overtuiging van alle betrokkenen, een persoonlijke zaak, niet afdwingbaar en in de huidige context van de katholieke gemeenschap op vele verschillende wijzen relevant in een persoonlijke sfeer.'¹¹¹ Volgens de briefschrijver waren de vroegere 'retraite, groepsmissen, donderpreken, biecht en bedevaart' niet meer aan de orde, maar vormden de 'vormingscentra, groepsdynamische begeleiding, sensitivity–trainingen en interdisciplinaire benaderingen' relevante alternatieven. Slee noteerde naar aanleiding van de brief: 'Indien niet afdwingbaar dan kunnen er wel maatregelen genomen worden om innerlijke overtuiging zo groot mogelijk te krijgen (door selectie mede op deze gronden).'¹¹²

Slee bestudeerde verscheidene artikelen over de veranderingen in het katholieke onderwijs en onderstreepte daarbij de voor hem relevante passages, zoals in het artikel 'De katholiciteit van de katholieke school': 'Het probleem is, of het predikaat "katholiek" bij een school iets méér betekent dan een aan het verleden ontleende term zonder nadere geconcretiseerde verplichting of toekomstvisie, – of dat het een programma inhoudt, en 'in de wijze waarop m.n. de leraar zich in zijn onderwijs vervolgens opstelt, dient de identiteit of tenminste het respect voor de erkende identiteit van de school te worden teruggevonden'.¹¹³

Niet alleen het katholieke schoolgebouw vertoonde scheuren, de gezagsstructuren in het hele Nederlandse hoger onderwijs stonden eind jaren zestig ter discussie. Die discussie zorgde voor een nieuwe breuk in de Bredase academie, die fataal zou worden voor het directeurschap van Slee (zie hoofdstuk 6).

III.2.4: Kampen

Woord boven beeld

Het ontstaan van het katholieke kunstonderwijs in Nederland was het gevolg van enerzijds een emancipatiebeweging van het katholieke volksdeel en anderzijds een concrete vraag naar kunstenaars die in de ideologische geest van het christendom vorm konden geven aan de door oorlogsgeweld vernietigde materiële cultuur van het roomse leven. De (protestants-)Christelijke Academie voor Beeldende Kunstonderwijs (CABK) in Kampen dankte haar bestaan uitsluitend aan een emancipatoire doelstelling; van een protestants-christelijke beeldtraditie was geen sprake in een geloofsgemeenschap die in de iconoclastische traditie van Johannes Calvijn (1509–1564) stond waarin het woord van de Bijbel heilig was.¹¹⁴ Beeldend kunstenaar Gerlinde Habekotté (1959) schreef in 1986 – ze was net afgestudeerd aan de CABK, waar ze zich had verdiept in het spanningsveld tussen woord en beeld – dat 'onze wereld (...) niet denkbaar [is] zonder de woordcultuur van het calvinisme en de verlichting. In beide gedachtenwerelden neemt het woord, de rede, een belangrijke positie in. (...) Het is die nadruk op de woordverking in het calvinisme, die de kunst de kerk uit gejaagd heeft.'¹¹⁵

Toch was na de Tweede Wereldoorlog de protestantse visie op het gebruik van beelden in de kerk veranderd. In het rapport *Beginselen van kerkbouw*, in 1954 uitgebracht aan de Generale Synode der Nederlandse Hervormde Kerk, werd expliciet gepleit voor beeldende kunst in de kerk om 'op even treffende wijze als menige leerrede de betekenis van een figuur of van een gebeuren in het licht te stellen. Werken van beeldende kunst bezitten het vermogen direct aan te spreken, zonder het intermediair van het redelijk verstand; zij kunnen regelrecht tot de ziel spreken en ons daarmee ongeweten dingen openbaren. (...) Wij zijn thans ver genoeg van het rationalisme der 19^{de} eeuw verwijderd om te beseffen dat begrip en inzicht langs andere paden dan enkel langs de weg der rede en der leerrede bereikbaar is [sic].'¹¹⁶ Het pleidooi droeg bij aan de toepassing van monumentale kunstwerken in de protestantse kerken die tussen ongeveer 1955 en 1970 werden gebouwd.¹¹⁷

De progressievere houding van protestanten ten aanzien van de beeldende kunst en de aandacht in de jaren zestig en zeventig voor het protestantse hoger onderwijs riepen de vraag op of er niet een speciale kunstacademie moest komen om christelijke jongeren vertrouwd te maken met de verschillende kunstvormen. In 1964 werd het Christelijke Cultureel Studiecentrum (ccs) opgericht, met als belangrijkste doel talentvolle christelijke jongeren in aanraking te brengen met kunstbeleving en –waardering. In eerste instantie werd dit doel bereikt door het organiseren van publicaties en conferenties. In 1976 werd het eerste protestantse kunsttijdschrift *Kunstzinnig* opgericht, twee jaar later gevolgd door de eerste en enige kunstacademie op protestantse grondslag. Het tijdschrift en de kunstacademie moesten er zorg voor dragen dat het artistieke talent in de protestants-christelijke gemeenschap niet verloren zou gaan bij gebrek aan artistieke podia waarop het zich thuis kon voelen.¹¹⁸

De relatie tussen de protestantse kerken en de (beeldende) kunsten bleef echter vol spanning, en dan ging het vooral om de spanning tussen de kerk als een hiërarchisch georganiseerde instelling, gericht op consensus binnen een groep en gefundeerd op een eeuwenoude, herkenbare traditie, en de kunst die het persoonlijke vooropstelde, tradities ter discussie stelde en gericht was op vernieuwing.¹¹⁹ Habekotté schreef in haar artikel dat de kloof tussen kerk en kunst vooral het gevolg was van een te veel op zichzelf gerichte

kunst, die haar mythische en functionele betekenis bij de eredienst had verloren en daarmee ontvankelijk was geworden voor de, door veel christenen verafschuwde, idee van *l'art pour l'art*. 'Kerkmensen', zo schreef Habekotté, hebben immers 'behoefte aan vastheid, veiligheid, vertrouwdheid, vaste waarden en normen. Ze zijn bang voor alles wat hun wereldbeeld aantast. (...) Traditionele christenen zijn banger dan ooit hun zekerheden te verliezen.' In zo'n gemeenschap 'blijft de kunstenaar weinig anders over dan zijn illustratieve rol naast het woord in te nemen'. Bij gebrek aan een protestants-christelijke traditie van beeldende kunst fungeerde volgens Habekotté de CABK als 'een vrijplaats in de christelijke culturele woestijn'.¹²⁰

Bijbelse vaklui

De CABK was een vrijplaats die veel discussie oepiep. Hoe vrij was een academie die zich zo uitsluitend op een beperkt deel van de Nederlandse gemeenschap richtte en de Bijbel expliciet als uitgangspunt nam? In de profielschets die het CCS voor de academie had opgesteld, stond te lezen dat 'de Bijbel (...) (uiteraard) geen bepaalde stijl voor[schrijft] die tot de enig toegestane voor christelijke kunst zou kunnen worden verheven. (...) Indien de academie enkele formules tot dogma zou willen verheffen verzet zij zich hiermee tegen de wil van God, die zegt het hart van de mens te verkiezen boven zijn kleding'.¹²¹ Expliciet was de profielschets over de 'sociale verantwoordelijkheid' die de protestantse kunstenaar moest leren kennen door 'de nadruk op (...) bewustwording en communicatie (...) geheel naar de christelijke uitgangspunten', zodat hij zich niet alleen zou 'concentreren op zijn autonome artistieke schepingsdrang, het voortvloeiende van de negentiende- en twintigste-eeuwse-individualistische-genie-cultus'.¹²² Volgens het CCS zou de CABK zich van andere kunstacademies onderscheiden door haar geestelijke en maatschappelijke oriëntatie, de aandacht voor politicologie en maatschappijleer, discussies over ethos, religie en menswaardering, en kennis over geestelijke en maatschappelijke stromingen en uiteraard van de Bijbel. De verwachting was dat een dergelijke profilering niet alleen aantrekkelijk zou zijn voor de protestants-christelijke achterban, maar ook voor jongeren met een katholieke achtergrond of zelfs voor hen die geen enkele formele binding (meer) hadden met een geloofsgenootschap.¹²³

In augustus 1978 ging de CABK met zeven docenten en ruim tachtig studenten van start. Directeur Dirk van Sliedregt (1920–2010), opgegroeid in een orthodox hervormd gezin, was opgeleid als meubelmaker en interieurarchitect aan de Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen in Rotterdam. Hij was tussen 1949 en 1955 als docent verbonden geweest aan de AKI in Enschede. Tussen 1955 en 1978 werkte hij aan de GRA als docent en coördinator van de afdeling Binnenhuiskunst/Architectonische Vormgeving. Beide academies sloten slecht aan op de onderwijsvisie van Van Sliedregt. Het praktische ambacht en het maatschappelijke belang van het gerealiseerde werk, die hij als docent centraal stelde, werden op beide academies naar de achtergrond verdrongen door een sterke nadruk op de individuele artistieke ontplooiing.¹²⁴

Begin 1978 had Van Sliedregt in *Kunstzinnig* kennisgenomen van de profielschets voor de nieuwe christelijke academie, en zijn reactie was uitermate negatief: 'Volslagen maf zijn ze. Wil je dan toch een christelijke kunstacademie beginnen, doe het dan niet zó!'¹²⁵ Hij nam contact op met het CCS-bestuur, besprak zijn ideeën en werd vervolgens benoemd tot de eerste directeur van de CABK.

Van Sliedregt bleek een nuchtere directeur, die de mogelijkheid had

aangegrepen om in de nadagen van zijn carrière een academie op te zetten die vooral de vakbekwaamheid van de kunstenaar hoog in het vaandel droeg. De uitgangspunten in de profielschets van het CCS negeerde hij. In plaats van de gesloten reformatorische geest die uit de profielschets sprak, wilde hij een open en oecumenische school. Hij vond het belangrijker dat er een kunstacademie was die het ambacht (weer) centraal stelde. In een interview voor *Kunstzinnig* liet hij weten dat hij het als de belangrijkste doelstelling van de CABK zag om studenten 'vakkundigheid' bij te brengen: 'We zetten ons af tegen de zogenaamde vormgevers-mentaliteit, tegen het vormgeven om het vormgeven. Belangrijk is, dat wat men ontwerpt men zelf ook kan uitvoeren. De kunstenaar moet ook een vakman zijn'.¹²⁶

Die vakkundigheid vergde veel oefening van de studenten in de werkplaatsen, want volgens de directeur was er 'niet één kunstenaar, bij wie het hoge niveau dat hij in zijn kunst behaalde, hem spelenderwijs is komen aanwaaien. Oefenen, en nog eens oefenen, dat geldt voor de musicus evengoed als voor de schilder, de graficus, de binnenhuisarchitect(e), de ceramist(e) of de modeontwerper(ster)'.¹²⁷ Het veelvuldig oefenen paste bij de 'calvinistische werkdrijf', zoals Van Sliedregt het noemde: 'Er wordt hier, naar mijn idee, intensiever gewerkt dan op menige andere school en de gemeenschapszin is hier bepaald sterker ontwikkeld. Ik houd ieder jaar een preek voor de nieuwkomers. Daarin hamer ik op de positie van de kunststudent. "Vergeet niet", zeg ik dan, "jullie krijgen een salaris van de gemeenschap. De melkboer en de bakker betalen jullie opleiding. Ik duld dan ook geen gelanterfanter. Als kunstenaar zijn jullie niks meer dan de straatveger en de timmerman.'"'¹²⁸ Deze aandacht voor het vakmanschap leidde ertoe dat er op de CABK zeer goed geoutilleerde werkplaatsen waren voor onder meer hout, metaal, keramiek, textiel en grafiek. Het vakmanschap veronderstelde een traditie waarop de studenten konden voortbouwen. Vernieuwing van die traditie was voor Van Sliedregt geen doel op zich: 'We zullen niet experimenteren om het experimenteren. We zullen voorzichtig omgaan met het nieuwe en ook in de gaten houden of het oude nog wel goed is'.¹²⁹

Bijbelse boodschappers

Een academie die in haar doelstellingen had staan dat 'het werken (...) de Bijbelse opdracht tot dienst aan God en medemens [is]', kon zich echter niet beperken tot sterk ambachtelijk georiënteerde opleidingen.¹³⁰ Van Sliedregt wist ook niet goed raad met die opdracht. Moest je dan verwachten dat 'ieder student hier kruisen schildert of beeldhouwt? Onzin natuurlijk, je kunt niet christelijk schilderen, je kunt ook niet christelijk autorijden'.¹³¹ Maar 'we gaan uit van het boek, de Bijbel, waarin staat aangegeven hoe je moet leven. (...) Voor de rest hebben we geen pretenties en moeten we heel bescheiden zijn. Maar het is wel de moeite waard om het met de christelijke academie te proberen'.¹³² De Bijbelse opdracht hield volgens Van Sliedregt in ieder geval in dat je als kunstenaar geen ongebreidelde vrijheid had. 'Hoewel vrijheid voor een kunstenaar hetzelfde is als water voor een vis, betekent vrijheid niet dat men niet gebonden zou zijn. Ook de kunstenaar is verantwoording schuldig over zijn werk, de vraag is, aan wie? De Christelijke Akademie wil in bescheidenheid met de studenten samen zoeken naar een antwoord op deze vraag. Bij het zoeken naar dat antwoord weten wij ons afhankelijk van de Here Jezus Christus. Vandaar dat wij ons tijdens de studie ook grondig bezighouden met de geestelijke oriëntatie, godsdienstig, filosofisch en maatschappelijk. Kunstenaars leven niet in een ivoren toren, ze zijn geen elite, kunstenaars zijn gewone mensen en leven tussen gewone mensen, moeten weten wat gewone mensen bezighoudt'.¹³³

Vergelijkbare opvattingen

ventileerde Van Sliedregt in de publicatie *Wonen gisteren vandaag* uit 1957. In drie artikelen toonde hij zich meer een realist dan een utopist.¹³⁴ Hij moest weinig hebben van mensen die de moderne techniek en wetenschap verheerlijkten, evenmin van hen die een romantisch verlangen koesterden naar een verdwenen goede tijd. 'Beide idealen zijn gefundeerd op een aspiratie en niet op realiteit', stelde Van Sliedregt. 'De ene aspiratie komt voort uit een "er zal eens", de andere uit een "er was eens", terwijl het enige uitgangspunt voor een werkelijk sociale woning moet zijn "er is", – er is een mens die woont.' Van Sliedregt hekelde een wijze van bouwen en ontwerpen die was overgeleverd aan enkel functionalistische en economische principes. Een 'wezenlijke' vorm van wonen met de noodzakelijk geachte wisselwerking tussen huis en bewoner was alleen mogelijk 'voor hen die metterdaad of spiritueel bij de bouw van hun huis betrokken zijn'. Dat gold niet alleen voor de ontwerper van woningen, maar ook voor de opdrachtgever. 'Wat de woningontwerper in de eerste plaats nodig heeft', schreef Van Sliedregt, 'en wat de maatschappij hem geven moet is een nieuwe opdrachtgever, een gesprekspartner, in de vorm van een tot oordelen in staat zijnde en van zedelijk verantwoordelijkheidsbesef doordrongen kern van de groep waarvoor hij bouwt. Woningen bouwen wil zeggen dat de woningbouwende de woonbehoeften der wonende moet leren kennen om ze daarna gestalte te geven.'¹³⁵ Wonen betekende in de eerste plaats "'samen-wonen"; samen-wonen wil zeggen: "samen-bouwen"; en samen-bouwen wil zeggen "samen-leven". Het bouwen en inrichten van woningen waren daarom 'geen zaak van "architectuur" noch van verantwoordelijkheid dodende "mechanische organisaties", maar van een samen-levende en samen-bouwende gemeenschap. Door een gesprek met de wonende zal de bouwmeester weer kunnen worden wat hij van oorsprong was: een tegelijkertijd de gemeenschap dienend en inspirerend kunstenaar.'¹³⁶ Als academiëdirecteur zou Van Sliedregt steeds benadrukken dat het kunstenaar- en ontwerperschap steeds in dienst stond van de samenleving.

Van Sliedregt organiseerde weekopeningen, waarbij hij studenten in de kantine toesprak met voordrachten uit en commentaren op de Bijbel. Ook liet hij zich inspireren door de chassidische verhalen die de Oostenrijks-Israëliëse godsdienstfilosoof Martin Buber (1878–1965) in 1948 publiceerde onder de titel *Der Weg des Menschen*.¹³⁷ Buber stelde in zijn bekendste werk *Ich und Du* uit 1923 en in zijn chassidische vertellingen de verhouding van het individu tot God en zijn medemens ter discussie.¹³⁸ Herman Broers maakte een studie van alle teksten die Van Sliedregt uitsprak tijdens de weekmomenten en concludeerde dat het accent lag op 'de verbinding tussen christendom en kunst, en de rol van de individuele kunstenaar daarbij'.¹³⁹ Meestal besprak hij naar aanleiding van de actualiteit een thema dat in de context werd geplaatst van een Bijbelfragment, een dichtregel of een citaat van Buber.

Van Sliedregt plaatste de CABK in de joods-christelijke traditie en zag haar als een ideologische aanvulling op de bestaande kunstacademies, die volgens hem te seculier of te links georiënteerd waren. Artistieke talenten die vanuit een christelijke levensopvatting kunstenaar wilden worden, konden nergens (meer) heen. 'We hebben wel de katholieke St. Joostacademie in Breda', verdedigde de directeur zijn school, 'maar de christelijke grondslagen worden daar nu genegeerd: met de democratisering deed ook de secularisatie, de verwereldlijking, zijn [sic] intrede. In de jaren zestig en zeventig kwamen de kunstacademies allemaal onder linkse invloed. Op zichzelf is daar niets op tegen, maar het is onduidelijk. De Rietveld Academie is de enige die zich op haar Marxistische grondslagen laat voorstaan. Wat je ziet is, dat de ouders bang zijn geworden voor die verlinksing. Een collega heeft dat indertijd heel

treffend onder woorden gebracht: "Jij wordt straks directeur van een school voor bange ouders." Want onderschat niet, de angst is groot. (...) Er wordt hier net zo les gegeven als op elke andere academie. De docenten zijn van heel verschillend pluimage, die hoeven helemaal niet christelijk te zijn. Wel geven we godsdienstonderwijs en filosofie, niet om de studenten het Woord van Christus te onderwijzen, maar om ze te laten nadenken over hun plaats als kunstenaar in de maatschappij en het leven. De boodschap van Christus speelt daarin uiteraard een belangrijke rol. Die boodschap is: Liefde. We moeten blijven vechten tegen onverdraagzaamheid, voor een kunstenaar is dat een belangrijke taak. We moeten blijven vechten tegen de CPN maar ook tegen het CDA.¹⁴⁰

Opmerkelijk was dat Van Sliedregt een deel van zijn docenten rekruteerde uit de groep 'Marxistische' oud-studenten van de GRA, zoals interieurarchitect Hendrik-Jan van der Valk (1950), meubelontwerper en vaktheoreticus Wim Prinsen en architectuurdocent Jan Lambeck. Voor de functie van hoofddocenten en afdelingshoofden koos Van Sliedregt bij voorkeur ontwerpers, die volgens hem beter in staat waren leiding te geven dan kunstenaars, die eenmaal aan het roer alleen maar hommeles veroorzaken.¹⁴¹ Ook de organisatiestructuur van de CABK leek op die van de GRA. Onder leiding van Van Sliedregt werd het echter nooit een 'Rietveld aan de IJssel', daarvoor was zijn missie te veel gericht op het creëren van een vrijplaats voor protestantse kunsttalenten. Reden voor Van Sliedregt om op zijn academie een zo compleet mogelijk pakket van vakken en studierichtingen aan te bieden, zodat potentiële studenten niet doorgestuurd hoefden te worden naar andere kunstacademies. Evenals de katholieke kunstacademie in Breda onderscheidde de academie in Kampen zich in het vakkenpakket door het geven van godsdienstonderwijs en mogelijkheden voor het vervaardigen van kerkelijke kunst.

In 1984 deed Van Sliedregt in een publicatie over het Nederlandse kunstonderwijs nog eens een poging de CABK helder te profileren aan de hand van citaten van Buber. Van Sliedregt was het met Buber eens: 'als hij zegt dat, als men in het onderwijs ergens "naartoe" wil komen, het een voorwaarde is ook ergens "vanuit te gaan", hoewel dat waar men van uitgaat, de ander niet dwingend kan worden opgelegd. "*Dieses zu setzen kommt uns nicht zu*", zegt hij. Niettemin laat dat uitgangspunt, dat wat voor ons een "*Unwirklichkeit*" is, ons niet in de steek, het is niet inwisselbaar want het is de "Ene" die mij heeft verwekt en "beeldende" kracht schenkt. Wij hebben niet het recht anderen iets op te leggen, wij hebben de taak "te herinneren" aan een boodschap, aan een geestelijk klimaat dat verwijst naar een "ander Rijk". (...) In Kampen gaat het ons om de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de student. De eerste vraag aan de docent die voor zo'n taak staat, is de vraag naar de eigen persoon. De "waarde" van de persoon is gebonden aan voorwaarden, voorwaarden die wij vernemen uit de woorden die Jezus van Nazareth gesproken heeft maar die óók niet-christenen spreken. "Wij worden – zegt Kitaro Nishida – 'ware' personen naarmate wij komen te staan tegenover de Ene die alles te boven gaat."¹⁴² Net zoals aan St. Joost in Breda onder het directoraat van Slee was in het kunstonderwijs van de CABK het 'waardenprobleem' minstens zo belangrijk als het 'vormprobleem'.

Een theologie der kunsten

Hoewel Van Sliedregt verantwoordelijk was voor zijn docententeam, was hij niet betrokken bij de aanstelling van de gereformeerde predikant dominee Theo Peppink (1947–2002), die de godsdienstlessen zou verzorgen.¹⁴³ Peppink was direct door het bestuur benoemd, 'als een soort piketpaaltje van de iden-

titeit.¹⁴⁴ Peppink publiceerde in 1986

*Vloeiende verbeelding. Geloof en kunst bij prof. dr. G. van der Leeuw.*¹⁴⁵ Daarin onderzocht hij de vraag of kunst een heilige handeling kan zijn en wat de mogelijkheden zijn voor een theologische esthetica aan de hand van de geschriften van Gerardus van der Leeuw (1890–1950), theoloog en minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen in het eerste kabinet-Schermerhorn (1945–1946). Het boek zou uiteindelijk de voorstudie blijken voor *Gestremde beweging. Een theologisch onderzoek naar de verhouding tussen geloof en kunst bij Prof. Dr. G. van der Leeuw*, waarop Peppink in 1997 promoveerde aan de Universiteit Utrecht.¹⁴⁶ Peppink, voorstander van het verplicht bidden bij aanvang van de lessen, riep met zijn abstracte theologie van de kunst en zijn starre geloofsleer veel weerstand op bij Van Sliedregt, maar ook bij studenten en docenten. Broers typeerde hem in zijn studie van het christelijk onderwijs in Kampen als een 'zelfverklaarde hoeder van de christelijke identiteit maar dan wel zonder kudde'.¹⁴⁷

Meer invloed dan Peppink op de christelijke identiteit van het kunstonderwijs van de CABK had Dineke Havinga (1952), die in 1982 werd aangesteld als studentenpastor. Met goedkeuring van Van Sliedregt betrok zij tussen 1982 en 1992 studenten van de CABK bij de voorbereidingen en het maken van kunstobjecten voor de maandelijkse erediensten in de Burgwalkerk in Kampen.¹⁴⁸ Een van de deelnemende kunstenaars was Habekotté, die in 1985 drie schilderijen voor de eredienst maakte. Terwijl Habekotté in 1986 de CABK nog een christelijke culturele vrijplaats noemde, rechtvaardigde Havinga in 1987 haar samenwerking met de studenten opmerkelijk genoeg door te stellen dat 'op de kunstacademie praten over het geloof bijna taboe is. De inbreng van studenten met kunstwerken in onze kerkdiensten heeft al meer dan eens op de academie de aanleiding gevormd voor een gesprek over deze materie'.¹⁴⁹ De christelijke vrijplaats had zich blijkbaar verplaatst van de CABK naar de Burgwalkerk in Kampen.

Postmoderne verbeelders van traditie

Na het pensioen van Van Sliedregt in 1985 kende de CABK een roerige periode en brokkelde de christelijke identiteit snel af. Nieuwe studenten werden binnengehaald onder het mom van: 'de academie is christelijk, maar je merkt er weinig van'.¹⁵⁰ De godsdienstlessen waren inmiddels opgeheven. De fusie tot de Christelijke Hogeschool voor de Kunsten Constantijn Huygens was in voorbereiding en de christelijke identiteit dreigde iedere betekenis te verliezen. In 1986 schreef beeldend kunstenaar en auteur Oscar Laurens Schrover (1955) dat aan de CABK 'het inhoudelijke aspect niet verder [komt] dan twee verplichte uren filosofie (...), de meditatieve bijeenkomst en het studentenpastoraat. De CABK kampt net als het overig christelijk onderwijs met de vraag op welke manier men van de docenten en studenten een christelijke levensopvatting mag eisen'.¹⁵¹ Schrover verweet de CABK dat ze de christelijke waarden niet herdefinieerde, maar daarentegen een secularisatieproces volgde dat haaks stond op de christelijke leer. Hij verwees daarbij naar de levendige discussie in Duitsland over de rol van de christelijke kunst, zoals die onder meer werd gevoerd in *Das Münster*, een tijdschrift dat sinds 1947 uitsluitend aandacht besteedde aan kerkelijke kunst en architectuur. Deze discussie werd, anders dan in Nederland, volgens Schrover niet beteugeld door 'linkse anti-christelijken'.

Het accent op ambachtelijkheid waaraan Van Sliedregt zoveel waarde had gehecht, verdween na 1980 in ras tempo, vooral bij de beeldhouwers en de schilders. Bij de toegepaste richtingen, zoals binnenhuisarchitectuur en grafisch ontwerpen, bleven de technische vaardigheden een belangrijke rol spelen.¹⁵²

Na een groot aantal directeurswisselingen werd in 1995 de filosoof Kees Vuyk als nieuwe directeur aangesteld. Sinds 1989 was Vuyk aan de Hogeschool Constantijn Huygens verbonden als adviseur van collegevoorzitter Eize Koenen (1948). In 1996 hield Vuyk op het symposium *Academia Utopia* in het Stedelijk Museum Amsterdam een lezing over de ideale academie, getiteld 'De oprechte Academie'.¹⁵³ Hierin rekende hij af met het dominante platoonse denken in de kunsten en het kunstonderwijs. De begrippen 'ideaal' en 'academie' waren beide terug te voeren op het gedachtegoed van Plato en de neoplatonisten, waarin de kunst altijd een opvallende en vaak tegenstrijdige rol vervult. Of de kunst werd, zoals Plato beweerde, afgedaan als een inferieure (schijn)vorm van de werkelijkheid, of – in het neoplatonisme – ze vertegenwoordigde het tegendeel, namelijk de mogelijkheid om de ideale idee het dichtst te benaderen. Hoewel Vuyk op geen enkele wijze refereerde aan de christelijke achtergrond van zijn school, stelde hij dat de calvinisten zich mede op grond van het tweede gebod ('Gij zult u geen gesneden beeld maken noch enige gestalte van wat boven in de hemel, noch van wat beneden op aarde, noch van wat in de wateren onder de aarde is') in het kamp van Plato schaarden, waarin voor de kunst als een vorm van 'schijn van de schijn' geen plaats was. Dit in tegenstelling tot de katholieke traditie – voor een belangrijk deel gebaseerd op het neoplatonisme van de Griekse denker Plotinus (204–270) –, die meer ruimte liet om via gematerialiseerde beelden het goddelijke ideaal te aanschouwen. Volgens Vuyk zat 'op zijn kop of stevig op zijn voeten, vereerd als hoogste waarheid of vrolijk ontmaskerd als illusie, het platonisme (...) de kunsten steeds in de weg'. In de postmoderne tijdgeest voelde Vuyk zich verlost en ontstond er in 'de kunst van nu een oprechte poging om te ontsnappen aan het platoonse dilemma van echtheid en schijn, van originaliteit of imitatie. Die kunst wil in de eerste plaats oprecht zijn. (...) Mijn ideale Academie volgt het spoor van deze kunst. Ik noem haar de oprechte Academie. De oprechte Academie is een opleiding beeldende kunst en vormgeving waarin niet de idealen van echtheid en originaliteit de toon aangeven en die evenmin toestaat dat valse illusies onbelemmerd hun heerschappij uitoefenen.'

Of 'de Ene' waarover Van Sliedregt sprak ook een illusie was, liet Vuyk in het midden. Wel wilde hij afrekenen met de illusie dat kunststudenten in potentie allemaal goddelijke genieën zijn. Hij vond zijn academie dan ook 'oprecht (...) in de erkenning dat niet elke student een genie is, zelfs niet een potentieel genie. Er hebben nooit veel genieën op Academies gezeten en als ze er gezeten hebben dan hebben ze er nooit veel geleerd. Toch bepalen zij als ideaal grotendeels het onderwijs. Mijn oprechte Academie stemt echter af op de gewone studenten: jongens en meisjes die meer dan gemiddeld beeldend begaafd zijn, die creatief kunnen denken, doorzettingsvermogen hebben, maar nog weinig beeld bezitten van wat ze met deze talenten zouden kunnen doen. (...) Laten we eerlijk zijn: veel genieën heeft de samenleving niet nodig. Maar creatieve mensen, die zijn er nooit genoeg.'

In 1999 schreef Vuyk een intern stuk voor de CABK waarin hij de christelijke academie in Kampen in een breed historisch perspectief van de kunstontwikkeling plaatste.¹⁵⁴ De traditionele rol van de kunstenaar was 'met beeldende middelen uitdrukking te geven aan het erfgoed van een cultuur. Dat erfgoed bestaat in de traditie uit mythologische en religieuze voorstellingen, maar ook uit voorstellingen omtrent rang en stand. De beeldend kunstenaar geeft visueel uitdrukking aan de verhouding van mensen tot de goden en aan de verhoudingen van mensen onderling.' Met de komst van het modernisme verloor deze traditie haar dominante positie en was cultuur niet meer gericht op behoud van het bestaande, maar op verandering en vernieuwing. 'Vrijheid' werd volgens Vuyk het nieuwe sleutelbegrip: 'vrijheid om je leven zelf inhoud en richting te geven – als het moet tegen de voorschrijf-

ten van de traditie in. In overeenstemming hiermee krijgt de kunst een nieuwe rol. De kunstenaar moet voortaan visueel uitdrukking geven aan de vrijheid. Hij krijgt daarbij zelfs een voorhoedefunctie.'

Tegelijkertijd, zo constateerde Vuyk, trad er een splitsing op onder kunstenaars: er ontstond een kamp van functionele ontwerpers die uit zijn op een nieuwe, ideale inrichting van de maatschappij, en een kamp van autonome kunstenaars die 'zich geheel en al op het thema vrijheid [concentreren], dat een onuitputtelijke bron van inspiratie blijkt te zijn. In die onuitputtelijkheid schuilt echter ook het gevaar. In zijn extremiteit is vrijheid iets super-individueels. Het gevaar voor de kunst is dat zij met dit thema in een geïsoleerd hoekje terechtkomt, in het uiterste geval alleen nog maar verstaanbaar voor zichzelf.' Ook ontwerpers dreigden volgens Vuyk in een valkuil terecht te komen wanneer zij hun rol van vernieuwers uit handen gaven aan commerciële ondernemingen, 'waardoor zij ten slotte het gevaar lopen slechts uitvoerders van de plannen van het bedrijfsleven te worden'. Hij meende dat beide kampen – zoals ook het onderzoek over de sociale positie van de kunstenaar aan St. Joost in Breda had aangetoond – elkaar soms behoorlijk dwarszaten: 'De functionelen moeten laveren tussen ideaal en commercieel. De autonomen worden heen en weer geslingerd tussen individualisme en narcisme. En ten slotte, als belangrijkste, de spanning tussen traditie en vrijheid. In de moderne cultuur is vrijheid opgevat als iets dat staat tegenover traditie. Wie zich verbond met de traditie, kon niet vrij zijn. Vrijheid krijgt in deze verhouding het karakter van anarchie, terwijl verbondenheid met de traditie niets meer is dan conformisme.'

Het postmoderne denken maakte duidelijk dat vrijheid en traditie onlosmakelijk met elkaar waren verbonden. 'Wie echt vernieuwen wil', zo stelde Vuyk, 'moet veeleer een nieuwe verhouding met de traditie zien te vinden.' Die veranderde verhouding tot de traditie leidde ook tot het besef dat in het kunstonderwijs de ene kunstopvatting de andere niet vervangt, maar erbovenop komt. Er ontstond een gelaagdheid van traditioneel, modernistisch en postmodern erfgoed, waarbij het de taak van de beeldend kunstenaar bleef 'om het erfgoed (...) van de cultuur visueel uit te drukken'. Daarvoor was noodzakelijk dat de student de beschikking kreeg 'over kennis van cultuur en over vaardigheden, zoals die vanuit de geschiedenis van de beeldende kunst tot ons komen. (...) Bij de schat van de traditie horen ook de laatste inzichten en jongste technieken.'

Vuyk constateerde dat het voor studenten niet eenvoudig was met de nieuwe vrijheid om te gaan. De keuzevrijheid van studenten op de CABK was 'warrig, zonder duidelijke ideologie vermoedelijk als gevolg van de vreemde menging in de geschiedenis van deze school van modernisme (...) en protestantisme. (...) Soms is het alleen maar vrijheid, blijheid, een niet-ideologisch anarchisme van de koude grond. Als je je maar een beetje afzet, gedraagt als een bohémien, dan ben je al een persoonlijkheid. Anderzijds laten we de student in wezenlijke zaken soms weinig keuzes en verwachten we dat hij doet wat de docenten hem voorhouden.' Vuyk wilde geen 'modernistische' vrijheid als tegenhanger van traditie en geschiedenis, geen vrijheid 'in absolute zin met anarchisme als ideaal, maar eerder in psychologische zin, dat wil zeggen dat de student zelfstandigheid moet leren, hij moet een individu worden. Daarbij hoort dat hij keuzes kan maken. (...) Het individu tenslotte moet leren vanuit zijn vrijheid te functioneren in grotere verbanden. Individuele vrijheid is geen einddoel, maar moet gezien worden als een voorwaarde voor het beter kunnen werken als kunstenaar.' Die grotere verbanden hadden ook betrekking op het verleden waartoe de kunstenaar zich diende te verhouden. Het postmoderne inzicht dat 'mensen hun vrijheid altijd binnen histori-

sche bepaaldheden moeten zien te realiseren, biedt kansen om de aandacht te vestigen op de religie als een van die componenten van onze culturele traditie waarmee we ook nu altijd nog in verhouding staan.' De CABK zou zich kunnen onderscheiden 'als de academie waar religie vanzelfsprekend hoort bij het culturele erfgoed waarmee de kunstenaar ook in de nieuwste tijd nog altijd iets moet, niet als onveranderlijk dogma, maar als een schat waarvan de betekenis in elke tijd opnieuw vastgesteld moet worden'.

Laatste christelijke stuiptrekking

In de brochure van de CABK van 2003–2004 werd de onderwijsvisie voor de aankomende studenten nog eens bondig samengevat: aan de CABK (inmiddels faculteit Beeldende Kunst en Vormgeving van de Christelijke Hogeschool Constantijn Huygens)¹⁵⁵ speelde 'de traditie (...) een belangrijke rol. De Nederlandse kunstgeschiedenis, die internationaal hoog aanzien geniet, vormt het uitgangspunt voor het onderwijs. Het onderwijs gaat niet uit van de waan van de dag van de actuele kunst, maar meet zich met de zekerheden van techniek, vakmanschap en inhoudelijke verdieping die van alle tijden is.'¹⁵⁶ Beeldende kunst en vormgeving 'dragen een opvatting uit (...) over de werkelijkheid, over hoe de mens in het leven staat. Het is een vorm van levensbeschouwing die de kwaliteit van het werk van de beeldend kunstenaar, de vormgever (...) bepaalt. Zijn of haar overtuiging komt in het werk tot uitdrukking. Die inhoudelijke kant van het vak, de ethische benadering, heeft gevolgen voor de uiterlijke vorm die het werk aanneemt, de esthetiek ervan. De verhouding daartussen wordt continu aan onderzoek en vergelijking onderworpen. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van wetenschappelijke kennis uit de kunstgeschiedenis, de filosofie en waar nodig van andere disciplines: sociologie, psychologie, theologie. (...) Het gaat niet om één bepaalde levensbeschouwing. Het gaat om jouw levensbeschouwing.'

De expliciet protestants-christelijke retoriek leek daarmee verdwenen. Toch vlamde ze weer op toen de drie academies van beeldende kunsten zich in ArtEZ hogeschool voor de kunsten nadrukkelijk dienden te profileren. Onder de nieuwe directeur Wilhelm Weitkamp (1958) werd het levensbeschouwelijke profiel aangescherpt. Volgens docent Hans Meerman was Weitkamp de eerste directeur die sinds het vertrek van Van Sliedregt 'op levensbeschouwelijk terrein weer overtuigend' was.¹⁵⁷ In 2005 leverde Weitkamp een bijdrage aan *Vita Brevis*, een pas opgericht tijdschrift van de CABK Zwolle, dat mede tot doel had de academie duidelijker te profileren ten opzichte van de twee andere academies in ArtEZ.¹⁵⁸ De redactie van het tijdschrift had overwogen om het de ondertitel 'kunst en religie' te geven. Bij nader inzien paste 'kunst en zin' beter bij de ambities.¹⁵⁹ In zijn zoektocht naar de christelijke identiteit van de CABK bracht Weitkamp een bezoek aan Van Sliedregt. Die bevestigde nog eens dat het christelijke aspect alleen een rol speelde in het vak godsdienst, maar verder totaal niet van invloed was op het curriculum; het kwam echter wel degelijk tot uitdrukking in de persoonlijke moraal van personeel en studenten. De ambachtelijke kwaliteit die Van Sliedregt voorstond, was volgens Weitkamp anno 2005 terug te zien bij de opleidingen illustratie en interieurarchitectuur. Hij refereerde aan de constatering van Vuyk in 1999 dat de 'individualistische anarchisatie' en de 'modernistische maakbaarheid van de samenleving' een gevaar vormden voor een christelijke academie. Met een kleine nuancering schreef Weitkamp dat hij 'de AKI [beschouwde] als verpersoonlijking van het anarchistische ideaal en de Academie Arnhem als de verpersoonlijking van de beroepsgerichte academie met het gevaar door de commercie meegesleurd te worden'.¹⁶⁰ Weitkamp zag in de strategie van bijvoorbeeld dagblad *Trouw* de beste overlevingskansen voor zijn academie

mie: 'een kwaliteitsschool voor beeldende kunstenaars, ontwerpers en docenten beeldende kunst en tegelijkertijd een discussiepodium waar de consequenties van onze afkomst voor het kunstonderwijs bestudeerd kunnen worden. Dit is geen luxe in onze post-moderne, ueber-geïndividualiseerde en door-en-door vercommercialiseerde samenleving.'

Zo'n discussiepodium vormde het symposium *Kunst als morele vrijplaats*, dat in 2005 in het kader van een studiumgeneraleprogramma werd georganiseerd door het lectoraat Kunst & Reflectie van ArtEZ in samenwerking met de Vrije Universiteit van Amsterdam. Naar aanleiding van het symposium stelde Weitkamp in de eindexamencatalogus van de CABK de vraag hoe vrij de kunst(enaar) kon zijn.¹⁶¹ Hij nam stelling tegen de politicus Arie Slob van de ChristenUnie, die op het symposium het standpunt verdedigde dat kunst niet alles mag, zoals het beledigen van de gelovige in zijn geloof in God, vloeken, het maken van pornografische beelden en het besmeuren van heilige symbolen. Kunst mocht geen amorele vrijplaats worden. Volgens Weitkamp maakte Slob de fout dat hij pretendeerde God zo goed te kennen dat hij wist wat goed en fout was. Weitkamp toonde meer begrip voor de middeleeuwse mysticus meester Eckhart von Hochheim (ca. 1260 – ca. 1328), die meer ruimte liet voor een deels onkenbare godheid. Volgens Weitkamp was er 'juist omdat er een deel van god fundamenteel zwijgt en onkenbaar is, (...) ruimte voor onderzoek, ruimte voor menselijke vrijheid. Als deze ruimte van te voren ingedamd wordt, zoals Arie Slob dat voorstaat, dan impliceert dat, dat hij weet wat de godheid en wie God is. De opvatting van Eckhart levert ruimte, niet alleen voor de kunst overigens, om de woestenij in te trekken om grenzen te overschrijden en taboes te doorbreken en door deze ontdekkingstocht een dialoog met elkaar aan te gaan over welke grenzen nu nuttig zijn en welke niet. (...) De tolerantie heeft dus een speelterrein nodig om zichzelf verder te ontwikkelen en sinds de Romantiek is de kunst bij uitstek het speelterrein. In muziek en toneel, in schilderkunst en literatuur is steeds weer geprobeerd te onderzoeken wat leven maakt en wat doodt. Dit is natuurlijk geen opdracht, want dan wordt de kunst moralistisch. Dit is vrijheid die dialoog oproept. De laatste tijd hoor en lees je veel over de *creative class*, de klasse van mensen die in creatieve beroepen de maatschappelijke ontwikkelingen aanjaagt en dus ook de economie voortstuwt. De (...) speeltuin van de vrijheid, waarin luchtigjes en ernstig met de vragen van leven en dood gestoeid wordt, is mijns inziens niet een meer fundamentele, maar dé fundamentele verantwoordelijkheid van de *creative class*.'¹⁶² Met die woorden stuurde Weitkamp in 2005 – vijf jaar voordat de christelijke denominatie definitief uit de statuten van ArtEZ zou verdwijnen – zijn eind-examenstudenten de maatschappij in.

INTERMEZZO. De christelijke kunstacademie – het gebouw

De CABK in Kampen

De Christelijke Academie voor Beeldende Kunsten heeft in Kampen geen ver- of nieuwbouw gepleegd. Vanaf de start in 1978 tot aan de verhuizing naar Zwolle in 2004 was de CABK ondergebracht in de Van Heutszkazerne aan de Oudestraat in Kampen, oorspronkelijk gebouwd als onderkomen voor soldaten van het Koninklijk Nederlandsch-Indisch Leger (KNIL) en later gebruikt als militaire kweekschool.

Academie St. Joost Breda

De nieuwbouwplannen voor de Katholieke Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost werden nooit gerealiseerd. Wel vonden er verschillende grondige verbouwingen plaats. Na een eerste, tijdelijke huisvesting in diverse panden verspreid door de stad betrok de Academie St. Joost in 1954 Huize Ocrum: een oud adellijk hofhuis uit 1536 aan de St. Janstraat in Breda (afb. 27-29).¹⁶³ Het statige renaissancecomplex bevatte drie, vooral uit rode baksteen en natuursteenbanden opgetrokken vleugels rondom een binnenplaats, die aan de straatzijde was afgeschermd door een poortwerk. In een van de vleugels bevond zich een monumentale trappentoren. De voorgevel werd in 1887 vervangen door een historiserend vormgegeven nieuwbouw. In 1952 werd het pand, dat sinds 1848 fungeerde als een rooms-katholiek burgerweeshuis, aangekocht door het bestuur van St. Joost. In 1953 en 1954 werd het pand ingrijpend verbouwd onder leiding van het architectenbureau Siebers & Van Dael uit Breda, een bureau dat in zijn vroege werk verwantschap vertoonde met de traditionalistische bouwstijl die Granpré Molière voorstond voor

katholiek Nederland. Siebers ontwierp in de jaren dertig enkele gebouwen met meer zakelijke en functionele uitgangspunten. Het bureau kwam vanaf begin jaren zestig steeds meer onder de invloed van priester-architect dom Hans van der Laan. Toen Siebers in 1966 het bureau verliet, associeerde Van Dael zich met de architect F.J.C. Ruys (1934), die van 1963 tot 1975 de Cursus Kerkelijke Architectuur van dom Hans van der Laan had gevolgd in het Bossche Kruithuis.

Voor een nieuwe tuinaanleg en beplanting deed het bestuur van St. Joost een beroep op de afdeling Tuinarchitectuur van de Koninklijke kwekerij Moerheim in Amsterdam, die sinds 1930 onder leiding stond van de befaamde tuinarchitecte Mien Ruys (1904-1999, geen familie van de eerdergenoemde architect F.J.C. Ruys). Hoewel Ruys in de jaren dertig enkele jaren architectuur in Delft studeerde bij Granpré Molière, deelde ze niet zijn architectuuropvattingen. Ze verbond zich liever met modernistische architecten als Ben Merkelbach (1901-1961) en Gerrit Rietveld.¹⁶⁴

Eind januari 1955 werd het verbouwde Huize Ocrum opgeleverd. Ter gelegenheid van de opening op 2 februari 1955 schonk het bureau Siebers & Van Dael de academie een verplaatsbaar altaar. Directeur Silee betrok een statige directiekamer in Lodewijk xvi-stijl, voorzien van een grote open haard die hij regelmatig liet branden.¹⁶⁵

Het gebouw was met de groei van de academie al snel te klein. Begin jaren zestig werd ook lesgegeven in twee panden aan de Catharinastraat in de binnenstad van Breda. De directie ontwikkelde plannen voor uitbreiding van het hoofdgebouw met nieuwbouw, waarvoor een lokalenplan werd vastgesteld dat in 1965 door de rijksoverheid werd goedgekeurd. Bestuur en directie beschouwden 'de behuizing in de verschillende gebouwen (...) verre van ideaal en er wordt dan ook met spanning uitgekeken naar de dag waarop heel het onderwijs in één gebouw zal zijn samenge-



27-28: Academie St. Joost Breda in Huize Oerum, St. Jansstraat, jaren zestig



29: Directeur Gerard Slee op de binnenplaats van Academie St. Joost Breda, St. Jansstraat, jaren zestig



30: Savenije, Siebers en Van Dael, kleinseminarie De IJpelaar Breda, Beukenlaan, 1948-1950

trokken'.¹⁶⁶ Sjoerd Schamhart (1919-2007) uit Den Haag werd benoemd tot architect van de ver- en nieuwbouw.

De plannen sneuvelden echter in het woelige democratiseringsproces dat eind jaren zestig St. Joost in de greep hield (zie Intermezzo hoofdstuk iii.6). Pas in 1994 werd de hele academie in één reeds bestaand gebouw ondergebracht: het voormalige Bisschoppelijk Kleinseminarie de IJpelaar, gelegen aan de Beukenlaan in een parktuin aan de rand van de stad (afb. 30).

Jan van Eyck Academie Maastricht

Architect Boosten was een van de oprichters van de katholieke Jan van Eyck Academie in Maastricht. Hij ontwierp tijdens de oorlogsjaren een plan voor een katholieke kunstschool in de vorm van een utopische kunstcampus, waar de muzen van de kunsten waren samengebracht om studenten en docenten te inspireren en te onderwijzen. De tekeningen van het plan zijn verloren gegaan. Een impressie van deze monosectorale kunsthogeschool *avant la lettre* werd opgetekend door Ko Sarneel, die als docent van de Jan van Eyck Academie de tekeningen in de jaren vijftig tijdens een vergadering onder ogen kreeg: 'Het plan voor een katholieke academie was hier woekierend uitgegroeid tot een plan voor een middeleeuws-achtige cluster van kerk, collegezalen, studievertrekken, werkcellen voor architecten, werkcellen voor beeldende kunstenaars, ambachts-werkplaatsen, schouwburg, muziektempel, danszaal, aula, bibliotheken en een geheel binnen de muren gelegen Quartier Latin van studentenonderkomens, zalen voor congressen en symposia, kroeg-, eethuis- en expositie-voorzieningen'.¹⁶⁷ De campus, volgens Sarneel 'uitgedacht als een vervoerend eclecticisme van neo-stijlen', bevatte behalve de academie van beeldende kunsten ook de

academie van bouwkunst en het conservatorium.¹⁶⁸ Dit utopische beeld van een katholieke kunsthogeschool werd echter nooit gerealiseerd. De Middelbare Kunstnijverheidsschool werd in 1926 ondergebracht in de Herbenusschool met in totaal zes tekenlokalen en twee lokalen voor keramiek en boetseren. De directeurskamer deed tevens dienst als lerarenkamer en bibliotheek. In 1947 werd de kunstnijverheidsschool gehuisvest in Huize De Stuers aan de Brusselsestraat (afb. 31-32).

De katholieke Jan van Eyck Academie betrok in 1961 een nieuw gebouw, dat op 14 januari officieel werd geopend. Scheffers, directeur van de Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten Maastricht (sinds 1959 de nieuwe naam van de Middelbare Kunstnijverheidsschool) en bestuurslid van de Jan van Eyck Academie, was nauw betrokken bij de nieuwbouwplannen. Het is de vraag of de katholiek Scheffers zo gelukkig was met de keuze voor Frits Peutz (1896-1974) als architect. Peutz was tussen 1950 en 1962 als architectuurodocent verbonden aan de Jan van Eyck Academie. Hij had zijn opleiding genoten in Delft, maar dat was voordat Granpré Molière er in 1924 hoogleraar werd. Peutz studeerde er civiele techniek en behaalde pas aan het einde van zijn studie de propedeuse bouwkunde. Peutz bouwde radicaal modern, getuige zijn bekendste werk, het Glaspaleis, in 1936 ontworpen voor het mode- en warenhuis Schunck in Heerlen, een opvallende constructie van beton en glas. Zijn ontwerp voor een retraittehuis met een staal skelet, glasgevels en pleisterwerk onder vond sterke kritiek in het *Rooms-Katholiek Bouwblad*.¹⁶⁹ Peutz was geen dogmatische modernist. Eerder zette hij de kenmerken van het zakelijke en functionele bouwen in als stijllement, naast andere stijlkenmerken, al dan niet in één gebouw of in afzonderlijke gebouwen. Zo bouwde Peutz ook kerken in een meer regionale, traditionalistische bouwstijl.

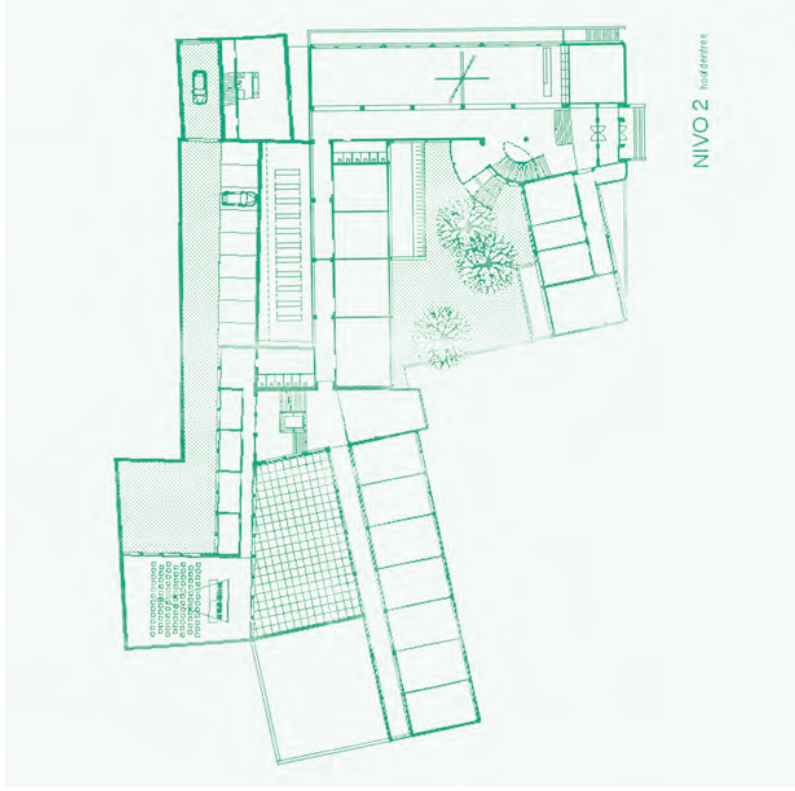
Peutz moest niets hebben van de in zijn ogen dogmatische ontwerpopvattingen van de Delftse en Bossche scholen. In 1954 werd zijn



31-32: Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten Maastricht in Huize De Stuers, Brusselsestraat, 1966



33-35: F. Peutz, nieuwbouw Jan van Eyck Academie Maastricht, 1961



ontwerp voor de academie door het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen goedgekeurd en in 1959 werd met de bouw begonnen. Het ministerie had er echter minder geld beschikbaar dan voorzien, waardoor slechts een derde deel van het oorspronkelijke bouwplan kon worden uitgevoerd.¹⁷⁰

Het ontwerp van de Jan van Eyck Academie was minder radicaal modern dan het Glaspaleis, maar stond ook ver af van de traditionalistische architectuur van Granpré Molière en de op de vroegchristelijke architectuur geïnspireerde bouwwerken van de Bossche School. Peutz paste in plaats van een glazen vliegevel grote ramen toe, die in een witgeschilderde betonnen gevelwand werden aangebracht. De raampartijen accentueerde hij door betonnen omlijstingen. Het gebouw kende een asymmetrische plattegrond met drie ongelijke vleugels gegroepeerd rondom een binnenplaats. Opvallendste elementen waren de hoofdingang en het daarachter liggende trappenhuis. Het halfronde, monumentale trappenhuis met een hoge, over twee etages doorlopende raampartij vormde de verbinding tussen de twee kleinste vleugels. De hoofdingang in de kortste vleugel ontwierp hij in de vorm van een trappartij naar een omlijste en terugvallende glaswand, met raampartijen en een deuropening asymmetrisch geplaatst in de verder gesloten monumentale voorgevel.

Het resultaat was een gebouw met een mentaliteit die weerspiegeld werd in de woorden van Peters bij de opening. De nieuwbouw was een school der kunsten geworden, die niet langer fungeerde als 'een stoffelijk teken van iets anders dat afwezig zou zijn, het geestelijke', maar zelf een architectonisch kunstwerk was geworden, een 'wezenlijk symbool, zinnebeeld dat zijn zin in zichzelf tegenwoordig stelt en zonder die immanente zin niet bestaan kan'. De architect had technieken en materialen onderzocht op de mogelijkheden 'tot expressie, en niet tot expres-

sie van om het even welke louter subjectieve gevoelens, voorstellingen of gedachten, maar tot het scheppen van een wereld in lijnen, vlakken, kleuren, lichten' (afb. 33-35).¹⁷¹

Koninklijke School voor Kunst en Kunstnijverheid 's-Hertogenbosch

De architectuur die het meest representatief was voor een katholieke kunstacademie, was die van de Koninklijke School voor Kunst en Kunstnijverheid van 's-Hertogenbosch. De school heeft echter nooit het predicaat katholiek gekregen. Het in juni 1988 gesloopte gebouw was gelegen ten zuidoosten van de oude binnenstad, even buiten de stadswallen aan de Pettelaarsweg. In 1948 beklagde docent André Verhorst (1889-1977) zich over de slechte huisvesting van de academie. De kunstnijverheidsschool was sinds 1942 gehuisvest in enkele ruimtes van het Provinciaal Museum in de Bethaniestraat en in de voormalige vergaderzalen van het Katholieke Werkliedenverbond aan de Dode Nieuwstraat.¹⁷² In een brief aan de onderwijsinspecteur A. G. van den Hoek schreef Verhorst dat in zijn 'leslokaal, terwijl de leerlingen rustig zaten te tekenen, een stuk van het plafond naar beneden [kwam] van ca. 14 m². (...) Het zal niet nodig zijn u de schrik en de ravage te beschrijven. Een geweldige slag, het gehele lokaal één witte stofwolk'.¹⁷³ Al in februari 1942 had Verhorst zich tot het gemeentebestuur gewend met de klacht dat hij 'het onmogelijk [achtte] om in het tegenwoordige gebouw behoorlijk kunstonderwijs te geven. De lokalen en de hele omgeving lenen zich er niet toe. Een eerste vereiste is sfeer, zowel binnen als buiten. De ruimte buiten moet huisvesting bieden voor het tekenen van bloemen en dieren. Het plan tot huisvesting in het bestaande gebouwencomplex zou de MKNS [Middelbare Kunstnijverheidsschool, JvdE] wederom tot een aanhangsel van de andere scholen degra-

deren waardoor haar bloei zou worden verhinderd.¹⁷⁴ Dat 'wederom' sloeg op de periode van 1918 tot 1942 waarin de Koninklijke School voor Nuttige en Beeldende Kunst was opgegaan in de Koninklijke School voor Kunst, Techniek en Ambacht met vier afdelingen: een kunstdag-school (met een nijverheids- en academieklas), een avondtekenschool, een ambachtsschool en een middelbare technische school. In 1927 verhuisde deze school van diverse locaties in de stad naar een nieuw, door de stadsarchitect Piet van Kessel (1895-1970) ontworpen gebouw aan het Duhamelplein. In de jaren dertig van de vorige eeuw distantiëerde het kunstonderwijs zich steeds nadrukkelijker van de technische opleidingen.¹⁷⁵

Verhorst gaf sinds 1926 – het jaar waarin de ingenieur H.W.E. Damereau aantrad als nieuwe directeur – les aan de Bossche tekenschool, en hij stond daarbij in een naturalistische traditie, gebaseerd op degelijk vakmanschap (afb. 36). Een brochure uit 1926 beschreef het belang van het tekenonderwijs: 'In vele vakken is steeds vraag naar goede teekenaars. Elk voorwerp dat gemaakt moet worden, moet toch eerst worden getekend.'¹⁷⁶ Het tekenen was gericht op ontwerpen voor decoratieve kunst, kunstnaaldwerk, weefsel patronen en batiks, muurschilderingen en gebrandschilderd glas, beeldhouwkunst en keramiek. Ook werden ontwerptekeningen gemaakt voor reclamadoeleinden in kranten en boekillustratie, in verschillende technieken, zoals cliché, lithografie en houtsnede.

Verhorst bekritiseerde de 'wanstaltige misvormingen' die hij en zijn leerlingen op tentoonstellingen en in tijdschriften aantroffen van kunstenaars 'die alleen maar kunnen stamelen omdat ze geen zeggingschap [sic] over hun materiaal en handen hebben'. Kunstenaars die volgens de leerkracht niet moesten 'proberen met hun deformaties de kost te verdienen op een clichéfabriek of een grafisch bedrijf, waar

wel wat anders nodig is dan mistekende armen en benen of doorgezaagde violen, die dwars door een mistekend zeilschip heengetekend zijn'. Zijn leerlingen zouden 'moeten kunnen tekenen, goed tekenen. En daar staat dan met een paar woorden het beginsel dat wij sinds de oprichting van de school in 1918 gehuldigd hebben en dat wij onder alle omstandigheden zullen blijven huldigen: leer ze in drie jaar zo goed mogelijk tekenen en laat ze dan, maar ook werkelijk dan pas een keuze doen uit de zeer vele richtingen, die iemand, die goed tekenen kan uit kan gaan.'¹⁷⁷

In 1952 werd Verhorst de nieuwe directeur en hij werd daarmee verantwoordelijk voor de nieuwbouw van een school die in 1950 nog slechts achtien leerlingen telde. Burgemeester H.J.M. Loeff (1895-1973) van Den Bosch zag in dat aantal echter een bewijs van grote vitaliteit: 'In een andere streek zou dit onderwijs al zijn weggekijnd. Dat de leraren *con amore* zijn blijven lesgeven en deze 18 leerlingen nog aanwezig zijn, ondanks de grote moeilijkheden is z.i. een bewijs ervoor dat deze school tot een krachtadige school zal kunnen uitgroeien en tot een zeker centrum in Brabant voor beeldende kunsten, indien gezorgd wordt voor een behoorlijke outillage.'¹⁷⁸

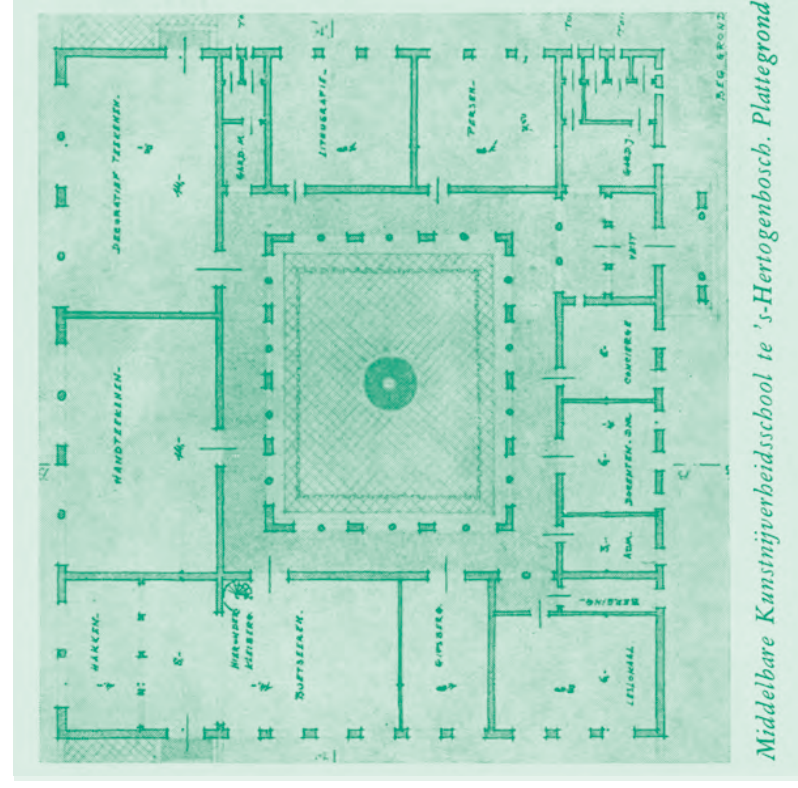
De architecten Cees Pouderoyen en George Deur (1892-1964) ontwierpen het nieuwe gebouw. De Rotterdammer Pouderoyen studeerde bouwkunde in Delft en toonde in eerste instantie belangstelling voor de functionalistische architectuur van de groep Opbouw. Tijdens zijn studie werd hij echter steeds meer gegrepen door de ideeën van zijn leermeester Granpré Molière en sloot hij zich aan bij de traditionalistische studiegroep van de Delftse School. Onder invloed van Granpré Molière bekeerde de vrijzinnig protestants opgevoede Pouderoyen zich tot het katholicisme. Na zijn studie was Pouderoyen korte tijd werkzaam bij het architectenbureau van Jan van der Laan (1896-1966), oudste broer van dom Hans van der Laan, en assisteerde hij in 1945 Granpré Molière bij renovatie-

plannen voor de Groningse binnenstad. In 1946 startte hij samen met Deur een architectenbureau in Nijmegen, dat een groot aandeel had in de wederopbouw van de stad.¹⁷⁹ Vanaf 1946 tot eind jaren vijftig was Pouderoyen als docent nauw betrokken bij de *Cursus Kerkelijke Architectuur* onder leiding van Nico van der Laan. In 1950 bereidde hij samen met Hans van der Laan een lezing voor over 'Nieuwe stromingen in de kerkbouw', die door architect Siebers in Breda werd gehouden.¹⁸⁰ Pouderoyen liet zich sterk inspireren door de vroegchristelijke Syrische kerkarchitectuur uit de vierde en vijfde eeuw na Christus, die volgens hem nog getuigde van de puurheid en eenvoud van het christendom. In dit teruggrijpen op historische bouwvormen had Pouderoyen eenszins de bedoeling 'een neo-richting te propageren, basilieken uit de eerste eeuwen te kopiëren e.d., maar het gaat om een kweken van een mentaliteit en een gerichtheid van bouwen die op een juist inzicht berust'.¹⁸¹ Bij het bepalen van de maatverhoudingen hanteerde Pouderoyen het 'plastisch getal', het meest consequent bij bouwwerken die niet beperkt werden door strenge bouwvoorschriften.

Voor de kunstnijverheidsschool in Den Bosch moest Pouderoyen vorm geven aan een aantal tekenlokalen, ruimten voor grafische technieken, bootseer- en beeldhouwlokalen en enkele dienstruimten. Hij ontwierp een carnevormig, bakstenen gebouw voor circa honderd leerlingen, waarin vier lage vleugels met afgeschuinde pannendaken gegroepeerd waren rondom een iets verdiept liggende, vierkante binnenhof. De wandelgalerij die de binnenhof aan alle zijden omzoomde en toegang gaf tot de leslokalen, was alternatief voorzien van betonnen zuilen en bakstenen pilasters. Zuilen en pilasters waren door gemetselde rondbogen met elkaar verbonden. Leerlingen modelleerden en goten de kapitelen en decoreerden de betonnen zuilen. De galerij kon tevens als tentoonstellingsruimte fungeren (afb. 37-43).¹⁸²

De hele vormgeving refereerde aan een romaans klooster. Pouderoyen had in 1950 het Karmelklooster ontworpen aan de Dodden-daal in Nijmegen, volgens een traditioneel schema: een omsloten hof met vier vleugels die net als in Den Bosch in hoogte verschilden (afb. 44). In Den Bosch huisvestte de hoogste noordvleugel, voorzien van hoge ramen en een 1,5 meter hoge borstwering, de lokalen voor tekenen en steenhakken. In de iets lager gelegen vleugels aan de west- en oostzijde bevonden zich de ruimten voor grafische technieken en beeldhouwen, kostuumnaaien en theorielessen. In de nog lager gelegen zuidvleugel waren de directiekamer, portiersloge en garderobe gesitueerd. In de zuidvleugel bevond zich de hoofdingang, geaccentueerd door een uitbouw met twee zuilen en een gemetseld klokkentorentje op het dak, een element dat ook in het ontwerp van het Karmelklooster in Nijmegen was terug te vinden. In tegenstelling tot de buitengevels in Nijmegen, die twee verdiepingen hoog waren met rondboogvensters, waren de gevels in Den Bosch met slechts één bouwlaag voorzien van rechthoekige vensters, die een modernere indruk maakten (afb. 45). De binnenhof had een eenvoudig ingedeeld geometrisch plaveisel en vakken waarin snijbloemen geplant werden, niet alleen om de hof de intimiteit van een besloten tuin te geven, maar ook ten behoeve van het naturalistische tekenonderwijs. Volgens Pouderoyen ontstond 'door alle ruimten te groeperen rond een cour (...) een beknopt overzichtelijk gebouw van een zekere intimiteit en rustige sfeer die naar onze mening goed past voor een school als deze. Een dergelijke school moet immers, meer dan welke andere school ook, een werkelijk tehuis zijn voor de werkgemeenschap van docenten en cursisten'.¹⁸³ Tijdens de opening van de nieuwbouw op 24 april 1953 liet onderwijnspecteur Van den Hoek zijn toehoorders weten dat de minister van OkenW wel enige bedenkingen had gehad over de aanvraag van een nieuw gebouw. Het was in Nederland immers slecht gesteld met het

kunstleven en de sociale positie van de kunstenaar. Volgens de inspecteur kon de nieuwbouw echter goed verantwoord worden wanneer het kunstonderwijs in Den Bosch zich meer zou richten op de vormgeving van industriële producten, 'zonder welke de moderne mens eigenlijk niet meer kan leven. Wij kunnen niet dankbaar genoeg zijn, dat ons die industrie is geschonken. Maar laten nu ook de kunstenaars zich in dienst stellen en er voor zorgen, dat het uiterlijk van het industriële product goed wordt verzorgd.'¹⁸⁴

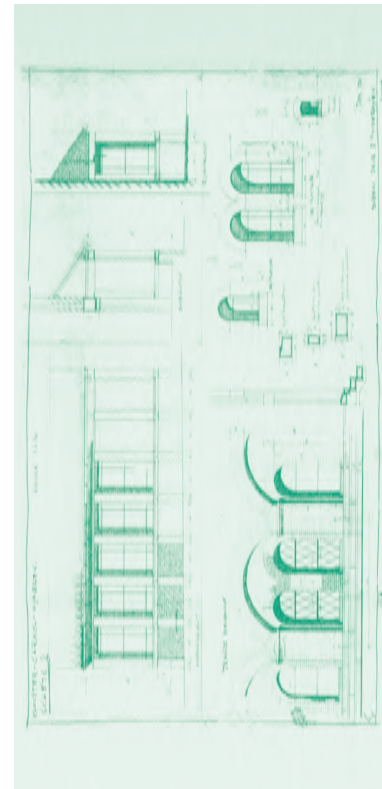


36: Bordschetsen o.l.v. André Verhorst, Koninklijke School voor Kunst, Techniek en Ambacht 's-Hertogenbosch, 1933

37-38: Bureau Deur en Pouderoeyen, nieuwbouw Koninklijke School voor Kunst en Kunstnijverheid 's-Hertogenbosch, Pettelaarsweg, 1953



39-42: Bureau Deur en Pouderooyen, nieuwbouw Koninklijke School voor Kunst en Kunstnijverheid 's-Hertogenbosch, Pettelaarsweg, 1953



44: Bureau Deur en Pouderooyen, Karmelklooster Nijmegen, 1950-1951



43: Bureau Deur en Pouderooyen, nieuwbouw Koninklijke School voor Kunst en Kunstnijverheid 's-Hertogenbosch, Pettelaarsweg, 1953

45: Bureau Deur en Pouderooyen, gevelontwerpen Karmelklooster Nijmegen, 1950

III.2.5: Samenvatting.
Confessioneel kunstenaarschap
tussen afhankelijk en
professioneel

Van der Tas stelde dat de afhankelijke kunstenaar, volgens hem feitelijk een ambachtsman, primair wordt gekenmerkt door een *artistieke afhankelijkheid*. De artistieke afhankelijkheid van de katholieke kunstenaar werd veroorzaakt doordat hij in de eerste helft van de twintigste eeuw moest voldoen aan kerkelijke voorschriften met betrekking tot de vormgeving van kerken en kerkelijke artefacten. Beeldende kunst en vormgeving waren gebonden aan een christelijke iconografie of op zijn minst aan een herkenbare, realistische beeldtaal. Katholieke opdrachtgevers mochten kunstenaars en vormgevers echter niet beschouwen als 'slaafse' uitvoerders van een bekende en erkende vormtaal. Kunstenaars hadden een eigen verantwoordelijkheid en bezaten een specifieke kennis en kunde om tot vormgeving te komen. Opdrachtgevers en publiek dienden de individuele kwaliteiten van de kunstenaar te respecteren en te waarderen. Dat betekende echter niet dat kunstenaars en vormgevers zich mochten verlaten op een al te individuele beeldtaal. Subjectivisme in de vorm van pure zelfexpressie, kenmerkend voor de romantische bohemiërs, was uit den boze. De kunstenaar had tot taak met zijn vormgeving op zijn minst objectief-menselijke, maar uiteindelijk universele, goddelijke waarden te tonen. Kunst en vormgeving waren geen doel in zichzelf, maar intermediair voor en symbool van het katholieke gedachtegoed. Voor het hanteren van de juiste symboliek werden leerlingen van de kunst(nijverheids)scholen in Maastricht en Breda tot eind jaren zestig onderwezen in de geschiedenis en het gebruik van de christelijke iconografie. Ofschoon het protestantisme geen traditie had in een christelijke beeldtaal, bestond er een vergelijkbare angst voor te veel subjectivisme in kunst en vormgeving. Uiteindelijk stond alle kunstproductie in dienst van de (geloofs)gemeenschap. Creatieve vrijheid was gewenst, maar altijd gekaderd in de gebondenheid aan maatschappelijke conventies.

Behalve kennis van de iconografie moest de katholieke kunstenaar vooral een kunde worden aangeleerd. De directeurs van de kunstnijverheidsscholen in Breda en Maastricht eisten vakmanschap van hun leerlingen als basis voor het kunstenaarschap. Dit vakmanschap liet zich moeilijk verenigen met een te grote aandacht voor zelfexpressie en experiment. Beheersing van bekende en bewezen ambachtelijke kwaliteiten werd hoger gewaardeerd dan experimenten die onbruikbaar waren en onbegrepen bleven voor opdrachtgevers, consumenten en publiek. De grote nadruk op het vakmanschap deelde de katholieke kunstenaar met kunstenaars die in Kampen werden opgeleid vanuit het protestantse gedachtegoed. Maar waar het accent op de kunde aan de katholieke georiënteerde kunstacademies tussen 1921 en 1968 niet wezenlijk afweek van dat aan de niet-confessionele kunstnijverheidsscholen, was het pleidooi voor een ambachtelijk kunstenaarschap van CABK-directeur Van Sliedregt na 1978 een uitzondering geworden. Het beeldende-kunstonderwijs had in de jaren zeventig het materiaal-georiënteerde vakmanschap afgedaan als ouderwets en te beperkend voor de creatieve zelfontplooiing van de studenten.

Ook directeur Slee van Academie St. Joost in Breda meende dat zijn school, de enige officieel erkende katholieke kunstnijverheidsschool, zich belangrijk onderscheidde van het overige kunstnijverheidsonderwijs. Niet het vakmanschap, maar de aandacht voor immateriële en katholieke waarden zorgde ervoor dat zijn school niet verviel tot een ambachtsschool voor het

opleiden van afhankelijke vakmen-
sen of tot een academie voor schone kunsten die nog meer kunstenaars van het gedistantieerde type zou toevoegen aan het 'kunstproletariaat'. Een opvatting die misschien het beste werd uitgedrukt in het nieuw ontworpen academiegebouw van Pouderooyen in Den Bosch. Het gebouw refereerde aan het ambachtelijke vakmanschap van de vroegste kloosterbouw. De immateriële waarden kwamen tot uitdrukking in de proporties en verhoudingen zoals die onder leiding van Van der Laan in de Boschse School waren bestudeerd en werden toegepast in sacrale en profane architectuur. Slee zou zich ongetwijfeld thuis hebben gevoeld in het kloostercomplex dat de Academie St. Joost in 1994 aan de rand van Breda betrok.

De katholieke kunstnijverheidsschool was voor Slee geen doel op zich geweest, maar een instrument om kunst en vormgeving te redden van enerzijds enkel kunde en anderzijds te veel persoonlijke expressie. De kunstenaar kon de samenleving het best van dienst zijn als hij de immateriële waarden betrok bij de toegepaste in plaats van de autonome vormgeving. Met die visie transformeerde Slee de afhankelijke, katholieke ambachtsman waarmee hij weinig affiniteit had, tot een professionele ontwerper die dienstbaar was aan de nieuwe opgaven die de samenleving aan het kunstenaarschap stelde.

Het belang dat Slee hechtte aan de immateriële waarden van vormgeving bepaalde mede zijn opvattingen over de rol van docenten. Zij dienden niet slechts hun kunde te demonstreren en te doceren, maar waren vooral ook opvoeders van morele waarden.

De huidige bestuurskamer van ArtEZ was oorspronkelijk de directiekamer van het gebouw dat in 1963 onder het directoraat van Harry Verburg werd gerealiseerd voor het Genootschap Kunstoefening. Verburg begon zijn directeurschap van de Arnhemse kunstnijverheidsschool in september 1956 met de uitgesproken ambitie een nieuw Bauhaus aan de Rijn te creëren. Nu hebben zich wel meer kunstacademiedirecteuren en -docenten gebaseerd op het onderwijs aan het vermaarde Bauhaus. Die school was een vat vol tegenstellingen, een botsing van artistieke en pedagogische opvattingen, en velen hebben geprobeerd de betekenis ervan eenduidig te benoemen. Ze bood onderdak aan vertegenwoordigers van het expressionisme, constructivisme en functionalisme, en er zijn zelfs sporen te traceren van dada en surrealisme. Er waren docenten die sterk op subjectieve, intuïtieve en zelfs mystieke expressie waren gericht, en er waren docenten die streefden naar een meer rationele, objectiverende en wetenschappelijke benadering van het kunstonderwijs. Er werden traditionele en ambachtelijke technieken gehanteerd voor schilderen, weven en keramiek, naast experimentele fotografie en industriële productiewijzen. Het Bauhaus is niet alleen de geschiedenis ingegaan als kunstschool, maar ook als een politieke enclave, een utopische gemeenschap, en als een bewonderde en verguisde ontwerp- en architectuurstijl. Kortom, het Bauhaus is zo veelomvattend dat iedereen zich moeiteloos kan beroepen op kenmerkende aspecten ervan.

De grote diversiteit van artistieke en onderwijskundige opvattingen laat onverlet dat het Bauhaus een vernieuwende en tot de verbeelding sprekende kunstschool was. Maar het Bauhaus was niet uniek. In Duitsland en Rusland werden tussen 1900 en 1930 diverse kunstscholen hervormd of opgericht met vergelijkbare doelstellingen. De vernieuwingen kwamen voort uit een kritiek op de bestaande kunstacademies, die zich maatschappelijk hadden geïsoleerd en hun verplichtingen als beroepsopleiding niet konden waarmaken. Het streven in de *Kunstschulereform* was gericht op het verbinden van de oude kunstacademies met de recenter opgerichte kunstnijverheidsscholen, bij voorkeur onder de koepel van een architectuuropleiding. Architectuur werd gezien als de moeder van alle kunsten, en daaronder vielen zowel de sinds de renaissance tot 'schone kunsten' verheven schilder- en beeldhouwkunst als de materiaalgeoriënteerde ambachten voor de bewerking van glas, keramiek, textiel, hout en metaal. Volgens de hervormers was kunst niet te leren en kon alleen het onderwijs in de technieken van het ambacht tot artistieke resultaten leiden. Een opvatting die door de eerste Bauhaus-directeur Walter Gropius (1883–1969) als leerstelling in het eerste programma van het Bauhaus werd opgenomen: 'Kunst entsteht oberhalb aller Methoden, Sie ist an sich nicht lehrbar, wohl aber das Handwerk.'¹ De werkplaats, die in het 'academische' kunstonderwijs een marginale rol was toebedeeld, verwierf nu een centrale positie voor het aanleren van het handwerk. Ze bood tevens de mogelijkheid voor een concrete productie van gebruiksvoorwerpen, waarmee enerzijds direct het maatschappelijke nut kon worden aangetoond van het (toegepaste-)kunstonderwijs, en anderzijds via de verkoop van de geproduceerde voorwerpen een extra inkomstenbron werd aangeboord, naast de gemeentelijke subsidies.

Niet alleen werd de werkplaats de spil van het kunstonderwijs, de Duitse hervormingsscholen distantieerden zich ook zowel van het 'academische' tekenonderwijs, dat sterk was gericht op het in fasen natuurgetrouw leren kopiëren van artificiële en natuurlijke voorwerpen (met als moeilijkste

gradatie de menselijke figuur), als van de ornamentale decoratiesystemen zoals die aan de kunstnijverheidscholen werden gedoceerd.² Studenten zouden aan de hand van theoretische en praktische oefeningen een beter begrip moeten krijgen van de basiswerking van kleur, vorm, geluid, licht en dergelijke. De *Vorkurs* van Johannes Itten (1888-1967) is de bekendste uitwerking van deze oefeningen en vormde de basis voor een vormleer die in eerste instantie nog sterk was gericht op de individuele, creatieve mogelijkheden van de kunststudenten, maar later steeds meer het karakter kreeg van een rationele en op wetenschappelijke inzichten gebaseerde ontwerpmethodiek.

Hoewel het Bauhaus dus niet uniek was in zijn onderwijshervormingen, was het wel de school die de vernieuwende ideeën het meest in de praktijk vormgaf. Alleen Rusland kende tussen 1920 en 1930 met Vkhutemas (in 1928 omgedoopt tot Vkhutein) een vergelijkbare kunstschool, maar dan een die door de politieke steun van het communistische regime een veel grotere omvang had (met in de beginjaren meer dan tweeduizend studenten). Tussen het Russische 'Bauhaus' en zijn Duitse evenknie vonden diverse uitwisselingen plaats, van zowel docenten als studenten.³

Het Bauhaus leverde echter geen curriculum op dat makkelijk te kopiëren was. Maar de school had na haar sluiting op 11 april 1933 door de nazi's, die de school betitelden als een broeinest van 'decadente', 'Bolsjewistische' en anti-Duitse kunst, veel invloed doordat oud-docenten en -studenten de ideeën verspreidden toen ze in Europa en de Verenigde Staten gingen lesgeven. Het leidde tot kunstscholen die zeer verschillend waren, zoals de Hochschule für Gestaltung in Ulm (Max Bill, 1908-1994), Black Mountain College in Asheville, North Carolina (Josef Albers) en de New Bauhaus School of Design in Chicago (László Moholy-Nagy, 1895-1946). Deze scholen werden weliswaar gebouwd op de pedagogische fundamenten van het oorspronkelijke Bauhaus, maar zouden hemelsbreed verschillen in hun onderwijskundige uitwerking. Terwijl het Bauhaus alle tegengestelde krachten van het kunstonderwijs nog binnen de eigen muren wist te houden, specialiseerden deze instituten zich enerzijds tot sterk wetenschappelijk georiënteerde architectuur- en designscholen, met een maatschappelijke oriëntatie die leidde tot een op de gebruiker en de markt gerichte ontwerpmethodiek, anderzijds tot kunstscholen waarin de (schilder)kunst werd beoefend met een grote academische en experimentele vrijheid en in een romantische atmosfeer waarin het artistieke individu met zijn subjectieve verbeelding centraal stond. Slechts in de *Vorkurs* die op al deze scholen werd geïntroduceerd, is nog de geest herkenbaar van het oorspronkelijke Bauhaus-onderwijs.⁴

Het Bauhaus-gedachtegoed drong ook door tot in Nederland. Oud-Bauhaus-studenten, zoals Paul Citroen (1896-1983), Paul Guermonprez (1908-1944), Kitty van der Mijll Dekker (1908-2004) en Greten Neter-Kähler (1906-1986), en voormalige gastdocenten aan het Bauhaus, onder meer Johan Niegeman (1902-1977), Mart Stam (1899-1986) en Piet Zwart (1885-1977), hadden grote invloed op het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs, vooral van de Haagse kunstacademie, het IvKNO en de door Citroen opgerichte Nieuwe Kunstschool in Amsterdam.⁵

De voorstanders van het Bauhaus-onderwijs ondervonden aan hun scholen regelmatig weerstand van directies en andere docenten. Die waren van mening dat het gedachtegoed van de Duitse kunstschool te dogmatisch was en te weinig ruimte bood voor de individuele ontplooiing van de studenten. Daardoor bleef de invloed vaak beperkt tot enkele afdelingen. Bovendien kleefde aan de Bauhaus-aanhangers een linkse politieke signatuur en sympathiseerden zij openlijk met de communistische idealen, die in de periode

van de Koude Oorlog niet erg gewaardeerd werden door de onderwijsbestuurders, het bedrijfsleven en de lokale media, en soms zelfs bedreigend werden gevonden.

Kunstnijverheidstraditie met een rooms randje

'De heer Verburg richt zich vervolgens met enkele woorden – zijn benoeming als directeur en het onderwijs betreffende – tot de docenten. Het is hem bekend dat zijn benoeming als directeur dezer school niet door alle docenten met instemming is begroet. Daar deze benoeming echter thans een feit is, zal hij zijn best doen het onderwijs in al zijn geledingen te laten marcheren en vertrouwt hij op aller medewerking. (...) Zouden zich onverhoopt destructieve elementen op de school willen doen gelden dan zullen die in hem een heftig tegenstander ontmoeten.'⁶ De benoeming in 1956 van Verburg tot nieuwe directeur van het Genootschap Kunstoefening, Middelbare Kunstnijverheidsschool in Arnhem had zowel binnen als buiten de school commotie teweeggebracht. Buiten de school was ophef ontstaan toen de redactie van het *Maandblad van de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs* de sollicitatieprocedure bekritiseerde: volgens haar stond de benoeming van Verburg allang vast, 'met negering van een groot aantal bevoegde sollicitanten'.⁷ Bovendien meldde zij dat Verburg niet beschikte over de onderwijsakte die volgens het bevoegdheidsbesluit voor het nijverheidsonderwijs uit 1935 vereist was om les te geven aan een kunstnijverheidsschool. Het bestuur had voor de aanstelling van Verburg dispensatie moeten vragen bij het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Een van die bevoegde sollicitanten was de schilder en graficus Hendrik Valk, die al dertig jaar als docent aan het genootschap was verbonden. Hij was de rechterhand geweest van verschillende directeuren, die tussen 1922 en 1956 van het Genootschap Kunstoefening een landelijk erkende en gerespecteerde kunstnijverheidsschool hadden gemaakt, en hij was al enige jaren adjunct-directeur.⁸ Er ontstond een conflictsituatie toen bleek dat het bestuur geen steun gaf aan de ambitie van Valk om directeur te worden, die hij zag als de bekroning van zijn onderwijscarrière. Na de benoeming van Verburg kwam Valk al snel met hem in aanvaring. Het conflict werd opgelost door Valk tot aan zijn pensioen in 1962 aan te stellen als docent bij het Voortgezet Bouwkunst Onderricht, de architectuuropleiding die was gelieerd aan het Genootschap Kunstoefening.⁹

Valk had al eerder zijn ambitie laten blijken voor een directeursfunctie aan een kunstnijverheidsschool. In januari 1939 solliciteerde hij bij het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs (lvKNO) in Amsterdam, waar een opvolger werd gezocht voor de pensioengerechtigde directeur Johan Smits (1874-1944).¹⁰ In zijn brief, vergezeld van een aanbevelingsbrief van de directeur van Genootschap Kunstoefening Gerard van Lerven (1885-1966), schreef Valk: 'De Kunstnijverheidsscholen, die als het ware de werkplaatsen van welker moeten vervangen, zullen mijns inziens weer op de leest der absolute vakvoorropleiding geschoeid moeten worden.'¹¹ Vervolgens verwees Valk naar een artikel dat hij had geschreven over 'het wezen van de Kunstnijverheidsschool van dezen tijd', dat in maart 1939 zou verschijnen in het *Maandblad der Nederlandsche Vereeniging voor Teekenonderwijs*.¹² In een kort exposé gaf Valk zijn visie op het kunstnijverheidsonderwijs, een visie die het beleid van het Genootschap Kunstoefening in de periode 1922-1956 weerspiegelde. Valk zag de kunstenaar als een middeleeuwse ambachtsman, die geen onderscheid kende tussen beeldende kunst en kunstnijverheid. De kunstenaar was een 'gewonen handwerksman' die, 'door en met de liefde voor zijn vak, eens zal mogen komen tot een uiting, die hooger zal staan dan alleen het technische en vakkundige. Het is zelfs weer mogelijk in dezen tijd zijn religieuze gevoelens

te doen saamvloeien met zijn verlangens om iets te maken, dat dienstbaar kan zijn voor kerk of gemeenschap. (...) Het is de taak van de hedendaagse kunstnijverheidsschool haar leerlingen een bewustwording nopens de roeping van het ambacht te geven. (...) Een kunstnijverheidsschool moet (...) richtsnoeren trachten te ontdekken, waardoor de mogelijkheden worden geopend tot ruimeren en groteren bloei der nijverheidskunst. Niet slaafs programmatisch, doch open voor elke uiting van hoe jeugdige persoonlijkheid dan ook.' Valk zag de kunstnijverheidsschool als 'een kweker, die met proefnemingen en steeds weder andere grondstoffen en kassen, tracht te vinden de bloem, die "schoonheid" heet'.

Die ondeelbaarheid van beeldende kunst en kunstnijverheid werd in 1940 door een journalist geprezen. Hij typeerde het genootschap als een instelling waar 'zoowel de vrije kunst als de toegepaste kunst wordt onderwezen. (...) Maar al te vaak, waar deze twee richtingen in de kunst geheel gescheiden worden onderwezen, levert het voor de eventuele keuze der leerlingen moeilijkheden op, welke richting voor hen de meest juiste is. In deze school bestaat er geen verschil in appreciatie van het één, ten koste van het ander.'¹³

Toen Van Lerven in 1922 na acht jaar docentschap in decoratieve kunst en schilderen tot directeur van het Genootschap Kunstoefening werd benoemd, wilde hij de kleine en in het slop geraakte tekenschool hervormen tot een moderne middelbare kunstnijverheidsschool, conform de Wet tot regeling van het nijverheidsonderwijs die in 1921 in werking was getreden. In november 1927 volgde de wettelijke erkenning van de Arnhemse school en werd de naam gewijzigd in Genootschap Kunstoefening, Middelbare Kunstnijverheidsschool.¹⁴

In 1954 blikte Van Lerven terug op zijn beleidsperiode: 'Het onderwijs moest vakonderwijs worden, meer gericht naar de toegepaste kunsten dan naar de vrije kunst, zoals de schilderkunst. Zo ontstonden naast de vakken tekenen en schilderen, het edelsmeden, het beeldhouwen, het reclamevak, het vak illustratief en grafiek, het vak kunstnaaldwerk en het vak mode-ontwerpen.'¹⁵ Voor deze vakken trok hij nieuwe docenten aan: in 1926 Gijs Jacobs van den Hof (1889–1965) voor beeldhouwen en Valk voor illustratief tekenen en grafische kunst, in 1929 Frans Zwollo jr. voor edelsmeden en in 1938 Wim van Woerkom (1905–1998) voor ontwerpen en reclamekunst. Pas na het pensioen van Van Lerven in 1950 werd in 1952 onder het directoraat van Joop Bensen (1891–1966) een aanvang gemaakt met de vakken kunstnaaldwerk en modeontwerpen. In 1952 deelde Bensen in de directeursvergadering mee dat 'een nieuwe afdeling aan de school verbonden zal worden, namelijk modetekenen met de vakken: costumetekenen, patroontekenen en kunstnaaldwerk'.¹⁶ Acht maanden later werd Elly Lamaker (1922–2010) benoemd tot de nieuwe docent voor de afdeling Kunstnaaldwerk en Mode.¹⁷

Ambachtelijke of industriële werkplaats

Van Lerven distantieerde zich nadrukkelijk van het kunstonderwijs aan de academies, dat hij bij aanvang van zijn directeurschap als 'een vrijwel overbodige luxe' zag.¹⁸ Hij plaatste zich nadrukkelijk in de negentiende-eeuwse traditie van de Engelse *Arts & Crafts*-beweging, die stelde dat de legitimatie van het kunstenaarschap gelegen was in het toepassen van esthetische principes op alledaagse gebruiksvoorwerpen. Hoewel deze traditie voortkwam uit hooggestemde idealen om de maatschappelijk geïsoleerde beeldende kunstenaars te verbinden met een maatschappelijk taak voor esthetische volksverheffing, kende ze zeker in de naoorlogse jaren in Nederland ook een

pragmatischer toon. Wie zich als kunstenaar een maatschappelijk bestaansrecht wilde verwerven, moest zich eerder met de gebonden kunsten dan met de vrije kunsten bezighouden.

In 1953 stelde E. van de Voort Maarschalk, bestuursvoorzitter van Genootschap Kunstoefening, in een toespraak naar aanleiding van het 150-jarig bestaan van de school de sociale positie van de kunstenaar aan de orde. De toespraak is niet meer beschikbaar, maar de inhoud ervan kan worden gereconstrueerd aan de hand van twee krantenartikelen.¹⁹ 'In den brede ging spreker [Van de Voort Maarschalk] in op de dikwijls vrij moeilijke sociale positie van de kunstenaar, ook veroorzaakt door de geringer wordende aankoop van kunstwerken. Misschien is het mogelijk goedkopere kunstwerken te scheppen. Op het terrein van de gebonden kunsten zijn de perspectieven beter.' De taak van de school was in ieder geval volgens de bestuursvoorzitter 'jonge kunstenaarsmensen een vak [te] leren, waarin ze zich later een bestaansmogelijkheid kunnen verwerven'. Van de Voort Maarschalk wees op het belang van de industriële vormgeving voor het hedendaagse kunstonderwijs: 'De industriële vormgeving ziet men als een mentaliteitsuiting waarmee rekening is te houden. Op de scholen moet de leerling rijp worden gemaakt voor de idee, dat de machine een uitdrukkingmiddel kan zijn voor de kunstenaar.'

Van Lerven, die uit hoofde van zijn functie deel uitmaakte van de Contactcommissie van Directeuren van de Nederlandse kunstnijverheidsscholen, had over de rol van de kunstnijverheid in de industriële vormgeving in diverse vergaderingen uitvoerig van gedachten gewisseld met collega-directeuren.²⁰ In de vergadering van 21 juni 1950 vormde 'industriële vormgeving' het hoofdpunt van bespreking, naar aanleiding van het contact dat Henri Basart (1899–1988) en B.Th. de Hey – directeuren van de middelbare kunstnijverheidsscholen van respectievelijk Rotterdam en Den Haag – hadden gehad met Karel Sanders, directeur van de nieuwe Stichting Industriële Vormgeving (siv). De stichting was in 1949 opgericht met het doel de goede vormgeving van industriële producten in Nederland te bevorderen, waarbij de nadruk lag op de economische en export bevorderende aspecten, passend bij de naoorlogse politiek van wederopbouw.²¹ De stichting zou graag een voorstel tegevoet zien over de wijze waarop het onderwijs in industriële vormgeving vorm zou kunnen krijgen in de context van het bestaande kunstnijverheidsonderwijs. Van Lerven was van mening dat aan de kunstnijverheidsscholen het best een speciale cursus voor industriële vormgeving kon worden toegevoegd, bedoeld voor afgestudeerden. Hij had de indruk dat de meeste scholen, 'die in de loop van de jaren toch wel een zekere ervaring hebben gekregen, door contact met de industrie misschien over enige tijd tot een wijziging van het leerplan zouden willen overgaan, waardoor het onderwijs meer in de richting van de industriële vormgeving zou worden omgebogen'.²²

De contacten met de industrie waarover Van Lerven sprak, waren aan het Genootschap Kunstoefening meer uitzondering dan regel. In een directievergadering van najaar 1949 constateerde Van Lerven dat de belangstelling van leerlingen voor excursies naar tentoonstellingen en fabrieken bijzonder gering was.²³ De school kende geen praktijkjaar waarin leerlingen ervaring konden opdoen in ateliers en fabrieken. Toen het invoegen van een praktijkjaar aan de orde werd gesteld, bleken de meningen verdeeld. Valk was groot voorstander en suggereerde dat grafici een praktijkstage zouden kunnen doen bij de Grafische School in Amsterdam of Utrecht. Leerlingen van andere afdelingen zouden ervaring opdoen in ateliers en fabrieken. Er waren ook tegenstanders, die niets zagen in een onderbreking van de studie met een praktijkperiode. Bovendien uitten zij grote twijfel of de fabrieken wel leerlingen van de school zouden willen opnemen.²⁴

Uit de notulen van de vergaderingen van de Contactcommissie bleek dat ‘industrie’ niet voor alle directeuren een positieve connotatie had. In een vergadering van mei 1950 liet de directeur van de kunstnijverheidsschool in Den Bosch H.W.E. Damereau zich kritisch uit over het standpunt van de siv dat ‘de vraag naar een beter product van de koper moet uitgaan’. Volgens Damereau bepaalde vooral de verkoper wat er gemaakt werd en het was diens verantwoordelijkheid ‘het publiek in de goede richting op te voeren’.²⁵ In een volgende vergadering waarschuwde De Hey zijn collega’s dat de industrie ‘zich volkomen laat beheersen door het “wat de klant vraagt, dat maken wij”’.²⁶ Van Lerven gaf onmiddellijk toe dat dit had meegespeeld, maar was van mening ‘dat daar bovenuit gezien moet worden’. Hij stond dus niet afwijzend tegenover een cursus industriële vormgeving aan zijn kunstnijverheidsschool en hij erkende het belang van goede contacten met de industrie. De inhoud van zo’n cursus moest volgens hem wel worden aangepast aan de in de regio aanwezige industrie en de beschikbaarheid van docenten. Desondanks pleitte hij nergens voor een nieuwe rol van de kunstenaar als industrieel ontwerper of vormgever van de menselijke leefomgeving. Hij was vooral gepreoccupeerd met een degelijke technische vakopleiding. ‘Ons streven’, zo stelde Van Lerven in een artikel uit 1941, ‘is er altijd op gericht geweest, onzen leerlingen een zoo breed mogelijke opleiding te geven. Vóór alles moeten zij de techniek van hun vak beheerschen.’²⁷

In de traditie van de Arts & Crafts-beweging

Uit de terugblik op zijn directeurschap blijkt dat Van Lerven zich vooral in de ambachtelijke traditie van de Engelse kunstnijverheid plaatste, en dat hij weinig op had met de nieuwe ontwikkelingen die zich in de beginjaren van zijn directeurschap in Duitsland voltrokken. Daar afficheerde vooral het Bauhaus zich vanaf 1923 met de verbinding tussen kunst(onderwijs) en industrie. Zowel het Bauhaus als de ontwerpers van de Arts & Crafts-beweging hechtten groot belang aan de praktische kennis van materialen en technieken. Maar terwijl de werkplaats van het Bauhaus na 1923 vooral een experimenteel laboratorium werd in dienst van de industriële productie, waren de ambachtelijke workshops van de Arts & Crafts-ontwerpers vooral een reactie op het teken- en ontwerponderwijs aan de academies, dat volledig gespeend was van technische materiaal- en productkennis. Van Lerven nam als ‘vernieuwer’ afstand van dat tekenonderwijs en pleitte voor meer praktische kennis van materialen en productietechnieken. ‘De “kunst”-scholen’, zo stelde Van Lerven in 1954, ‘bepaalden zich veelal bij onderwijs in tekenen en ontwerpen. De mogelijkheid om leerlingen in aanraking te brengen met het toe te passen materiaal, bestond niet. Het was uitgesloten de leerlingen tijdens het ontwerp-tekenen vertrouwd te maken met de te verwerken materie, aangezien vak-technische opleiding en praktische toepassingen ontbraken. (...) Maar het was toch eenvoudig ondenkbaar dat een kunstenaar een ontwerp maakt van bijvoorbeeld een glas-in-lood raam zonder dat hij enig begrip had van wat hij met glas kon doen en zonder kennis van de verfsoort, die na het branden het juiste effect bood inzake kleur, lichtdoorlating en wat dies meer zij. (...) Het werd toen duidelijk, dat er een nieuwe school moest komen, die beantwoordde aan de eisen van een volledige opleiding, gebaseerd op de praktijk, voor alle vakken die in het kunstonderwijs zouden moeten worden ondergebracht.’²⁸ In deze woorden is de echo hoorbaar van William Morris (1834–1896), die in een essay van eind negentiende eeuw schrijft: ‘Never forget the material you are working with, and try always to use it for doing what it can do best: if you feel yourself hampered by the material in which you are wor-

king, instead of being helped by it, you have so far not learned your business (...). The special limitations of the material should be a pleasure to you, not a hindrance (...) it is the pleasure in understanding the capabilities of the special material, (...) that gives the *raison d’être* of decorative art.’²⁹

Van Lerven stelde zich ten doel de praktische kennis van materialen en productietechnieken tot de spil van zijn school te maken. De werkplaats was daarvoor onmisbaar. Met de nieuwbouw die hij onder zijn directoraat realiseerde en die in november 1933 werd betrokken, ontstond ruimte voor de werkplaatsen.³⁰ Toen Valk in 1941 een journalist rondleidde door het gebouw, vertelde hij met trots over de lokalen: ‘U zult daaruit zien, dat u bij het woord “lokaal” niet denken kunt aan uw schooljaren. Lokalen in dien zin zijn het hier niet: het zijn ruime, licht en lucht in overvloed toelatende vertrekken, die hier den indruk geven van een atelier, dáár weer van een werkplaats.’³¹ Dat de werkplaatsen van het Genootschapkunst Kunstoefening meer leken op de Engelse workshops en minder op industrieel georiënteerde laboratoria van het Bauhaus, wordt duidelijk uit een beschrijving uit 1939: ‘Men stelle zich geen wolkenkrabber van een kunstnijverheidsschool voor – geen moderne grootsche academie van beeldende kunst. Integendeel. Het is wel modern, maar klein, in zekere zin primitief, omdat men met primitieve hulpmiddelen moet werken. (...) Men bakt hier zelf de kleimodellen, men brandt hier zelf het beschilderde glas, men giet zijn bronzen, men emailleert, niet in ovens die hypermodern zijn. Neen, ze zijn zóó primitief, zóó klein, dat ze juist daardoor een veel grotere bekoring hebben en... ze liggen zelfs binnen het bereik van leerlingen. (...) Hier wordt geen massaproductie geschapen, maar alles is met recht handwerk. (...) Hier is nog niet alles vertechniekt, nog niet alles gemechaniseerd; het is hier nog het ideale handwerk en ik kan me voorstellen, dat hier de leerlingen meer en meer leeren waardeeren de kunst van het handwerk uit vroeger eeuwen.’³²

Een individuele zoektocht naar schoonheid

In 1941 lichtte Van Lerven in een interview toe dat de technische vaardigheden geen doel op zich waren, maar in dienst stonden van een individuele zoektocht naar schoonheid: ‘Ja, in de eerste plaats is het nodig, dien jongen, zoekenden menschen om je heen begrip voor het schoone bij te brengen, hun vaak ongebreidelde fantasie in bereikbare banen te dwingen.’³³ De meeste leerlingen kwamen volgens Van Lerven binnen met een grillige fantasie, zonder dat zij in staat waren deze te vertalen naar werken met schoonheid. Gevoel voor schoonheid was op de academie niet aan te leren, wel de beheersing van technieken om tot schoonheid te komen door het ‘liefdevol leiden’ van de leerlingen: ‘Dan zie je iets groeien, iets moois tot ontwikkeling komen, doch het persoonlijke, als in dit geval, die rijke en grillige fantasie, mag er niet bij teloor gaan.’

Het aanleren van technische beheersing en het ontdekken van schoonheid konden volgens Van Lerven nooit het resultaat zijn van een ‘slaafs’ programma, zoals Valk ook had gesteld in zijn exposé over het wezen van het kunstnijverheidsonderwijs. Kort na zijn aanstelling als directeur liet Van Lerven in een lokale krant optekenen dat het doel van het onderwijs was ‘dat wat in iedere leerling individueel verborgen ligt naar voren te brengen, dit te laten groeien en ontwikkelen, geheel op eigen kracht, enkel geleid door den leeraar (...) die toeziet, nu en dan uitlegt, leidt, maar die nooit dictatoriaal voorschrijft. Zoo groeit er uit de natuurgetrouwe afbeelding een gestyleerde, een ornament, een versieringsmotief, een sierrandje... Verrassend is het, de ontwikkeling van het werk van zoo’n leerling gade te slaan, hoe hij spoedig het slaafsche navolgen loslaat, op eigen wieken probeert te drijven en hoe er

na korten tijd werk uit zijn handen komt, dat zijn werk is, zijn ontwerp, zijn fantasie.³⁴

Vier jaar na zijn afscheid in 1950 herhaalde hij nog eens dat deze visie de kern was van zijn directeurschap. De goede naam van het Genootschap Kunstoefening was te danken aan een directie en bestuur die 'de grootste waarde hechten aan een onderwijs dat gebaseerd was op het ontwikkelen van de individuele aanleg van elke leerling', dat niet geremd mocht worden door docenten 'die hun opvattingen aan de leerlingen als enig middel opdrongen. In die tijd hield men halsstarrig vast aan de "academische" opleiding, zonder zich te verdiepen in de gevoelens, de aanleg en de karaktereigenschappen der jonge studenten.'³⁵ In een directievergadering had Van Lerven zich een fel tegenstander getoond van elke wijze van methodisch ontwerpen. Toen zich een dispuut ontspoon tussen hem en een docent over het belang van vierkanten en cirkels als motieven voor vlakornamenten als de grondslagen voor de decoratieve kunst, liet hij optekenen dat hij 'dit een methode [vindt] welke in deze tijd niet meer past en eigenlijk nooit een voorgeschreven methode mag zijn. Het gaat erom het decoratieve element dat in de leerlingen zit tot ont-plooiing te brengen.'³⁶ Van Lerven moet Valk wel een ideale docent hebben gevonden: 'Eenzelfde angst om beïnvloed te raken, heeft me er ook van weerhouden mijn leerlingen mijn eigen werk voor te houden', zo stelde Valk. 'Ik ben er altijd vanuit gegaan dat het veel belangrijker is te onderzoeken wat er voor persoonlijks in zo'n jongen zit.'³⁷

Met zijn afkeer van het 'academische' tekenonderwijs, het methodisch ontwerpen en de nadruk op de individuele mogelijkheden van leerlingen en het praktisch uitvoeren van ideeën legde Van Lerven de basis voor het ombouwen van de teken- en schilderschool Genootschap Kunstoefening 'tot een Instituut voor Toegepaste Kunst'.³⁸ Te oordelen naar de onderwijsprogramma's tussen 1922 en midden jaren veertig – die slechts voor een deel konden worden achterhaald – voltrokken de veranderingen zich geleidelijk. Rapportboeken uit de jaren twintig meldden de vakken bouwkunde, modeltekenen, boetseren en meubeltekenen.³⁹ In een krantenartikel van november 1927 werd een uitgebreider vakkenpakket genoemd, met (model)tekenen, decoratief tekenen, schilderen, beeldhouwen en boetseren, anatomie, kunstgeschiedenis, perspectief en wiskunde. Er was sprake van een avondafdeling interieur- en meubelkunst en er werden verschillende technieken (etsen, houtsnijden, batikken) genoemd die aan het instituut konden worden beoefend.⁴⁰ De oudst bekende prospectus dateert van 1938 en bevat een overzicht van een groot aantal vakken dat als een compleet vijfjarig lesprogramma kan worden beschouwd. Twintig leervakken voor alle opleidingen hadden betrekking op het tekenonderwijs (naar de waarneming en technisch tekenen). Leerlingen van alle opleidingen kregen de theorievakken anatomie, kunstgeschiedenis, kunstgeschiedenis schetsen (het zo nauwkeurig mogelijk natekenen van kunst- en kunstnijverheidsproducten uit de kunst- en cultuurgeschiedenis), Duits en Engels. Verplicht voor alle leerlingen waren de praktische vakken ontwerpen en boetseren. Daarnaast kende iedere afdeling haar eigen praktische onderwijs in de werkplaatsen. Een prospectus uit 1946 bevat exact hetzelfde studieprogramma. Expliciete doelstellingen van het onderwijs werden niet vermeld.⁴¹

Onder (waarnemend) directeur Bonsen vonden er tussen 1946 en 1956 geen belangrijke veranderingen plaats in het onderwijs.⁴² Toen Verburg in 1956 als nieuwe directeur aantrad, trof hij een kunstnijverheidsschool die zich dertig jaar daarvoor had vernieuwd, maar zich inmiddels als een oude dame was gaan gedragen.

Een nieuwe koers

'Kunstoefening is onder leiding van de heer Verburg (...) 'n andere koers aan het varen. Een informele koers? Een voor dit opleidingscentrum gevaarlijke koers', schreef het hoofd van de kunstredactie van *Het Vrije Volk* Adriaan Laan naar aanleiding van een tentoonstelling in 1959 in galerie Gunar in Düsseldorf, waaraan twee leerkrachten van het Genootschap Kunstoefening deelnamen.⁴³ Laan uitte zijn kritiek vooral op basis van de tekst die was opgenomen in de begeleidende catalogus *Ausstellung Holländische Informelle Gruppe*. De Informele Groep bestond uit de kunstenaars Kees van Bohemen (1928-1985), Armando (1929), Jan Henderikse (1937), Jan Schoonhoven (1914-1994) en de aan Genootschap Kunstoefening verbonden docenten Henk Peeters (1925-2013) en Fred Sieger (1902-1999). Laan betitelde de tekst als 'klinkklare onzin', die 'niet alleen maar belachelijk [is], maar, omdat het hier mensen betreft die pedagogisch bezig zouden moeten zijn, ronduit verbijsterend'.⁴⁴ Hij vroeg zich af of het niet wenselijk was dat 'de subsidiërende overheid zich even bezint op de consequenties van een dergelijke richtingwijziging in het onderwijs aan de Arnhemse academie'.

Verburg kende Peeters goed en had hem in 1956 naar Arnhem gehaald om het vak kunstgeschiedenis te geven. Beiden hadden hun artistieke opleiding (gedeeltelijk) genoten aan de Academie van Beeldende Kunsten in Den Haag, die sinds de aanstelling in 1928 van Jan Plantenga (1891-1942) als nieuwe directeur een uiterst progressief klimaat kende. Verburg en Peeters behoorden tot een groep kunstenaars die al in de laatste oorlogsjaren abstract ging schilderen. Zij waren sterk geïnspireerd door het kubisme van Pablo Picasso (1881-1973), de geometrische abstractie van De Stijl en het werk en de geschriften van kunstenaars als Wassily Kandinsky (1866-1944), Paul Klee (1879-1940) en Piet Mondriaan (1872-1949). Eind jaren dertig schilderde Verburg voornamelijk landschappen, stillevens en portretten in een figuratief-expressionistische stijl. Hij bekeerde zich omstreeks 1942 tot de abstracte schilderkunst onder invloed van Willem Hussem (1900-1974), een Haagse kunstenaar die zich later zou aansluiten bij de groep abstracte schilders van de in 1947 opgerichte groep Vrij Beelden.⁴⁵ Verburgs abstracte kunst was naar eigen zeggen een poging in de oorlogsjaren om aan de realiteit te ontsnappen. Vanuit een vergelijkbare motivatie verklaarden de kunstenaars van Vrij Beelden de traditionele, figuratieve schilderkunst als besmet en grepen ze terug op de abstracte utopische avant-gardekunst van vóór de oorlog. Peeters volgde in 1940 lessen bij Verburg, die samen met Kees Andrea (1914-2006) leiding gaf aan de Eerste Nederlandse Vrije Studio in Den Haag. In zijn studietijd aan de Haagse Academie van 1941 tot 1946 maakte Peeters via docenten als Paul Citroen, Gerrit Kiljan (1891-1968) en Paul Schuitema (1897-1973) kennis met het gedachtegoed van het Russische constructivisme, de Blaue Reiter, het Bauhaus en het abstracte werk van onder meer Piet Mondriaan en Friederich Vordemberge-Gildewart (1899-1962).

In 1947 organiseerde de Haagse Kunstkring de tentoonstelling *Experimentelen*. Daarin werd vooral abstracte kunst getoond, onder andere van Verburg. Een journalist schreef dat Mondriaans invloed in het werk van de volledig non-figuratieve schilders overheersend was en dat kunstenaars als Paul Kromjong (1903-1979), Wim Sinemus (1903-1987), Verburg en Willem Schrofer (1898-1968) volgens ongeveer gelijke richtlijnen 'componeerden'. De term 'componeren' leek bewust gekozen als verwijzing naar de idealen van de 'absolute kunst', een begrip dat Kandinsky aan het begin van de twintigste eeuw gebruikte om een abstracte beeldende kunst mee aan te duiden die evenals de absolute muziek streefde naar een esthetiek die niet meer afhankelijk was van een waarneembare werkelijkheid, maar enkel en alleen

van haar onderlinge, formele vormrelaties. Verburgs werk van eind jaren veertig lijkt sterk geïnspireerd op muziekritmes. Over zijn schilderij *Composition in grey and black squares* van omstreeks 1948 zei Verburg dat het was gebaseerd op de 'negerballetten' die hij toentertijd in Den Haag bezocht.⁴⁶

Verburg was vanaf 1949 medewerker van het Gemeentemuseum Den Haag, eerst als wetenschappelijk assistent, later als conservator moderne kunst en hoofd van de pedagogische afdeling. Hij betoonde zich een pleitbezorger van de abstracte kunst, en de tentoonstelling *Piet Mondriaan* die hij in 1955 organiseerde was een hoogtepunt. Verburg stelde in 1954 Peeters aan als zijn naaste medewerker aan de pedagogische afdeling.

Abstractie versus realisme

De progressieve houding die aan de KABK en in het Haagse kunstmilieu bestond ten aanzien van de abstracte kunst, werd in de jaren vijftig opgemerkt in Arnhem. Directeur Bonsen van Genootschap Kunstoefening, in 1952 – na twee jaar waarnemend directeurschap – de opvolger van Van Lerven, had als lid van een landelijke commissie enkele Nederlandse kunstacademies bezocht en daar het werk van de leerlingen gezien. Naar aanleiding daarvan wilde hij in een directievergadering het volgende punt aan de orde stellen: de 'oriëntering nieuwe denkbeelden van moderne kunst. Hoe deze in het onderwijs zijn te verwezenlijken, zonder gevaar te lopen in te veel abstracte vormen over te gaan, of acht ze dit geen gevaar?'⁴⁷ In Den Haag, zo had Bonsen waargenomen, ging 'men veel uit van de abstracte vormen. Twee à drie cirkelvullingen in verschillende kleuren, koppen in kleur, in twee kleuren, bijvoorbeeld de eene helft anders dan de andere.' Het kon de docenten van Genootschap Kunstoefening niet bekoren. Zij waren van mening dat het werk 'te systematisch is en te weinig ruimte biedt aan de vaardigheid en het temperament van de leerlingen. (...) De algemeene opvatting is dat we niet het imitatieve mogen prijsgeven ten koste van het abstracte.' Zelfs Valk, die in zijn werk sterke verwantschap vertoonde met de schilderkunst van De Stijl en het werk van met name Bart van der Leek (1876–1958), distantieerde zich van de volledige abstractie. Valk beschouwde zijn schilderijen weliswaar als composities waarvoor eerst een 'partituur' gemaakt moest worden, maar dit betekende geenszins dat hij streefde naar een vorm van 'absolute kunst'. Hij was op zoek naar een schilderkunst die verwees naar een mystieke (vierde) dimensie. Ook kunstenaars van De Stijl zeiden dat zij in hun werk op zoek waren naar een geestelijke dimensie. Valk snapte echter niet hoe een nieuwe, geestelijke dimensie in de schilderkunst waarneembaar kon worden gemaakt door er een bestaande (derde) dimensie aan te onttrekken. Volgens Valk kon die vierde, voor hem religieuze dimensie alleen waarneembaar worden gemaakt via de diepte van de derde dimensie.

Opmerkelijk genoeg had ook Peeters enkele jaren eerder kritiek geuit op de abstracte kunst, echter niet vanuit een religieus, maar vanuit een politiek standpunt. Beïnvloed door de discussie in communistische kringen over welke kunstvorm het geschiktst was om de arbeiders te bereiken, koos Peeters voor een herkenbare, realistische schilderkunst, die volgens hem beter in staat was zijn 'mededogen' uit te drukken 'met het lot van de werkende klasse'.⁴⁸ Zijn politieke voorkeur bleek ook uit een recensie van het werk van leerlingen van de Haagse Vrije Academie die Peeters in 1948 schreef voor het communistische dagblad *De Waarheid*. Peeters citeerde in zijn recensie een passage uit de prospectustekst van de in 1947 opgerichte Vrije Academie waarin de linkse ideologie nadrukkelijk doorklinkt: 'De Vrije Academie stelt zich niet slechts hoge kunstidealen ten doel, maar zij wil ook

ernst maken met de gedachte van de werkgemeenschap, die het al te individualistische uitsluit samen met het louter technische en die streeft naar een gezamenlijk leven door en voor de kunst.'⁴⁹ Peeters toonde veel sympathie voor de doelstellingen van de Vrije Academie, die zich volgens hem wezenlijk onderscheidde van het officiële kunstonderwijs, dat zich slechts richtte 'op de z.g.n. technische kant van het vak, met de volkomen verwaarlozing van de maatschappelijke functie van het kunstwerk'. Vervolgens uitte hij een kritiek op het kunstonderwijs die vergelijkbaar was met die van de katholieken, namelijk dat wanneer 'studerende kunstenaars onderricht worden in de aesthetische zijde van de kunst en waar het los staat van de sociale zijde', de kunst 'ontaardt (...) in een leeg formalisme'. Het officiële kunstonderwijs met zijn nadruk op techniek en lege esthetiek leverde volgens Peeters enkel bohemie op. In de recensie sprak Peeters de hoop uit dat de Vrije Academie tegenover dit type kunstenaar, dat zich uitsluitend richt op de 'aesthetische zijde van de kunst' en 'los staat van de sociale zijde (...) in staat is te stellen de kunstenaar, die zich niet alleen druk maakt om zijn rechten, doch ook weet van plichten tegenover de gemeenschap. Alleen dan heeft deze academie een reden van bestaan en dient zij het belang van het werkende volk.' Peeters schaarde zich geheel achter het standpunt van de Vrije Academie, dat het figuurtekenen de basis was van een sociaal verantwoorde vormgeving. 'Wij vinden [hierin]', zo schreef hij, 'de bevestiging van het Marxistisch standpunt, dat de werkelijkheid richtsnoer moet zijn van ons denken en handelen. Doelbewust worden hier de leerlingen geconfronteerd met de realiteit van de mens (het figuurtekenen) en hierdoor vinden zij het verband met de werkelijkheid terug, Dit anti-burgerlijk streven richt zich dus tegen alle kunstvormen, die deze binding missen (de z.g.n. experimentele kunst) en is voorwaarde tot een nieuw realisme, dat echter alleen zinvol kan zijn als het doordrongen is van de werkelijkheid, dus van het Marxisme. Het is dan ook onze mening, dat zonder de kennis hiervan het onmogelijk is tot een zinvolle kunst te komen.' Hij raadde de docenten aan de leerlingen vertrouwd te maken met de marxistische literatuur.

Peeters' standpunt vertoonde veel overeenkomsten met dat van De Realisten, een groep kunstenaars die zich tussen 1947 en 1951 toelegde op figuratieve kunst en zich distantieerde van alle vormen van expressieve, lyrische, formelere, geometrische abstracte kunst, die in hun ogen onmogelijk een contact kon bewerkstelligen met de beschouwer. Voor het overdragen van menselijke waarden was een herkenbare voorstelling een vereiste.⁵⁰ Het werk van de experimentele, abstract werkende kunstenaars werd door Nicolaas Wijnberg (1918–2006), een van de initiatoren van De Realisten, omschreven als 'een "onmenselijke" vorm van kunst maken'.⁵¹ 'Wij verwerpen deze mentaliteit [van het "indekken van vierkantjes" en de imitatie van de kinderkunst] met beslistheid', stelde Wijnberg in *De Realist* van november 1951, 'omdat wij weten dat zij slechts geboren wordt uit angst voor het leven, vlucht voor de wereld en ontkenning van de mens. Wij willen daarentegen onze kunst laten ontstaan midden in deze wereld, het leven aanvaardend. Voor ons is de mens, goed en slecht, de allesbepalende maat der dingen. Daarom noemen wij ons Realisten.'

Mede onder invloed van materieschilders als Wols (A.O.W. Schulze, 1913–1951) en Antoni Tàpies (1923–2012) keerde Peeters echter eind jaren vijftig terug naar een abstracte, 'informele' schilderkunst, die in 1959 voor het eerst werd tentoongesteld. Een vorm van kunst waar Laan het bestuur van de Arnhemse academie dus voor waarschuwde: 'Bij deze onverdraagzame Informelen, die dogmatisch zijn, komt de rest van de wereld er niet meer aan te pas'.⁵² In een reactie op het artikel van Laan ontkrachtte Peeters het verwijt dat hij dogmatisch zou zijn: 'ons werk heeft een te tijdelijk karakter om een nieuwe stijl te kunnen scheppen die een wereld zou kunnen verande-

ren. want deze vertoont, ondanks linkse of rechtse politiek, een onveranderende aanblik. (...) ons werk is te toevallig om enig nut te hebben, het is onbruikbaar voor de esthetische voddenrappers. het is volmaakt waardeloos.⁵³

Ondanks deze relativering van zijn 'informele' werk reageerde het bestuur van Genootschap Kunstoefening onthutst op het pamflet dat de Hollandse Informele Groep in 1960 liet verspreiden. Peeters had na de geleidelijke acceptatie van de experimentele, abstracte kunst in Nederland een affiche ontworpen, waarop onder de kop 'Bekendmaking' te lezen stond: 'Eindelijk is het in Nederland ook zo ver: het laatste militant verzet tegen de abstracte kunst is gebroken. De in stillevens en het naakt vergrijsde artiesten bekeren zich massaal tot de non-figuratieve kunst. De beschaafde heren met de Goede Smaak en het Vakmanschap, de jongens van het compromis, die zo bijtijds de bakens weten te verzetten, de schilders van het moderne en tóch mooie, voelen zich thans thuis in een vormentaal van de zgn. avant-garde.'⁵⁴ Mede door de typografie in Duits-gotische letters, het Nederlandse wapenschild en de strijdkreet 'Leve de permanente revolutie' riep het affiche herinneringen op aan de bekendmakingen van de nazi's tijdens de oorlog. Voor bestuursvoorzitter Van de Voort Maarschalk van Genootschap Kunstoefening was het affiche aanleiding om Peeters een ontslagbrief te sturen met als reden dat het pamflet 'ernstige twijfel doet rijzen aan de geschiktheid van de betreffende persoon als opvoeder van de aan onze zorgen toevertrouwde leerlingen'.⁵⁵ Erger nog dan de associatie met de vormgeving van de nazi's vond hij 'de inhoud, waarin het elementaire (niet het formele) respect voor de medemens in het algemeen en de vakgenoot in het bijzonder, bewust wordt omgekeerd in het tegendeel en vervangen door een kwajongensachtig insinuerend fraseologie'. Dankzij de steun van collega's, onder wie Armando en Willem Sandberg (1897-1984), directeur van het Stedelijk Museum in Amsterdam en oud-verzetstrijder, wist Peeters zijn baan aan de Arnhemse kunstnijverheidsschool te behouden.

Rood over rooms

In dezelfde maand dat Laan zijn kritiek publiceerde, sprak Verburg tijdens een directievergadering zijn docenten scherp toe. Hij hekelde de 'tendentieuze berichten over de school aan de Pers... (...) De collegialiteit is wederom volkomen zoek geweest en de provinciale pers is steeds bereid om berichten van een kleine groep ontevredenen uit het docentencorps aan te dikken, en publiek te maken'.⁵⁶ Het enige positieve aan de onverkroppelijke zaak was volgens Verburg 'dat de scheidslijnen zich duidelijk aftekenen'. Vervolgens lichtte hij zijn visie op het onderwijs nog eens toe: 'De Heer Verburg stelt vakmatigheid tegenover eigenmatigheid; historische noodzaak der vernieuwing tegenover overproductie van versleten vormen.'

Peeters verklaarde in 2010 dat de weerstand van een aantal docenten tegen de komst van Verburg en Peeters groot was geweest. Niet alleen omdat bij de opvolging van Bosen interne sollicitanten waren gepasseerd, maar ook door Verburgs ambitie van de Arnhemse kunstnijverheidsschool een moderne academie te maken gestoeld op de ideologie van De Stijl en het Bauhaus. Verburg werd in dit streven gesteund door de inspecteur Van den Hoek van het kunstnijverheidsonderwijs en de bestuursvoorzitter van Genootschap Kunstoefening.⁵⁷ Docenten als Frans Zwollo jr., Wim van Woerkom en Valk werden bestempeld als oude garde. Verburg had echter wel respect voor de persoon van Zwollo jr. en zijn artistieke verdiensten. Hij stond in een gewaardeerde traditie en trok volgens Peeters van heinde en ver leerlingen aan voor de afdeling Edelsmeden. De traditie van de negentiende-eeuwse kunstnijver-

heid waarin Zwollo zelf werkte en doceerde, betitelde Peeters als 'artistiek gedoe. Een ideologische bagage waarmee wij niks konden. Rooms. Hendrik Valk citeerde uit klassieke literatuur, waarop studenten dan iets moesten tekenen. Er was voor ons niet veel bruikbaar. Een romantische visie. Het had allemaal niks te maken met de wereld om je heen'.⁵⁸

Er waren uitzonderingen. Sieger, mede-exposant van Peeters op de tentoonstelling van informele kunstenaars in Düsseldorf, was volgens Peeters een modern kunstenaar. Sieger had in 1951 gereageerd op de advertentie waarin een directeur/docent werd gevraagd als opvolger voor Van Lerven. Hij ambieerde echter geen directeursfunctie en kreeg een aanstelling als schilderdocent. Sieger had toen al een redelijke staat van dienst. Omstreeks 1950 begon hij abstract te schilderen. In 1958 en 1959 maakte hij deel uit van de Informele Groep, maar brak hiermee toen hij vond dat met name Armando zich te provocerend ging opstellen.⁵⁹

Ook Lamaker behoorde volgens Peeters tot de docenten die openstonden voor verandering. 'Lamaker was een van de weinige docenten van wie je in het begin dacht: die gaan meedoen. Zij stond open voor alles. Ze had zelf ook allerlei ideeën over het kunstonderwijs. Je had bij haar het gevoel: die geeft ons een kans. Ze had ook dezelfde interesse in de actuele ontwikkelingen'.⁶⁰ In haar laatste grote interview liet Lamaker zich uit over die beginperiode onder Verburg: 'Er voltrok zich dus een omslag door het vertrek van Bosen en de komst van de nu legendarische directeur Harry Verburg. Ik zie hem nog zo voor me, met dat ronde vilthoedje en licht wantrouwig vanwege dat rare vak mode, waarvoor hij nu ook verantwoordelijk werd. Die eerste contacten waren niet geweldig en ik was al bezig met een andere baan, toen het tij keerde en we goede vrienden werden. Ik ben hem nóg dankbaar voor alle hulp en medewerking'.⁶¹

Om zijn ambities te kunnen waarmaken trok Verburg in de loop van de jaren nieuwe docenten aan. De traditionele tekenleraar met de verplichte onderwijsakte op zak, kenmerkend voor het vooroorlogse kunstnijverheids- onderwijs, was volgens Verburg niet meer bij uitstek de figuur om op een academie les te geven. Hij wilde creatieve kunstenaars, die als docent midden in de wereld van de actuele kunst stonden. 'Natuurlijk kan dat samengaan met een akte, er zijn voorbeelden genoeg van creatieve kunstenaars die ook een tekenakte bezitten, maar je moet het niet omdraaien', verantwoordde Verburg in 1960 zijn beleid ten aanzien van nieuwe docenten.⁶² Van de docenten die Verburg aantrok, waren er opvallend veel opgeleid aan de Haagse academie. Peeters verklaarde die keuze uit het feit dat de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten Den Haag in Nederland het enige voorbeeld was dat het kunstnijverheidsonderwijs had vernieuwd in de traditie van het Bauhaus. De vernieuwingen die Mart Stam als directeur van het IvKNO in Amsterdam wilde doorvoeren, kregen na zijn vertrek in 1948 nauwelijks een serieus vervolg.

In de periode tussen 1958 en 1964 stelde Verburg de kunstenaars Ad Roskam (1929-1975) en Peter Struycken (1939), de grafisch ontwerper Marius Wagner (1929) en de typograaf Alexander Verberne (1924-2009) als docenten aan. Net als Peeters waren zij opgeleid aan de Haagse academie. De aanstelling van Wagner was tekenend voor de koerswijzigingen aan de kunstacademies van Den Haag en Arnhem omstreeks 1960. Directeur Joop Beljon van de Haagse academie wilde afrekenen met een in zijn ogen te dogmatische Bauhaus-ideologie in het onderwijs. Wagner was leerling en beoogd opvolger van Gerrit Kiljan, wiens lessen in grafische en industriële vormgeving aan de Haagse academie sterk waren beïnvloed door het Bauhaus. Met het pensioen van Kiljan in zicht koos Beljon echter voor een andere opvolger. Verburg was op de hoogte van de paleisrevolutie die Beljon aan het voltrekken was en

haalde Wagner naar Arnhem, waar hij alle vrijheid kreeg voor zijn lessen, ‘die voornamelijk optisch grammaticale studies inhielden, zowel twee- als driedimensionaal’.⁶³ Om de afdeling Edelsmeden te vernieuwen haalde Verburg in 1961 de Amsterdamse edelsmid Franck Ligtelijn (1933–1996) naar Arnhem als opvolger van Zwollo jr. In 1963 stelde Verburg de uit Amsterdam afkomstige Jan Vermeulen (1923–1985) aan als hoofd van de opleiding publiciteitsvormgeving en grafisch ontwerpen.

Als onderdeel van de vernieuwing wijzigde Verburg in 1958 de naam van de school; de term ‘Kunstoefening’ werd definitief in de ban gedaan. Tegen zijn zin werd hij verplicht het woord ‘kunstnijverheid’ in de naamgeving te handhaven, zodat hij in een docentenvergadering liet notuleren; ‘De naam luidt thans: Academie voor Beeldende Kunsten en (helaas) Kunstnijverheid.’⁶⁴ In 1973 stelde Verburg in een interview dat zowel de oude als de nieuwe naam niet goed de lading van zijn ambities dekten: ‘Vroeger Kunstoefening nu Academie voor Beeldende Kunsten, een naam die naar buiten toe is ingeburgerd, maar voor mij zijn zin grotendeels heeft verloren. Zinvoller zou mij lijken dit instituut een school voor vormgevers te noemen, een opleiding tot vormgeving aan dingen, aan onze omgeving, aan mensen, aan onszelf, vormgeving als standpuntbepaling, óók wetenschappelijk.’⁶⁵

Een gebouw voor de kunsten

Al meteen bij zijn aantreden werkte Verburg nieuwbouwplannen uit voor de Arnhemse academie in een poging zijn ideaal ook fysiek te realiseren. Verburg zag – geheel in lijn met het Bauhaus – de architectuur als de moeder van de kunsten. De beeldende kunst zou in dienst moeten staan van de architectuur.⁶⁶ Verburg was van mening dat een kunstacademie zich primair moest bezighouden met beeldende of toegepaste vormgeving. Beeldende vormgeving omvatte volgens Verburg ‘de vormgeving van het wonen, gebruiksvoorwerpen, kleding, en sieraden’.⁶⁷ Architectuur was het huis waarin de ontmoeting moest plaatsvinden tussen de verschillende disciplines: schilder- en beeldhouwkunst, modeontwerpen, grafische vormgeving en edelsmeden. Verburgs idealen op dit gebied hingen nauw samen met de ideeën van de Liga Nieuwe Beelden, die de integratie bepleitte van beeldende kunst en architectuur. Verburg was van 1965 tot de opheffing in 1968 bestuurslid van de Liga. In de jaren vijftig stond de synthesegedachte bij de Liga centraal, waarbij schilderkunst, beeldhouwkunst en architectuur volledig met elkaar zouden versmelten, overeenkomstig de ideeën van De Stijl. De geometrisch-abstrakte schilderen en beeldhouwkunst was volgens de Liga het meest geschikt om samen te gaan met architectuur en stedenbouw. In een nieuw gebouw naar ontwerp van Gerrit Rietveld zou hij deze synthesegedachte al in het onderwijs kunnen integreren. Verburg gaf de beeldhouwer André Volten (1925–2002) – een van de oprichters van de Liga – opdracht om een abstracte sculptuur te maken voor de nieuwbouw.⁶⁸

Verburg wilde aan de academie een architectuuropleiding die de spil zou vormen van het vormgevingsonderwijs. Omdat die opleiding er niet was wilde hij de afdeling Monumentale en Versierende Vormgeving omvormen tot een opleiding voor kunstenaars die in directe samenwerking met architecten vorm konden geven aan de publieke leefomgeving. Toen Van Woerkom, hoofd van die afdeling, in 1964 met pensioen ging, zag Verburg zijn kans schoon om de veranderingen door te voeren onder leiding van Struycken en Berend Hendriks (1918–1997). In hetzelfde jaar benoemde hij Cor de Wit (1922) als docent architectuur(geschiedenis). De afdeling Monumentale Vormgeving, door Verburg liever betiteld met de naam Omgevingsvormgeving, zou een centrale rol toebedeeld krijgen, en de andere vormgevingsopleidingen zouden

daaromheen gegroepeerd worden.⁶⁹ Maar in de praktijk bleek de vernieuwde opleiding vooral samen te werken met de afdeling Publiciteit en Grafisch Ontwerpen – mede door toedoen van Wagner – en veel minder met de opleidingen voor mode en edelsmeden.⁷⁰

De samenwerking tussen de opleidingen kwam ook niet uit de verf bij het door Verburg gewenste basisjaar en het interdisciplinaire projectonderwijs, dat onder meer geïnspireerd was op de Hochschule für Gestaltung (HfG) in Ulm, die volgens de traditie van de *Vorkurs* van het Bauhaus één of twee jaar onderricht gaf in algemene culturele vorming en onderzoek naar vormen en kleurelementen. In 1958 kreeg Peeters de opdracht een basisjaar te ontwikkelen naar voorbeeld van de *Vorkurs* van Johannes Itten. Hij slaagde daar echter niet in, omdat docenten en studenten zich te veel identificeerden met hun eigen opleiding. Onder druk van de opleidingshoofden werden basisjaarvakken als kleur- en vormleer in het eerste jaar van de vakstudie opgenomen. De door Verburg gewenste vermenging en uitwisseling van studenten vond zo echter niet plaats. De verwantschap die bestond tussen sommige opleidingen, moet volgens Peeters beschouwd worden als het resultaat van de tijdgeest en niet als het gevolg van een intensieve samenwerking tussen de opleidingen.⁷¹ In 1960 pleitte Verburg voor projectonderwijs in plaats van klassikaal onderwijs. Centraal daarin stond de werkplaats, waar studenten en docenten in een soort van middeleeuwse meester-gezelverhouding gezamenlijk aan opdrachten konden werken. De werkplaats zou, anders dan in de bestaande situatie, voor leerlingen van alle opleidingen toegankelijk moeten zijn. Maar ook het projectonderwijs kwam nauwelijks van de grond.⁷²

De basisjaarvakken boden de gelegenheid de leerlingen in contact te brengen met de actuele kunst en cultuur. In zijn beginjaren klaagde Verburg dat een provincie stad als Arnhem ‘ondanks alle cultuurspreiding toch te dikwijls de voorrechten [mist] die de grote steden op dit gebied aan hare inwoners en aan de kunststuderende te bieden heeft. Het begrip voor het eigentijdse zal steeds gestimuleerd moeten worden en de studie der oude kunst niet het minst.’⁷³ In de loop van de jaren zou Verburg de cultuur binnen de muren van het academiegebouw halen met tal van lezingen van dichters, schrijvers en kunstenaars, concerten van jazz- en moderne muziek en filmavonden. Toen de Arnhemse academie in 1975 een officieel basisjaar kreeg, werden de leerlingen onderwezen in literatuur, muziek en film door onder anderen de dichter en prozaschrijver H.C. ten Berge (1938) en de componist Simeon ten Holt (1923–2012).⁷⁴ Ondanks de veranderingen die Verburg doorvoerde, liet hij in 1977 weten dat hij het ideaal dat hem bij zijn aanstelling voor ogen stond, niet had kunnen realiseren.⁷⁵

Een rationele onderwijsmethodiek

Verburg was een groot voorstander van een meer methodisch en wetenschappelijk georiënteerd kunstonderwijs, vooral voor die kunstenaars die de publieke ruimte vorm moesten geven. ‘We kunnen niet om de wetenschappelijke kennis op de akademies heen’, zo stelde Verburg in een kranteninterview uit 1969. ‘Er moet meer research gepleegd worden en meer samenwerking [komen] met sociologen, stedenbouwkundigen en planologen. Daarover bestaat wat angst bij de studenten, maar dat hoeft niet. Iemand die een schilderijtje wil maken of een acquarel, moet dat kunnen doen. Een voorbeeld van een project kan een straat met huizen zijn. Daar kan nog veel veranderen. Denk alleen eens aan de belettering, de vuilnisbakken, waar een andere opstelling voor gekozen kan worden en de inrichting van de huizen. Daarover moet worden samengewerkt met architecten, industriële vormgevers enz. Dan pas kan een leefbaar geheel ontstaan.’⁷⁶

Vooraf de vernieuwde

afdeling Monumentaal leverde onder invloed van Struycken een grote bijdrage aan een rationele ontwerpmethodiek, die alle opleidingen in meer of mindere mate beïnvloedde. Dat bleek bijvoorbeeld uit de in 1967 door de Arnhemse kunstacademie georganiseerde tentoonstelling *Struktuur. Bewustwording en begeleiding in het kunstonderwijs* in het Gemeentemuseum Arnhem. In de begeleidende catalogus schreef Verburg dat docenten en studenten met deze tentoonstelling vooral 'de verschillende stadia van het onderzoek naar het beeldend hanteren van vorm en kleur' wilden laten zien.⁷⁷

De kunstenaar en kunstcriticus Marius van Beek (1921-2003) recenseerde de tentoonstelling voor *De Tijd* en constateerde dat er vooral veel 'Struyck-gewas' werd getoond. Van Beek noemde Struycken 'de brains achter de school', en Struycken had volgens hem met zijn methodische vorm- en kleurenleer de rol van Peeters als docent inmiddels overschaduwd. De catalogusteksten van Hendriks en Struycken weerspiegelen de intentie om tot een rationeler en objectiever gebruik van de diverse beeldmiddelen te komen. Volgens Hendriks was het 'objectief gebruik van de beeldmiddelen' het uitgangspunt van het onderwijs en zou de groepering van beeldelementen niet langer 'ongecontroleerd, automatisch en incidenteel' tot stand komen, maar door middel van 'bepaalde wetmatigheden'.⁷⁸ Struycken legde in zijn tekst de nadruk op de invloed van de omgeving op alle menselijke zintuigen: zien, horen, tasten, ruiken en proeven. Hij sprak over *leefbaarheidsmiddelen* in plaats van *beeldmiddelen*. De (toekomstige) ontwerper die deze leefbaarheidsmiddelen moest hanteren en organiseren, moest dus 'een uitgebreide kennis [hebben] van hun hoedanigheid, relatieve sterkte, onderlinge betrekkingen, verenigbaarheid en onverenigbaarheid'.⁷⁹

Verheven idealisten

Van Beek vond de tentoonstelling *Struktuur* getuigen van weinig realistische idealen, waarmee na de opleiding de kost niet kon worden verdiend: 'Men leert stand-bouw, affiche-maken, grammofonplaten en boekomslagen ontwerpen, men leert lettertekenen, modeontwerpen, behang en stoffen decoreren, druktechnieken, marketing (vreemd woord), reclame-psychologie (slecht woord), advertising (geen woord) enz. Maar wanneer men dit doet mag men dan nog met idealistische termen aankomen? Moet men dan niet zeggen: dit is een keihard Amerikaans vak, een rotte reclame is niet beter dan een goeie wanneer ie maar geld in het laatje brengt, een gore schutting kan poëtischer zijn dan een esthetisch verantwoorde'.⁸⁰ Volgens Van Beek was de academie 'enorm idealistisch en het streven naar vakmanschap spreekt wel heel duidelijk uit de opzet. Ondanks de opleiding tot de commerciële wereld spreekt er revolutionaire taal uit deze expositie want deze had even goed in de niet-kapitalistische wereld kunnen worden tentoongesteld.'

Het is een verwijzing naar de zeer linkse ideologie die onder meer door toedoen van Peeters de Arnhemse kunstacademie was binnengedrongen. Negen maanden vóór de opening van *Struktuur*, op 25 februari 1967, had Peeters een lezing gegeven op het driedaagse congres *Socialisme is Cultuur* in kasteel Borgharen te Maastricht. Daarin citeerde hij uit Lenins rede voor jonge kunstenaars en formuleerde hij vanuit marxistisch-leninistische denkbeelden zijn visie op de kunst, die 'als mogelijkheid gevoelens, frustraties en maatschappelijk ongenoegen te uiten overbodig [is] geworden. Opgekropte spanningen zijn af te reageren aan tafel, in bed, op het toilet of op tribunes'.⁸¹ Peeters zei dat hij gestopt was met het maken van kunst en hij pleitte – opmerkelijk voor een kunstacademiedocent – voor 'de liquidatie van alle instellingen die zich aan kunst verrijken'. Hij wilde ook de in 1949 geïnitieerde

Contraprestatieregeling (tussen 1956 tot aan de afschaffing in 1987 Beeldende Kunstenaarsregeling BKR geheten) afschaffen omdat deze kunstenaars een slechte naam zou bezorgen, en keerde zich tegen de bonden, die zich bezighielden met speciale regelingen voor beeldend kunstenaars.⁸²

Lange tijd geloofde Peeters dat een met de maatschappij geïntegreerde kunst slechts bereikt kon worden in een communistisch systeem. In 1946 was Peeters secretaris van een werkomité dat onder auspiciën van de vriendschapsvereniging Nederland-USSR een tentoonstelling voorbereidde – die overigens nooit plaatsvond – van Nederlandse kunstenaars in de Sovjet-Unie. Onder de geselecteerde kunstenaars bevonden zich Verburg en Livinus van de Bundt (1909-1979), oprichter van de Vrije Academie in Den Haag.⁸³ Twintig jaar later woonde Peeters de festiviteiten bij naar aanleiding van het 50-jarig jubileum van de Russische Revolutie. In 1969 en 1973 maakte hij een rondreis door de Sovjet-Unie, waarbij hij verschillende Russische kunstenaars ontmoette en met de directeur van de Academie voor Vormgeving in Moskou sprak. Peeters bleek zeer gecharmeerd van de gedachte kunst zo veel mogelijk met het leven te integreren, en in het bijzonder met de architectuur.⁸⁴

In een terugblik op zijn docentschap aan de Arnhemse kunstacademie in 1984 deelde Peeters de wereld nog altijd overzichtelijk in tweeën. Je had 'bezitters en niet-bezitters, ofwel machtigen en machtelozen'.⁸⁵ Peeters schaarden zich bij de machtelozen, en de kunst had tot belangrijkste taak het op te nemen voor de onderdrukten door het onrecht van deze tweedeling te visualiseren en de beeldtaal van de bezitters ter discussie te stellen. 'De ideologie van de heersende klasse heeft een oude traditie. In stijl uitgedrukt ziet het er meestal klassicistisch uit. De inhoud van het schilderij is moeilijk toegankelijk, voorbehouden aan ingewijden. Het wordt door kunsthistorici ondersteund door geheimtaal, in nevelen gehuld door musea die slechts toegankelijk zijn voor weinigen. Het spreekt vanzelf dat in deze gedachtegang het kunstonderwijs slechts gegeven is aan enkelen. In die zin zou het 't beste zijn als het aantal akademies werd teruggebracht tot één en dan onder streng toezicht van de koning en de paus.'

De politiek linkse toon van Peeters zou in de jaren zestig op meer academies klinken (zie hoofdstuk III.6). Peeters was in Arnhem een uitgesproken exponent hiervan. Maar ook in de teksten van Wagner, Hendriks en Struycken voor de catalogus *Struktuur* klonk een verheven idealisme door. Wagner schreef dat de belangrijkste taak van de kunstschool 'een cultuur-opbouwende' was en dat de school niet moest dienen 'om de tot nu toe ontwikkelde vaknormen en verworvenheden over te dragen op de leerlingen'. Die cultuur-opbouwende taak was hoogst noodzakelijk, volgens Wagner, in een 'cultuurloze tijd (...) waarin een op materialistische waarden berustende techniek bijdraagt tot voorziening op ruime schaal van velerlei stoffelijke zaken ter bevrediging van, veelal kunstmatig gevormde, verlangens. De geestelijke aspecten van de mens blijven evenwel onontwikkeld. Het belangrijkste deel van de mens lijdt gebrek. Wanneer wij gaan beseffen dat materie in feite een manifestatie is van de werking van vormscheppende krachten van zeer genuanceerde aard, krachten die een openbaring zijn van een universeel en wetmatig levensbeginsel, kan er sprake zijn van cultuur. Deze krachten werken ook in de mens, en dus de leerling, en deze moet het object van de opleiding zijn.' De individuele leerling diende volgens Wagner losgemaakt te worden van 'opgelegde culturele waarden'. De manier waarop dat moest gebeuren verschilde echter weinig van de methodiek die Van Lerven en Valk twintig jaar eerder hadden gehanteerd: 'De taak van de docent is te vergelijken met de taak van een tuinman; wij moeten de omstandigheden scheppen die voor iedere afzonderlijke "plant", al naar zijn geaardheid, het gunstigst is om tot ontplooiing te komen. Naar aanleiding van de genomen maatregelen zullen

wij steeds weer moeten afwachten hoe het groeiproces verloopt, op het juiste moment hulp verschaffen, maar ons ook weten te distantieren. In het beeld van de tuinman is het zondermeer duidelijk, dat de neiging om er bepaalde, uit eigen voorkeur stammende, planten van te maken onmogelijk is.⁸⁶

Ook Struycken en Hendriks stelden in hun teksten het individu centraal, echter niet als toekomstig kunstenaar, maar als gebruiker van de omgeving die enkel leefbaar was wanneer 'de persoonlijkheid van elk individu optimaal tot ontplooiing kan komen'.⁸⁷ Volgens Hendriks was het belangrijkste doel van de afdeling Monumentaal 'sociale gedragingen naar behoren te laten functioneren door gebruik van de beeldmiddelen in stedenbouwkundige en architectonische situaties. Ook nieuwe vormen van sociaal gedrag worden opgeroepen of door het gebruik van de beeldmiddelen gestimuleerd'.⁸⁸ De rationele methodiek die Berends en Struycken voorstonden, had geen ander doel dan het individu in zijn leefomgeving te bevrijden van een door 'een of andere wereldbeschouwing' opgedrongen 'gestileerde expressie'; de kunst had een eigen taal 'waarin de beeldmiddelen de constante zijn, die blijven onder veranderlijke omstandigheden'.⁸⁹

Ook Adri Laan recenseerde *Struktuur*. In hetzelfde dagblad waarin Laan acht jaar eerder het bestuur van Genootschap Kunstoefening had gewaarschuwd voor de nieuwe koers van Verburg, constateerde hij nu dat 'uit de tamelijk imposante hoeveelheid fraai en ook wel onthullend materiaal dat op de Akademie uit de vingers van de honderden leerlingen is gekomen, kan blijken dat men daar bewust aansluiting zoekt met de toekomstige maatschappij. Ook echter dat men probeert hier een tegenwicht te vormen tegen de vermaterialisering van die maatschappij. En van romantiek is dus alleen nog maar sprake in een hogere zin: er wordt de leerlingen kennelijk de mogelijkheid van een mooie samenleving voor ogen gehouden'.⁹⁰ Het dreigende gevaar van de 'informele' kunst was blijkbaar geweest, hoewel Laan net als Van Beek vraagtekens zette bij al te veel idealisme: 'Er wordt op Onderlangs met verve op de toekomst gemikt en dat in vrijwel heilig optimisme. Niet alleen de vormen die de hier tentoongestelde mode-ontwerpen vertonen gaan voorbij aan de huidige werkelijkheid en zijn eerder droombeelden van een futuristische wereld. Ook de andere proeven van ontwerp-kunst, hetzij monumentaal, hetzij in de richting van de publiciteit, zijn boven de "rauwe werkelijkheid" verheven. Het zijn, bij alle didactische waarden die ze natuurlijk vooral bezitten, kennelijk ideaalbeelden. En even denkt men met enig meegevoel aan die afgestudeerde leerlingen, die straks met deze door geen economie of conventionalisme geremde ideeën in het hoofd, de wereld der vormgeving in de praktijk in moeten (...) wie van deze school komt kán straks eventueel een werkelijk vernieuwer worden.'

Het verleden vergeten om de toekomst te zien

De Haagse kunstnijverheidsschool werd na de aanstelling in 1928 van Plantenga als directeur op veel fronten vernieuwd in lijn met de internationale ontwikkelingen in de kunst en het kunstonderwijs. Deze roemruchte periode is vaak onderwerp van kunsthistorische studies geweest, die hebben aangetoond hoe onder andere via docenten als Paul Citroen en Paul Guernonprez de invloed van het Bauhaus zich binnen de muren van de Haagse academie deed gelden, vooral op het onderwijs in industrieel ontwerpen, reclame en fotografie.⁹¹ De meeste van die studies richtten zich op de rol van de docenten; hier komen de opvattingen van directeur Plantenga aan de orde.

In 1938 vroeg Plantenga zich af wat de rol van het traditionele kunstnijverheidsonderwijs moest zijn bij alle vernieuwingen die zich in kunst en cultuur voltrokken. 'In deze dwarreling van stroomingen en tegenstroomingen', zo betoogde hij, 'deze profusie van thesen en antithesen, deze draaikolken, waarin ideeën verdwijnen, om weer op te duiken, in deze tijden waarin men elkanders heiligste zaken om het heftigst als schande uitkrijt, in dezen stervens- en geboortetijd heeft de Academie zich te bezinnen op haar taak'.⁹² Met de begrippen 'stervens- en geboortetijd' refereerde Plantenga aan de cyclus van kunst- en cultuurhistorische perioden, bestaande uit een primitieve tijd (onvolmaakte stijl), een bloeitijd (volmaakte stijl) en een verval-tijd (decadente stijl). Plantenga sprak zelf liever van een vroeg-, midden- en laattijd, waarbij het respectievelijk ging om 'een "kunnen", nog nauwelijks om "kunst" en het eindigt met een teveel aan "kunnen". Telkens na het begin zien wij een analoge ontwikkeling; eerst: het ongedifferentieerde, het primaire, dan het gespannen evenwicht tussen "eisch" en "kunnen" en tenslotte, met een technische overbeheersing, het spelende, waarbij het bijzondere het algemeene overwoekert en de primaire opzet achter een profusie van decoratieve verbijzonderingen nauwelijks meer te herkennen is'.⁹³ Voor Plantenga was het duidelijk dat zijn tijd alle kenmerken van een 'vroegtijd' had, '[m]et alle consequenties van dien, óók voor het Academieonderwijs! Wij hebben ons dan ook nu niet af te vragen: wat wàs "de" Academie, of wat wàs "een" Academie in de laatste eeuwen (omdat die immers allen tot een "laat-tijd" behoorden) maar wel: wat heeft een Academie nú te zijn! En dan begrijpen wij: méér een instituut voor "pogen" en "onderzoeken", dan voor "conserveeren": Plantenga distantieerde zich van het 'academische' kunstonderwijs. Liever hield hij zich aan de oorspronkelijke betekenis van het woord 'academie', namelijk die van 'den tuin gewijd aan den attischen held "Akadeimos" [waar] onderwijs gegeven werd in den zin van wijsgerig onderzoek, waarbij om te beginnen niet bestaande denkstelsels werden geconserveerd, maar een eigen gedachtenwereld werd opgebouwd'.

Een belangrijke consequentie van een kunstschool in de vroegtijd was volgens Plantenga de houding van de kunstenaars ten aanzien van heden en verleden. Een te grote gerichtheid op geschiedenis en tradities zou vernieuwingen in de weg staan en bovendien ten koste gaan van experimenten met nieuwe technieken en materialen. Plantenga wilde de blik vooruit richten op een nieuwe, onzekere artistieke toekomst. Evenals zijn Arnhemse collega Van Lerven verwierp hij niet alleen het 'academisme', hij onderschreef ook het belang van de vernieuwingen van kunst en kunstnijverheid in Engeland onder invloed van het denken van John Ruskin (1819–1900) en William Morris. Maar waar Van Lerven voortbouwde op die vernieuwing, beschouwde Plantenga de *Arts & Crafts*-beweging als een vorm van 'teruggrijpen' dat nooit de in-

leiding kon zijn tot een 'blijvend voortschrijden'.⁹⁴ Een reactie op de negentiende-eeuwse historische stijl-imitaties en de terug-naar-de-middeleeuwen-retoriek van de *Arts & Crafts*-beweging kon volgens Plantenga niet uitblijven: 'Was eerst de kunstenaar onwillig ten opzichte van de industrie en de industrie minstens even onwillig ten opzichte van den kunstenaar, tenslotte moesten de mensch en machine, die, naar Engelsch voorbeeld elkander eerst verfoeid en vermeden hadden, elkander aanvaarden. En dat kon, toen, ook op het terrein van de binnenhuis-kunst en de kunstnijverheid, men alle Lodewijken, Maria's en Anna's losliet, om functioneel, met aanvaarding der nieuwe materialen, de "idee te herstellen" en van het primaire uit te gaan.' De kunstnijverheid had voor Plantenga afgedaan, of zoals de latere directeur van de Haagse academie Beljon het verwoordde in een historische terugblik: 'het woord kunstnijverheid is inmiddels na het woord academie op zijn beurt alweer een scheldwoord geworden'.⁹⁵ Een scheldwoord dat ontwerper Piet Zwart in 1929 omschreef als 'oorspronkelijk (...) gemaakt voor tantes en enkele kennissen in het Gooi'.⁹⁶

Nieuwe technologie in dienst van de gemeenschap

Plantenga trok de consequenties uit zijn idee dat de academie zich in een overgangsfase van 'vroegtijd' bevond. Hij sloot mede op financiële gronden in 1931 de avondopleiding Edelsmeden. Deze afdeling was in 1914 opgezet door de vermaarde edelsmid Frans Zwollo sr., vader van Zwollo jr. die van 1929 tot 1961 de leiding had over de edelsmeedafdeling van Genootschap Kunstoefening in Arnhem. Daarnaast initieerde Plantenga twee nieuwe afdelingen: Reclame-ontwerpen (meestal kortweg 'Reclame' genoemd) in 1930 en Binnenhuis en Meubelconstructie (meestal 'Binnenhuiskunst' genoemd) in 1931.

De afdeling Binnenhuiskunst kwam onder de leiding van Cor Alons (1892-1967). Alons was een binnenhuisarchitect die moderne, functionalistische meubels ontwierp met behulp van industriële productietechnieken. Hij zag het als zijn taak om in een samenleving waar 'meer en meer (...) de eigentijdse volkskunst [wordt] verdrongen door machinale producten', als industrieel ontwerper dingen te maken 'die zuiver, goed en schoon zijn'.⁹⁷ In zijn onderwijs legde hij sterk de nadruk op een zuivere constructie en functionaliteit van de meubels. Alons was van mening dat gebruiksvoorwerpen in dienst stonden van de mens, en de functie was het fundament waarop elke vorm berustte. Bovendien zag hij de meubelkunst in directe relatie tot de architectuur. Hij liet zijn studenten maquettes maken van meubel- en interieurontwerpen om de verhoudingen tussen voorwerpen en ruimte goed te kunnen beoordelen.⁹⁸

De nieuwe afdeling Reclame, onder leiding van Gerrit Kiljan, richtte zich onder meer op de nieuwe mogelijkheden van het 'lichtbeeld' (fotografie en film). Kiljan schreef een leerplan waarin hij het lichtbeeld wilde onderzoeken als een zowel zelfstandige als toegepaste uiting, in contrast met de traditionele schildertechnieken.

Plantenga zag een nauwe samenhang tussen de oude en nieuwe technieken: 'Daar zijn om te beginnen de nieuwe vlakbeeldende mogelijkheden van foto en film. De drang tot datgenen, wat essentieel is voor die uitingen, manifesteerde zich vóór de technische vindingen al bij de schilderijen, die op de camera-instelling en het bewegingsprobleem vooruitliepen'.⁹⁹

Het gebruik van nieuwe technologie vond een groot pleitbezorger in Zwart, die tussen 1913 en 1933 aan de Rotterdamse academie doceerde. In het jaar dat Plantenga aan de Haagse academie tot directeur werd benoemd, schreef Zwart in *Het Vaderland* een kritische beschouwing over het

Nederlandse kunstonderwijs, dat zijn 'impotentie' alleen kon overwinnen door 'zich te openen voor de eischen, welke onzen tijd aan de inventief arbeidende stelt, het zal nieuwe rubrieken in zijn programma moeten betrekken en oude momenteel minder belangrijke factoren in het algemeen cultureel proces moeten elimineren'.¹⁰⁰ Zwart pleitte voor een rationele onderwijsbenadering gebaseerd op de nieuwste media, methoden en materialen. In 1929 schetste hij voor de Rotterdamse academie een nieuw curriculum voor een vernieuwd vormonderwijs, waarin hij afrekende met de individuele artistieke traditie van de kunstnijverheidstraditie. Hij introduceerde nieuwe vakken als vormontwikkeling ('vrije verwerking van materialen tot vlakke en ruimtelijke verbeeldingen en constructies'), analytisch en synthetisch tekenen ('waardoor de leerlingen komen van afbeelding tot zelfstandige beelding'), fotografie en film ('ontwikkeling van het fotografische middel tot spreekmiddel'), woordontwikkeling ('ontwikkeling van radio, klankfilm, beeldboek, televisie maakt deze leerstof urgent') en cultuurgeschiedenis/oorzakelijke maatschappijleer ('analyse van vroegere kunstwerken in verband met de maatschappelijke verhoudingen'). Door de nieuw verworven kennis in dienst te stellen van architectuur, stedenbouw, film en reclame, kon de kunstenaar zich (opnieuw) midden in de maatschappij plaatsen.¹⁰¹ In de periode dat hij zijn ideeën voor een vernieuwd vormonderwijs ontwikkelde, had Zwart veelvuldig contact met de Haagse docenten Kiljan en Schuitema. Zwart, Kiljan en Schuitema zagen vormgeving niet als doel op zich, maar als een instrument voor het scheppen van een nieuwe wereld voor de massamens.

In 1929 reisde Zwart naar het Bauhaus voor het verzorgen van enkele gastlessen. Mede hierdoor geïnspireerd zag hij de ideale kunstschool als een soort fabriek, die in samenwerking met andere fabrieken en met behulp van de modernste technologie op het gebied van massaproductie, film en fotografie tot nieuwe vormgeving kon komen. Het bestuur en de directie van de Rotterdamse academie toonden echter weinig fiducia in de ideeën van Zwart. Zijn onconventionele lesmethoden, die in niets meer refereerden aan het traditionele tekenonderwijs, én zijn plan de hele afdeling Decoratie en Kunstnijverheid op te heffen ten gunste van een opleiding voor fotoreporters en persfotografen, gelardeerd met zijn volgens het bestuur al te linkse politieke idealen, leidden uiteindelijk tot zijn ontslag in Rotterdam.¹⁰²

Werken en ontwerpen in dienst van de gemeenschap

De vernieuwende ideeën van Zwart konden dankzij de progressieve houding van Plantenga in de Haagse academie wel worden doorgevoerd. De welwillende houding van Plantenga was opmerkelijk, gezien de revolutionaire toon die Kiljan en Schuitema aansloegen in hun verklaring voorafgaande aan de oprichting van de nieuwe afdeling Reclame. In deze verklaring, die was opgesteld samen met enkele leerlingen, namen zij nadrukkelijk afstand van zowel de ambachtelijke kunstnijverheidsopleidingen als een te individualistische benadering van het kunstenaarschap. 'We gaan een organisatie, werkgemeenschap inrichten', zo begon de tekst. 'De vorm van werken zal niet "schoolsch" zijn. De leerlingen moeten leren zelf te arbeiden, zelf een arbeidsgemeenschap te organizeeren en zelf te besturen, opdat ze later niet plotseling vreemd in het groote leven komen te staan. (...) Elke leerling werkt niet voor zichzelf. Hij houdt de ervaring niet voor zichzelf, maar deelt deze uit. Hij is niet een bijzondere ik-heid, maar een deel van de maatschappij. De docenten zijn de toeschouwers, met de bevoegdheid om in te grijpen, wanneer de leerlingen niet capabel zijn de gemeenschap te besturen. (...) Het werk zal experimenteel zijn, de leeraren zijn de raadgevers. Slagen is absolute eisch. De zwakke leerling zal vanzelf uitvallen. (...) Het is de bedoeling dat beurt om beurt

enkele deelen van de gemeenschap erop uit gaan [om] in de praktijk te gaan werken. Er zal aansluiting gezocht worden met bedrijven om leerlingen uit te besteden. (...) Ook zullen er mensen uit de praktijk uitgenoodigd worden om mee te delen, wat er gebeurt in het leven buiten de academie.¹⁰³

Ook Schuitema nam in die periode met zijn eigen werk nadrukkelijk afstand van het individualistische karakter en de ambachtelijke, kostbare productie van kunstnijverheidsproducten: 'De kunstnijverheid als handwerk kan alleen door die categorie van mensen in stand gehouden worden, die kapitaalkrachtig genoeg is om de prijzen te betalen die aan deze techniek vastzitten; daar dit slechts een zeer klein gedeelte der huidige samenleving omvat, is de kunstnijverheid een onding en een persoonlijke liefhebberij – in zijn wezen onmenselijk.'¹⁰⁴ Om een groot publiek te bereiken moest de grafische kunst volgens Schuitema functioneel worden; drukwerk moest verkocht worden en moest daarom helder en doelmatig zijn.

Conservering van het kunstambacht

'Mart Stam was erg radicaal en had veel vijanden. Ik herinner me nog dat er van die regenten in het bestuur zaten en op een zeker moment zegt een van de heren tegen Stam: "U of ik moet opstappen!" Waarop Stam zei: "Dan stapt u maar op!"'¹⁰⁵ Het zijn de woorden van Willem Sandberg in een terugblik op zijn periode als bestuurslid van het IvKNO in Amsterdam. Sandberg trad tot het bestuur toe kort nadat in 1923 de Vereniging Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs Amsterdam was ontstaan uit de samenvoeging van de Kunstnijverheidsschool Quellinus, de Dagteken- en Kunstambachtsschool voor Meisjes en de Teekenschool voor Kunstambachten. In 1924 werd Johan Smits de eerste directeur van het nieuwe Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs. Smits was een kunstnijveraar die zich had beziggehouden met het ontwerpen van interieurs, smeedwerk, boekdecoraties en boekbanden. Evenals Genootschap Kunstoefening was het IvKNO in de jaren twintig en dertig een 'moderne' kunstnijverheidsschool in de zin dat het 'academische' tekenonderwijs voor een belangrijk deel had plaatsgemaakt voor materiaalgericht, ambachtelijk werkplaatsonderwijs. Het tekenonderwijs had niet langer een natuurgetrouwe weergave van de menselijke figuur tot hoogste doel, maar stond in dienst van het decoratieve kunstambacht. 'Dit teekenen naar de doode of de levende natuur', zo verklaarde Smits in 1927 in het jaarboek van de Vereeniging van Ambachts- en Nijverheidskunst (VANK), 'wordt minder van de zuiver picturale dan van de decoratieve zijde opgevat, in dien zin dat in de vereenvoudiging der weergave, vooral berustend op een ontledend en constructief begrijpen van het object, een observatie en een werkwijze worden ontwikkeld zooals de kunstnijverheid en de decoratieve kunst die behoeven.'¹⁰⁶ Smits onderschreef het belang van de werkplaatsen, die vroeger in de scholen ontbraken, maar nu de leerling in staat stelden 'zijn ontwerp aan een praktische uitvoering zelf te toetsen onder aesthetische en vak-technische leiding in één hand. Zoodat de aanstaande kunstnijvere van meet af vertrouwd wordt met de eischen van het materiaal en de constructieve mogelijkheden welke dit in verband met de geeigende werkmethode biedt, – de ware grondslag der vormgeving die aan de kunstnijverheid haar grootste beteekenis en bekoring geeft.'

In 1936 stelde Smits een rapport op over de toestand van het onderwijs aan het IvKNO, waarin hij expliciet een plaats opeiste voor het kunstambacht in een toenemend geïndustrialiseerde samenleving. In tegenstelling tot Plantenga van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten, die in 1931 de avondopleiding Edelsmeden beëindigde omdat deze niet paste in zijn vernieuwingsplannen, pleitte Smits in zijn rapport voor het belang van zo'n afdeling voor het IvKNO. 'Als kunstambacht bezien', zo schreef Smits in zijn rapport, 'behoort het smeedvak zeer zeker tot die vakken, welke op een kunstnijverheidsschool onderwezen dienen te worden. Bijna over de gehele linie wordt thans van klinken en lassen gebruik gemaakt om het smeedwerk te vervangen. Waar het de massa-productie, benodigd voor de nieuwbouw, betreft, is dit ook op zijn plaats. Wanneer er echter sprake is van bijzonder smeedwerk voor belangrijke gebouwen, bruggen, enz., dan is er geen smid te vinden, die dit werk ontwerpen en uitvoeren kan.'¹⁰⁷ Smits adviseerde zijn bestuur een opleiding voor kunstenaarssmeden te starten. Een vergelijkbaar pleidooi hield hij voor het vak van ambachtelijk boekbinden, dat al aan het IvKNO werd onderwezen, maar buiten de school slechts in kleine kring werd beoefend. Smits was zelf een internationaal vermaard boekbinder, mede

door zijn hoofdleraarschap tussen 1906 en 1920 aan de kunstnijverheidsschool van Zürich.¹⁰⁸ In het jaarboek van de VANK uit 1927 schreef hij dat hij 'het recht van bestaan in onzen tijd van den machinaal vervaardigden band' niet wilde ontkennen, maar dat betekende geenszins dat er geen bestaansrecht was voor het onderwijs in 'handbind-technieken, welke naast bijzondere soliditeit en deugdzaamheid van grondstoffen aan elk werkstuk, ook het eenvoudigste, een individueel en bijzonder kenmerk vermogen te geven (...), nu ook in ons land meer en meer kleine oplagen van bijzondere verzorgde boeken in handen van kieschkeurige boekenvrienden om een band vragen, die als voortbrengsel van dit hooggehouden ambacht op gelijke lijn staat met de veeleischende zorgen welke aan druk en papier werden besteed in harmonie met den kostbaren inhoud'.¹⁰⁹

Met betrekking tot het invoeren van een praktijkstelsel aan het IvKNO met als doel leerlingen tijdens hun studie vertrouwd te maken met de beroepspraktijk, vroeg Smits zich in zijn rapport uit 1936 af of alle afdelingen hier wel behoefte aan hadden. Hij achtte enige praktijkervaring, bijvoorbeeld door het uitvoeren van buitenschoolse opdrachten door leerlingen, wenselijk bij de afdelingen Binnenarchitectuur, Pottenbakken, Metaalbewerken en Weven. Voor de afdeling Boekbinden achtte hij het echter 'geheel niet gewenst, dat de leerlingen in de praktijk – die zo totaal anders gericht is – gaan werken. Dit zou alleen dan zin hebben, wanneer onze eigen oud-leerlingen in staat zouden zijn de nog studerende deze praktijk te verschaffen'.¹¹⁰ Hetzelfde gold voor de afdeling Beeldhouwen, 'omdat heden zo weinig opdrachten voorkomen'.

Het rapport weerspiegelde de behoudende mentaliteit van Smits, die erop was gericht het bedreigde kunstambacht een veilige plek te bieden binnen de muren van de Amsterdamse kunstnijverheidsschool. Ondanks Smits' constatering dat in enkele afdelingen 'tendenzen aanwezig [zijn], daarin ook de meer industriële instelling te betrekken', stond 'het ambachtelijke ook in deze vakken op de voorgrond'. Smits hechtte meer waarde aan het completeren en verbeteren van de bestaande kunstambachtelijke opleidingen dan aan het toevoegen van nieuwe afdelingen die beter zouden aansluiten bij 'groeïende inzichten die uitsluitend het oog gericht houden op het industriële product en de kunstnijverheidsscholen, welke de kunstambachten bevorderen, als verouderd aanzien, dies overbodig achten. De kloof, welke zich hier opent, is naar mijn mening niet te overbruggen en ik acht het niet wenselijk naar een compromis te zoeken. De industrie zal zich, nog meer dan het dit heden reeds doet, laten leiden door wetenschappelijke en technische eisen en daardoor de vormgeving bepalen.' Dat maakte de kunstnijverheidsscholen nog niet overbodig. De ambachten voor het ontwerpen van meubels, porselein en aardewerk, behang, bekleding en drukstoffen, metaalwerk, boekbinden enzovoort zouden ook in de toekomst om goede ontwerpers vragen, die niet technisch-wetenschappelijk geschoold hoefden te worden. En zelfs voor de industriële vormgeving van bijvoorbeeld verwarming en verlichting zag Smits een rol voor een kunstnijverheidsschool, omdat ze 'voor de vormkant den ontwerper niet vaak geheel ontberen. Wij kunnen het echter veilig aan de toekomst overlaten, te bepalen, voor hoever de kunstnijverheidsschool hierin betrokken moet worden.'

Een leidinggevend instituut

Die toekomst was echter niet meer aan Smits, die in 1939 met pensioen ging. Aanleiding voor bestuursvoorzitter Sandberg om in een vergadering te laten notuleren dat 'wij thans voor een tweesprong staan. Wij hebben tot nu toe in den Heer Smits iemand gehad, die doorkneed was in alle ambachten, doch zo iemand vinden wij thans niet meer. Intussen gaat ook de kunstnijverheid

andere wegen, de rangorde van de verschillende vakken is veranderd, batikken heeft thans b.v. geen betekenis meer. Bovendien openbaart zich thans weer evenals ongeveer 25 jaar een innige band tussen architectuur en kunstnijverheid, hetgeen dan ook de reden is geweest, dat wij nu sollicitanten onder de architecten hebben gezocht. Wij moeten ons thans beraden of wij onze school met de huidige stromingen zullen laten meedrijven, dan wel onze school hierbij de leiding zal geven. Daar dit laatste veel beter is, zullen wij thans een directeur moeten vinden, van wien voor de volgende 25 jaar deze leiding in de toegepaste kunst kan uitgaan'.¹¹¹

Naar de functie solliciteerden verscheidene docenten van de kunstnijverheidsscholen uit Arnhem, Den Haag en Rotterdam. Uit de eigen geledingen solliciteerde de edelsmid Jac. Jacobs (1884-1968). Het bestuur had echter meer vertrouwen in kandidaten die architect waren en/of direct betrokken waren geweest bij het onderwijs aan het Bauhaus, zoals de kunstenaar Johannes Itten en de architecten Mart Stam en Johan Niegeman. Itten, die voor het Bauhaus de *Vorkurs* had ontwikkeld, trok zich uit de procedure terug na zijn benoeming in november 1938 tot directeur van de kunstnijverheidsschool en het bijbehorende museum van Zürich.¹¹² Niegeman liet zijn sollicitatiebrief vergezeld gaan met aanbevelingen van Bauhaus-coryfeeën Walter Gropius, Oskar Schlemmer (1888-1943) en Hannes Meyer (1889-1954). Niegeman en Stam hadden in 1928 en 1929 op uitnodiging van Bauhaus-directeur Meyer enige tijd aan het Bauhaus gedooceerd in de elementaire bouwkunde en stedenbouw. Bauhaus-docenten als Klee, Kandinsky en Schlemmer behoorden sindsdien tot Niegemans vriendenkring. Hij had ook enige tijd gewerkt op het architectenbureau van Gropius en werk verricht voor László Moholy-Nagy.

In zijn sollicitatiebrief verwees Niegeman naar twee artikelen in *De 8 en Opbouw*, waarin hij zijn uitgesproken opvattingen over het kunstonderwijs had geventileerd en kritiek had geuit op het bestaande kunstnijverheids-sonderwijs. Niegeman vond dit onderwijs te veel 'een subjectief beïnvloeden, een onderwijzen in de kunst, in iets wat *niet* geleerd kan worden. Het is een kneden en aanpassen aan bepaalde wetten. Leerkrachten en kunstenaars, die zich verbeelden dat zij de kunst gepacht hebben. In plaats van een toenadering der verschillende kunstvakken, een samenwerking, wederzijdse bevruchting en aanvulling, ziet men algemeen een absolute scheiding. Hier architectuur, daar schilderkunst, ginds beeldhouwkunst'.¹¹³ Niegeman had een academie voor ogen die 'geen gewone theoretische onderwijsinstelling [mag] zijn. Van een theoretische voorbereidende fase (ontplooïend, opwekkend en bevrijdend) zal het onderwijs langzaam, haast onmerkbaar overgaan naar de onderwijspraktijkfase, naar de werkgemeenschap. Deze werkgemeenschap of werkgroep moet echter ten nauwste contact hebben met de industrie, de handel, met het leven. Een groeien naar de industrie, een voorbereiding voor het dagelijks leven kan alleen op deze wijze plaatsvinden.' Niegeman en Stam kenden elkaar goed van de Bauhaus-jaren in Dessau en van de periode tussen 1932 en 1934 toen zij in de Sovjet-Unie samenwerkten aan de nieuwe industriestad Magnitogorsk in de Siberische steppe. Het project was onderdeel van een grootschalig bouwprogramma, waarvoor diverse westerse architecten waren ingeschakeld om vanuit een sterk utilitaristische en functionalistische ontwerpmethodiek te bouwen aan de nieuwe socialistische heilstaat.¹¹⁴ Ook in 1938 werkten Stam en Niegeman samen, aan de tentoonstelling over abstracte kunst in het Stedelijk Museum Amsterdam. Sandberg zag echter niets in Niegeman als directeur van het IvKNO en overtuigde het bestuur ervan dat Stam de aangewezen persoon was om van de Amsterdamse kunstnijverheidsschool weer een leidinggevend instituut te maken.¹¹⁵

De redactie van *De 8 en*

Opbouw, waarvan Stam deel uitmaakte, reageerde verheugd op zijn benoeming aan een instelling 'die sinds jaren uit de belangstelling van de beeldende kunstenaars was geraakt, en die ietwat versuft is en ingeslapen. Stam zal haar nieuw leven inblazen: wij zien de resultaten van zijn werk met véél vertrouwen tegemoet, mits... men Stam de nodige vrijheid van handelen, die in het keurslijf der onderwijsreglementen veelal ontbreekt, weet te geven. Wij spreken de wens uit, dat de Amsterdamse kunstnijverheidsschool onder Stam's leiding weer tot het werkelijke leven zal terugkeren, en een even bloeiend kunstcentrum zal worden als het Bauhaus.¹¹¹⁶

Bouwkunst als instrument tot integratie

Stam benoemde kort na zijn aantreden Niegeman als vervanger van de ziek geworden hoofddocent van de afdeling Binnenhuis. Voor het verwezenlijken van zijn idealen deed hij niet alleen een beroep op docenten die een Bauhaus-erfgoed hadden, zoals Niegeman, Van der Mijll Dekker en Neter-Kähler, maar ook op leerkrachten die waren opgeleid aan de Haagse kunstacademie, zoals Wim Jaarsveld (1914), die de reclameafdeling moest reorganiseren. De Haagse academie was voor Stam, evenals bijna twintig jaar later voor de Arnhemse academiecteur Verburg, de bron waaruit Bauhaus-aanhangers konden putten. Het waren vooral Stam en Niegeman die een prominente rol speelden bij het vernieuwen van het IvKNO naar voorbeeld van het Bauhaus. Ze hadden geen kunstnijverheidsschool voor ogen, maar een hogeschool voor industriële vormgeving, die op universitair niveau zou fungeren als vervolgopleiding voor het middelbaar kunstnijverheidsonderwijs.¹¹⁷ Een ideaal dat lijnrecht tegenover de opvattingen van directeur Smits stond. De invloed van Stam en Niegeman op het onderwijs aan het IvKNO is uitvoerig onderzocht.¹¹⁸ Hier volstaan de kernpunten van de ambities van Stam.

Stam zag de architectuur als het middelpunt van zijn onderwijsvernieuwing. De bouwkunst (en de stedenbouw) was het instrument tot integratie, niet alleen van de afdelingen in het IvKNO, maar ook van de verschillende vrije en toegepaste kunsten, en tot de integratie van de mens in zijn omgeving. Al tijdens zijn benoemingsprocedure had Stam het bestuur laten weten dat in 'het onderwijs steeds van de bouwkunst als basis [moet] worden uitgegaan. De architectuur vormt de ondergrond waarop, en de ruimte waarin de kunstnijverheid toepassing moet vinden. Bij het instituut ontbreekt dit nog, maar in Den Haag gaat de heer Plantenga reeds van dit principe uit.'¹¹⁹ Niet alleen de kunstnijverheid moest onderdak vinden in het huis van de kunsten, ook de schilder- en beeldhouwkunst dienden (weer) met de architectuur te worden verbonden. De schilder zou 'de wanden der openbare gebouwen een grotere waarde, een wellicht intensieve geladenheid, (...) weten te geven – vorm, verhouding en klemtoon. Het zal een tijd zijn voor alle beeldende en uitbeeldende kunstenaars, voor allen, die van de behoefte vervuld zijn de dingen en het gebeuren om ons heen elken dag schoner te vormen.'¹²⁰ Beeldhouwers moesten zich bevrijden van 'de sculptuur op zichzelf' en zich laten inspireren door 'de omringende, omspelende ruimte (...) – de afstand tot andere bouwsels, de afstand vooral ook tot den bezoeker'. Stam achtte de abstracte kunst het geschiktst voor de synthese van de beeldende kunsten en de architectuur. Hij moest weinig hebben van de figuratieve wandschilders die werkten in de traditie van de gemeenschapskunst van de Amsterdamse Rijksakademie.¹²¹ Ook voor de ontwerpers 'van meubelen, van lampen, van gebruiksvoorwerpen' gold het devies dat zij hun producten niet langer mochten zien als op zichzelf staande gebruiksvoorwerpen, maar als onlosmakelijk verbonden met de ruimte, die uiteindelijk het welzijn bepaalde van 'de levende zich bewegende

mens'.¹²² Hij was van mening dat het werk van een kunstschool zich vooral moest richten op de architectuur en stedenbouw als ordenend principe zowel voor de onderwijsgemeenschap als voor de inrichting van de menselijke omgeving.

Stam reorganiseerde onder leiding van Niegeman als eerste de afdeling Binnenhuis, die hij zag als de spil van zijn vernieuwingen en als katalysator van de samenwerking tussen de verschillende afdelingen. De integratie van de verschillende kunstdisciplines diende al op de academie gestalte te krijgen. Het mocht niet zo zijn, zoals hij in zijn aanstellingsrede herhaalde toen hij in 1949 directeur werd van de Akademie für Bildende und Angewandte Künste in Dresden, dat 'der Künstler sich isolierte und fast im verborgenen und im Isolement arbeitete, und wenn es auch in unseren Kunstschulen sicherlich zu oft so war, das sein studierender kaum den Mut hatte um ins nächste Atelier hineinzuschauen – so ist es Heute notwendig, das Isolement aufzuheben und dem gegenüber zu stellen: das *zusammengehen*, *zusammenarbeiten*, das gegenseitige steigern und beeinflussen'.¹²³

Een anonieme tekst uit 1943 – mogelijk van Stam of Niegeman – maakte duidelijk dat het werken op het IvKNO tot doel had de leerlingen 'vrij te maken van individuele voorliefde' en hen te leren werken met 'meer objectieve vormbegrippen', alleen mogelijk door 'gezamenlijk werken aan grote voor de algemeenheid bestemde opgaven'.¹²⁴ We herkennen de woorden van Stam wanneer de auteur stelt dat 'jonge werkers hun individualistische streven moeten inbinden, aldus plaats makend voor een meer *gezamenlijk werken* aan grote voor de algemeenheid bestemde opgaven. De jongen mensen zullen *gezamenlijk* hebben te werken, *gezamenlijk* zullen ze een nieuwe vorm moeten vinden en een nieuwe inhoudrijke-taal moeten leren spreken – immers oude vormen zijn versleten, zijn verbruikt en wachten op vernieuwing.' Dat doel kon enkel worden bereikt door jongeren ook buiten de opleiding samen te laten zijn, bij voorkeur in een aan het instituut verbonden internaat. Zo'n internaat om studenten en docenten samen te laten werken werd ook voorgesteld in een 'Rapport Kunstonderwijs', waarschijnlijk in 1945 door Stam opgesteld.¹²⁵

De gewenste samenwerking van afdelingen op het IvKNO bleek in de praktijk niet eenvoudig te realiseren. De afdelingen Keramiek, Beeldhouwen, Edelsmeden en Boekbinden waren nauwelijks tot samenwerking te bewegen. De afdeling Beeldhouwen, die op geen enkele wijze een relatie legde met architectuur, was Stam een doorn in het oog. Hij was van mening dat de vrije plastiek thuishoorde op een academie voor beeldende kunsten en niet op een instituut voor vormgeving.¹²⁶

Socialistische vormingenieurs

De beeldende kunst – of beter de esthetische waarde ervan – kon zich volgens Stam alleen verbinden met het dagelijks leven wanneer ze ingezet werd bij de industriële vormgeving, die immers bestemd was voor de massa. In een interview naar aanleiding van zijn aanstelling in Amsterdam liet Stam weten dat hij het als de taak van het IvKNO beschouwde 'mensen te vormen, die de artistieke modellen voor de industrieën, de meubelindustrie, de grafische en de textielindustrie te leveren hebben'.¹²⁷ In het *Rapport van de commissie inzake het kunstnijverheidsonderwijs* uit 1949, waar Stam aan had meegeschreven, werd het handwerk weliswaar niet geheel in de ban gedaan – 'al was het slechts om het materiaal en alle bijzonderheden daarvan te leren kennen' –, maar werd gesteld dat 'de meer moderne en thans meer algemene machinale wijze van verwerken (...) het uitgangspunt [zal] moeten worden bij de vormgeving'.¹²⁸ Stam aanvaardde, net zoals Gropius deed aan het Bauhaus,

het handwerk uitsluitend als experimentele handeling ter doorgronding van constructieve mogelijkheden en materiaaleigenschappen én als voorbereiding op het industrieel ontwerpen.¹²⁹ De nadruk die Stam legde op de industriële vormgeving kwam tot uitdrukking in de onderwijsprospectussen. Was er in de prospectus van het IvKNO in 1940 nog sprake van 'een opleiding voor kunstzinnige jonge mensen', in 1946 leidde het IvKNO op 'tot ontwerpers voor de gebonden kunsten en het industriële product'.¹³⁰ De ontwerpers hadden volgens Stam als belangrijkste taak de 'fabrieksmatige productie (...) aesthetisch' te beïnvloeden.¹³¹

In zijn aanstellingsrede in 1949 aan de academie in Dresden herhaalde Stam krachtig het ideaal dat hem ook in Amsterdam voor ogen had gestaan, namelijk het initiëren van een opleiding industriële vormgeving, die in nauwe samenwerking met de lokale industrie en met gebruikmaking van de nieuwste materialen en technieken tot nieuwe modellen zou komen. Hij betitelde de *industrial designer* als een 'vormingenieur' – een naam die ook Zwart hanteerde –, die niet alleen inzicht moest hebben in de nieuwste materialen en de wetten van het moderne fabricageproces, maar bovenal moest beschikken over een fijnzinnig gevoel voor de fysieke en psychische behoeften van de mensen. De vormingenieur fungeerde als de bewaker van een industrieel proces dat nooit mocht leiden tot een 'Produktion um den gewin, sondern weil Sie sein wird eine Produktion zur Versorgung. Der Arbeiter, der Werkstätige ist der Konsument, und es geht um die versorgung der breiten Schicht der Werk-tätigen mit Produkten, die tatsächlich das beste darstellen; es geht darum, gestalter auszubilden, welche die Verantwortung werden tragen können für das kulturelle niveau der Gebrauchsgegenstände unserer werktätigen Menschen'.¹³²

Woorden waarin een communistische retoriek doorklinkt. Al in 1946 had Stam felle kritiek op het liberale marktdenken, dat nauwelijks of geen oog had voor het algemene welzijn van de mensen. 'Ter wille van dit algemeen welzijn is het noodzakelijk regelend op te treden tegen het tot dusver ongebreidelde, op eigen voordeel beluste particulier-initiatief. Een felle strijd moet gevoerd worden tegen: de stompzinnige eigenbouwers-woning en de ellendige, karakterloze bazaar-meubelen; voor: het veroveren en realiseren van hoger en menselijker waarden; voor een betere wooncultuur. Opnieuw en met meer nadruk zal men moeten uitgaan van de mens zoals hij leeft, gebruikt, reageert; in de architectuur: hoe betreedt en doorkruist de mens de ruimte? Hoe werkt de ruimte in op de mens, de plaatsing van een raam, van meubelen: hoe is de indruk van het geheel: opwekkend, stimulerend, dan wel ontmoedigend? Uitgangspunt moet zijn: de functie, het gebruik, met in het centrum van ons denken de mens; de mens en zijn behoeften'.¹³³ Stams woorden sloten aan bij het naoorlogse optimisme ten aanzien van een nieuwe, betere wereld, waarin de kunstenaar een essentiële rol had te vervullen. Stam vroeg de kunstenaar 'kind te zijn van zijn tijd' door zijn taak te aanvaarden en mee te helpen 'het industriële product – het gebruiksvoorwerp voor de brede lagen van ons volk – te verheffen tot een artikel-met-karakter. De speciale opdracht, die er hier en daar zal zijn, moet worden beschouwd als iets dat waarde kan hebben als voorstudie voor algemeen menselijke voorzieningen en niet als middel voor de individuele bevrediging van den enkeling. (...) Men spreekt van gezamenlijk te dragen armoede... wij vragen geen luxe, wij vragen méér aandacht – alle aandacht voor sobere, algemeen geldige menselijke waarden. Wij willen gewagen van een culturele welstand, die voor allen mogelijk is – overeenkomstig de ontwikkeling van wetenschap en techniek.'

Kunstnijverheidsscholen moesten niet langer opleiden tot (ambachts)-kunstenaars, maar tot vormingenieur. Zoals in de negentiende eeuw de kunstnijverheid de beeldende kunst uit haar geïsoleerde maatschappelijke

positie had gehaald, zo zou nu de industriële vormgeving de kunstnijverheid bevrijden uit haar positie van 'luxe' en niet 'met het maatschappelijk leven (...) vergroeid'.¹³⁴ De architect en de vormingenieur hadden hun taak te vervullen, niet voor een kleine groep welgestelden, maar als ontwerpers van het dagelijkse decor van de massa: 'De steden, de straten, de gebouwen – zij wemelen van opgaven – werkelijke opgaven, die middenin het werkelijke leven staan, die uit maatschappelijke omstandigheden zelve geboren worden'.¹³⁵

Rationele en onconventionele denkers

De nieuwe kunstenaar als vormingenieur vroeg om een objectievere, wetenschappelijker benadering van het vakgebied. De architecten van De 8 en Opbouw waar Stam deel van uitmaakte, waren pleitbezorgers van een architectuur die meer 'bouw-wetenschap' zou zijn dan 'bouw-kunst'. Stams streven naar een rationelere benadering van architectuur en vormgeving bleek ook uit zijn betrokkenheid bij de oprichting in 1950 van het Instituut für Industrielle Gestaltung in Berlijn. Het designinstituut zou onder meer wetenschappelijk onderzoek ten dienste van het vakgebied gaan verrichten.¹³⁶

Die rationelere benadering vormde ook de basis van de vernieuwingen die Stam wilde doorvoeren in het voorbereidende jaar van het IvKNO. Samen met Niegeman ontwikkelde hij voor de afdeling Binnenhuis een voorbereidend jaar naar voorbeeld van de *Vorkurs* zoals die na Itten voornamelijk dankzij Albers en Moholy-Nagy vorm had gekregen. Het IvKNO kende vóór de komst van Stam een voorbereidend jaar, maar dat was meer ter oriëntatie op de verschillende vakstudies dan als een gefundeerd, analytisch en procesmatig onderzoek naar vorm, materiaal, constructie en functie. Niegeman probeerde zijn ervaringen met de Bauhaus-pedagogiek te verbinden met 'de nieuwe opvattingen op het gebied der architectuur' (CIAM-congres 1928 te la Sarraz). Ook de gedachten en vondsten in de psychologie en andere wetenschappen worden daarbij betrokken. De opgaven die ik verstrek zijn van analytische aard.¹³⁷ Het belangrijkste doel van Niegeman was om door middel van een methodische benadering 'de leerling in de eerste plaats zich van zichzelf en zijn relatie met zijn omgeving, in tijd en ruimte, bewust te maken. Op die manier kan hij zijn plaats en taak temidden van die samenleving duidelijker leren zien. De gesprekken zijn in hoofdzaak gericht op bevrijding van vooropgezette meningen, die op niets gebaseerd zijn. Bevrijdend dus van vooroordelen, van klakkeloos aangenomen wetenschappen en overgenomen vormen, in het bijzonder op het gebied van de beeldende kunst maar ook van het denken'.¹³⁸

Een werkwijze die geheel aansloot bij de ideeën van Stam, die de jongeren niet alleen wilde opleiden in het 'technisch kunnen en weten (...) van het vele, dat in eeuwen, die vooraf gingen, is ontstaan' en hen praktisch wilde scholen in materialen en technieken, bovenal moesten zij 'uit de versteende dorheid losgeweekt (...) worden, tot scheppende mensen gemaakt! Want wat baten weten en kunnen wanneer dit niets dan dorheid en leegheid vermag te geven? Wat baten geleerde maniertjes, toegepaste handigheidjes, overgenomen stokpaardjes, wanneer de innerlijke behoefte niet werd gewekt? Wat baten jaren van onderricht, wanneer zij niet zélf loskomen, doch aan de leiband van te behalen akten en diploma's blijven lopen? Zich-zelf moeten zij zijn, zélf moeten zij gaan zien en doen'.¹³⁹

Een opvoedkundige taak

Niet alleen werden ontwerpers geschoold tot scheppers van een moderne, menselijke omgeving, ook diende het publiek ontvankelijk te worden gemaakt

voor de nieuwe vormgeving. Het diende ‘langs eenvoudige, documentaire weg’ opgevoed te worden in ‘de praktische voordelen van moderne woningen, moderne meubelen, lampen, van wijk-aanleg en stedenbouwkundige principes (...)’. Zodat men zal begrijpen: dit is geen nieuwe mode, geen nieuwe ornamentiek, geen gril – maar een andere wijze van zien, beleven, van ondergaan. Het is hierbij niet belangrijk, van welke kunstuiting wij gewagen; steeds en in de eerste plaats moet bij het publiek de behoefte worden gewekt aan het sterk *menselijke* in alle werkelijk moderne kunstuitingen, aan de blankheid, de directheid, die deze werken kenmerkt. Laten wij het publiek er toe brengen het gevoel van zich af te zetten “maar een leek” te zijn, geen oordeel te bezitten en tot oordelen ook niet gerechtigd te zijn. Wij moeten het publiek vragen, ons werk als vriend en onbevangen tegemoet te treden.¹⁴⁰

Stam en Niegeman waren in 1945 betrokken bij de oprichting van de Stichting Nieuwe Wooncultuur die tot doel had het publiek esthetisch op te voeden.¹⁴¹ Een jaar later werden haar activiteiten ondergebracht bij de nieuwe Stichting Goed Wonen.

Een afbrokkelend ideaal

Al kort na de oorlog zinspeelde Stam op zijn vertrek als directeur. Uiteindelijk nam hij in 1948 ontslag en vertrok hij naar de DDR om directeur te worden van de Akademie für Bildende und Angewandte Künste in Dresden, en twee jaar later van de Kunsthochschule für Bildende und Angewandte Künste und Industrielle Formgebung in Oost-Berlijn. Dirk de Leeuw (1906–1972), die de laatste jaren onder Stam belast was met een groot deel van de onderwijsorganisatie, werd waarnemend directeur. De zoektocht naar een opvolger voor Stam was uiterst moeizaam. Sandberg had zijn zinnen gezet op Gerrit Rietveld en oud-Bauhaus-student Max Bill. Rietveld reageerde enthousiast op het verzoek van Sandberg, maar stelde voorwaarden. Hij wilde niet langer dan vijf jaar directeur zijn, zijn werk als architect moest door kunnen gaan en het instituut moest beter gefaciliteerd worden voor het opleiden van industrieel ontwerpers. Over dit laatste aspect schreef Rietveld aan Sandberg: ‘De leerling zal in staat moeten worden gesteld, naast de beoefening van de meer traditionele vakkennis (noodig voor de vervaardiging van het product voor de enkeling) zich ook te kunnen richten op de massaproductiewijzen van eigen tijd. Straks zal van hem gevraagd worden deze vormgevend te beïnvloeden – het te lage esthetische peil van het meerendeel der gebruiksvoorwerpen en de stijlloosheid van de meeste onzer meubelen, bewijzen de groote behoefte aan vernieuwing van K.N. Onderwijs. Ik zie wel in, dat dit hoofdstuk zal moeten worden bereikt door eigen energie en langzaam overtuigen van de bestaande leerkrachten, doch zonder krachtige medewerking van de zijde v.h. bestuur en te zijner tijd nieuwe leermiddelen, leerkrachten, grondstoffen en installaties zal het onmogelijk zijn.’¹⁴²

Het bestuur was van mening dat Rietveld de geschiktste kandidaat was en droeg hem in oktober 1948 voor aan het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. De minister liet echter weten Rietveld ongeschikt te vinden, volgens Sandberg met de woorden: ‘Daar is geen sprake van, Rietveld is communist, die komt er niet in!’¹⁴³ Ondanks aandringen van het bestuur was het ministerie onvermurwbaar: Rietveld werd per september 1950 alleen benoemd tot leraar voor het vak interieurgeschiedenis. Van 1950 tot 1952 volgde een weinig succesvol directeurschap van de glasontwerper Andries Copier (1901–1991). Pas met de benoeming van de jurist en kunstschilder Dirk Vis (1906–2002) trad er een directeur aan die het IvKNO weer voor langere tijd zou leiden.

De vernieuwingsmotor die door Stam en Niegeman in gang was gezet, stakte. In 1955 kondigde Niegeman zijn ontslag aan. Hij schreef het bestuur dat het hem na herhaalde uitingen van bezorgdheid over de reorganisatie van het onderwijs niet was gelukt ‘begrip of sympathie te wekken voor mijn opvattingen en streven; ik constateer alleen een toenemende distantiering’.¹⁴⁴ Die opvattingen hadden betrekking op het voorbereidende jaar en de afdeling Binnenhuis, die de spil moesten zijn van de onderwijsvernieuwing. De problemen daar waren symptoomatisch voor de veranderde mentaliteit op het instituut, die mede het gevolg was van het anticommunistische klimaat tijdens de Koude Oorlog. In een bestuursvergadering naar aanleiding van Niegemans ontslag werd duidelijk dat er grote meningsverschillen waren over de koers die hij had gevaren. Sommige leden prezen de verdiensten van Niegeman, andere meenden dat Niegeman niet in staat was geweest praktijkmensen af te leveren die realistische (meubel)ontwerpen konden maken. Een enkeling vond dat de Bauhaus-aanpak te zweverig was en geen resultaat opleverde. De algemene stemming was dat leerlingen beter opgeleid konden worden tot technisch bekwame en direct in de praktijk in te zetten (meubel-)ontwerpers.¹⁴⁵ Van Rheedeen, die de ontwikkelingen van het IvKNO in de jaren vijftig onderzocht, concludeerde dat het op het functionele gerichte onderwijs en de unaniem beleden ideologie van de geïntegreerde kunstenaar tijdens het directoraat van Stam, midden jaren vijftig onder het bewind van Vis definitief kantelden naar ‘de euforie van (...) een ongebreideld individualisme’.¹⁴⁶

Het was niet alleen Niegeman die het gedachtegoed van Stam tegen de veranderende tijdgeest in nog zo goed mogelijk probeerde vorm te geven. Ook docenten als Jaarsveld, Sybren Valkema (1916–1996) en adjunct-directeur De Leeuw wilden in de geest van Stam verder. Jaarsveld ontwikkelde in de jaren zestig aan de afdeling Edelsmeden een specialisatie industriële vormgeving, geheel in lijn met de ideeën van Stam en Niegeman. Valkema leverde een grote bijdrage aan de ontwikkeling van een nieuw leerplan, dat geïnspireerd was op het bekende cirkelvormige diagram van de onderwijsstructuur van het Bauhaus. De nieuwe opzet bestond uit een algemeen eerste jaar en drie onderscheiden sectoren: ruimte, textiel en grafisch. Ondanks de visuele gelijkenis van de leerplannen van het Bauhaus en het IvKNO zijn de verschillen groot, soms zelfs tegengesteld te noemen. De Bauhaus-opzet bevatte in de buitenste ring de algemene *Vorlehre*. Via de ring van algemene kennis van constructieleer, gereedschaps- en materialenkennis en ruimte-, vorm- en kleurenleer specialiseerde de student zich in een van de onderscheiden gebieden (steen, hout, metaal, textiel, glas, kleur, geluid), om uiteindelijk een functie te vervullen in de centraal in het diagram ingetekende bouwplaats.

In het leerplan van het IvKNO stond een algemeen eerste jaar centraal. De ‘ring’ van algemene vaardigheden beperkt zich tot het vak tekenen; direct daarna volgden specialistische vakken per sector, uitmondend in een groot aantal beroepen, zoals edelsmid, meubelontwerper, beeldhouwer (ruimte-sector), productieleiders op het gebied van fotografie, typografie en illustratie (grafische sector), modeontwerper en dessinateur (textielsector). Anders dan in de opzet van het Bauhaus vormde architectuur in het leerplan van het IvKNO geen integrerend element. Opvallend is ook dat noch het beroep industrieel ontwerper noch enige verwijzing naar de industriële productie in het leerplan was opgenomen.

Een trek naar het oosten

Niet alleen Stam trok met zijn idealen naar het oosten. Ook menig docent van het IvKNO trok tussen 1949 en 1954 dezelfde richting op, niet naar Oost-Duitsland, maar naar de nieuwe kunstnijverheidsschool van Enschede. In 1946 initieerde Jan Stam – broer van Mart Stam – het Voorlopig Comité tot Stichting eener Kunstnijverheidsschool in Twente, teneinde de economische belangen van de lokale (textiel)industrie te dienen en de onderwijsmogelijkheden in en de culturele opbouw van Twente te vergroten. In 1947 werd het Voorlopig Comité omgezet in de Stichting Kunstnijverheidsonderwijs Oost-Nederland met de intentie een school te stichten met zes afdelingen (tekenen en schilderen, boetseren en beeldhouwen, publiciteit, decoratieve en kunstnijverheidskunst, kostuumtekenen en -ontwerpen, binnenhuis). Alles wees op een traditionele kunstnijverheidsschool. Het bestuur oriënteerde zich in 1948 bij het Genootschap Kunstoefening in Arnhem. Tijdens dat bezoek liet directeur Van Lerven het bestuur weten dat hij van mening was dat een kunstnijverheidsschool in Twente – mogelijk vanwege de lokale industrie – beter tot haar recht zou komen dan in de stad Arnhem (die kampte met een enorme oorlogsschade).¹⁴⁷

Mede-initiatiefnemer Jan Jans liet in de lokale pers weten dat de beroepen van smid en houtbewerker dreigden uit te sterven en dat het voor Twente van het grootste belang was dat in 'de nieuwe school het jongere geslacht weer de liefde voor deze scheppende arbeid kan worden bijgebracht. (...) Eerst zal er gezorgd moeten worden voor een oplossing van het woningvraagstuk. Maar een huis moet ingericht worden. Het getuigt van een vooruitstrevende blik, wanneer men er in deze tijd aan denkt, dat ook de schoonheid straks zijn eisen gaat stellen. Aan die eisen zal de nieuwe school tegemoet komen. De leerlingen zullen er in de eerste plaats deugdelijk leren tekenen. Velen zullen 't geleerde in de industrie in toepassing brengen, want het behoeft nauwelijks gezegd te worden, dat een school in Twente daarop is ingesteld. Anderen zullen als vrij beroep het ijzer of de edele metalen gaan bewerken. Zij zullen de handweefkunst weer opnemen of uit hout fraaie gebruiksvoorwerpen scheppen. En bij alle verscheidenheid zullen zij, naast het economisch belang dat een vakopleiding als deze natuurlijk betekent, hetzelfde culturele belang dienen: het streven naar schoonheid in het dagelijks leven.'¹⁴⁸

In 1949 ontving het stichtingsbestuur koninklijke goedkeuring en in september ging in Enschede de Akademie voor Kunst en Industrie (AKI) van start, met Dirk de Leeuw als eerste directeur. De Leeuw ruidde op advies van Sandberg zijn waarnemende directeursfunctie in Amsterdam in voor het directeurschap in Enschede: een nieuwe poging de Bauhaus-ideologie in het Nederlandse kunstonderwijs te implementeren. Bij de opening van het academiegebouw in 1950 liet bestuursvoorzitter Jans zijn toehoorders weten dat de school 'niet in het leven [is] geroepen om halve artiesten te kweken. Ze zal dienstbaar gemaakt worden aan de industrie, die er op het ogenblik het grootste belang bij heeft kwaliteitsproducten te leveren.'¹⁴⁹

Kort na zijn aanstelling liet De Leeuw in de lokale pers weten dat het onderwijsprogramma 'zeer sterk ingesteld [is] op de behoeften van de industrie, maar (...) overigens aan wie dit wenst ruimte genoeg [laat] voor initiatief en zelfwerkzaamheid'.¹⁵⁰ Het krantenartikel sprak van de zware concurrentiestrijd tussen Amerika, Engeland en Nederland op de internationale textielmarkt, die alleen te winnen viel als de Twentse industrie zich zou specialiseren in het ontwerpen van bijzondere dessins: 'De nieuwe Academie zal in deze

behoefte tegemoet komen door een opleiding die de kunstzinnige zijde van dit vak weet te combineren met de technische aspecten. De dessintekenaar zal niet alleen dienen te weten welke esthetische eisen aan zijn werk worden gesteld, van de praktische uitvoerbaarheid ervan zal hij even goed op de hoogte moeten zijn. Er wordt daarom sterk aan gedacht een deel van de opleiding te geven bij de verfkuipe en achter de weefgetouwen. De academie gaat, dat lijkt geen twijfel, een grote toekomst tegemoet!

De samenwerking met de industrie kon niet vaak genoeg benadrukt worden. Bij de diploma-uitreiking in 1954 stelde De Leeuw nog eens dat de 'Academie voor Kunst en Industrie (...) in haar naam een symbool [draagt] en wel het samengaan, het elkaar aanvullen en ondersteunen van kunst en industrie van het bedrijf, de vakman en de kunstenaar. (...) Probeer midden in het leven te staan, het tijdperk van de ivoren toren is voorbij. Weet dat je een deel bent van het geheel en dat ieder deel zijn bijdrage zo goed mogelijk moet leveren, om een zo goed mogelijk geheel te krijgen. (...) Grift in je hart de woorden: "op mij komt het aan" en put hieruit blijvend de gedachte, dat jullie een taak hebt te vervullen en een verantwoordelijke taak, omdat jullie werk – met hart en ziel gemaakt – een waardevolle bijdrage kan leveren tot een verdere culturele, sociale en ook economische uitbouw in ons gewest en verder.'¹⁵¹

Het koekoeksnest kleurt rood

Jan Stam was niet alleen verantwoordelijk voor de aanstelling van directeur De Leeuw, maar had het stichtingsbestuur ook geadviseerd over geschikte docenten. Zijn lijstje bestond grotendeels uit docenten die verbonden waren aan het IvKNO en/of de Bauhaus-ideologie onderschreven. Van hen waren Tine Baanders (1890-1971), Wim Brusse (1910-1978) en Lex Metz (1913-1986) voor publiciteit, Aldo van Eyck (1918-1999) en Jan Rietveld (1919-1986) voor binnenhuisarchitectuur, Eva Eisenloeffel (1917-2011) voor modetekenen en -ontwerpen, Ben Guntenaar (1922-2009) voor beeldhouwen en Joop Hardy voor dessintekenen en -ontwerpen voor langere of kortere tijd verbonden aan de AKI. Ook IvKNO-docenten Dirk van Sliedregt en Tom de Heus gaven er les. De hechte band met Amsterdam bleek ook uit de excursie die het IvKNO en de AKI in 1953 gezamenlijk organiseerden voor de modeopleiding.¹⁵²

Het ministerie had vanwege de hoge reiskosten kritiek op het grote aantal benoemingen van Amsterdamse docenten. Het bestuur liet weten dat geschikte leerkrachten in de regio nauwelijks te vinden waren: van de regionale kandidaten werd na atelierbezoeken slechts één kunstenaar geschikt bevonden: Bram Middelhoek (1906-1968), die het vak (projectie)tekenen en anatomie zou verzorgen.

Problematischer dan de reiskosten was het feit dat er met de Amsterdamse invasie een kleine communistische enclave ontstond die weinig vertrouwen genoot van de lokale industrie – de partij waarmee men uiteindelijk intensief zou moeten samenwerken. Hardy blikte in 1981 terug op de beginjaren van de AKI en liet optekenen dat de AKI bijzonder slecht viel bij de fabrikanten toen ze merkten 'dat Metz en Guntenaar communist waren; CPN-lid. En wij stemden in die tijd ook allemaal CPN, al waren we niet allemaal lid van de partij. Ook Sandberg was lid. In die tijd kon dat niet: er waren wel communistische arbeiders hier, maar die werden dan ook allemaal ontslagen. En nu liepen er al communistische intellectuelen rond: dat was nog veel erger. Kortom die fabrikanten hadden zich op een of andere manier geweldig vergist. Die hadden gedacht: de directeur van het grootste kunstnijverheidsinstituut van Nederland, in Amsterdam dat is natuurlijk een hele keurige nette man.

(...) Die fabrikanten hebben nooit helemaal goed begrepen dat een Amsterdamse directeur en een jonkheer (Sandberg was jonkheer), die ook nog directeur was van een heel groot en bekend museum (het Stedelijk), CPN-er waren en ook nog een hele troep communisten en socialisten naar Enschede stuurden. Dat hebben ze nooit kunnen verwerken en dat heeft dan ook aanleiding gegeven tot grote moeilijkheden. De voorzitter van het bestuur, Jan Jans, schreef toen ook, dat Twente artistiek bezet was door het westen. Die vond dat helemaal verschrikkelijk: die had liever een hele eigen... streekeigen... een soort heimatacademie willen hebben.¹⁵³

In 1953 vertrok De Leeuw, na een periode van ziekteverlof, naar de Haagse kunstacademie om de afdeling Binnenhuiskunst en Meubelconstructie te gaan leiden. Middelhoek werd per 1 oktober 1954 benoemd tot nieuwe directeur van de AKI. Volgens Hardy, die als een van de weinige Amsterdamse docenten midden jaren vijftig niet uit Enschede vertrok, was de benoeming van Middelhoek voor het bestuur 'een instrument (...) om de Amsterdammers te controleren. (...) Daarmee sloeg het provincialisme hard toe.'¹⁵⁴ Ondanks haar naam, die een synthese veronderstelde tussen kunst en industrie, werd de AKI onder het directoraat van Middelhoek een regionale kunstnijverheidsschool, die pas in de jaren zestig onder leiding van Hardy een vooraanstaande rol ging spelen (zie hoofdstuk III.6).¹⁵⁵

INTERMEZZO. Bauhaus revisited – het gebouw

Gemeentelijke Inrichtingen voor Nijverheidsonderwijs Groningen

De eerste Nederlandse kunstnijverheidsschool die een manifestatie werd van het Nieuwe Bouwen, werd enkele jaren na de oprichting van het Bauhaus gerealiseerd in Groningen. In 1922 werd de civiel ingenieur Jan Wiebenga (1886-1974) benoemd tot directeur van de Gemeentelijke Inrichtingen voor Nijverheidsonderwijs: een samenvoeging van de Middelebarre Technische School, de Zeevaartschool en de Academie Minerva. Bij zijn aanstelling kreeg Wiebenga het verzoek om voor deze verscheidenheid aan lager- en middelbaar onderwijs in kunst, kunstnijverheid en techniek in dag- en avondcursussen een geheel nieuw schoolgebouw te ontwerpen aan de Petrus Driessenstraat in Groningen.¹⁵⁶ Wiebenga, opgeleid aan de Technische Hogeschool van Delft, was vanaf 1916 docent aan de bouwkundeafdeling van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen. Van enige invloed van de Duitse reformatiescholen en het functionalistische bouwen was op die academie dan nog geen sprake.

Wiebenga ontwierp het nieuwe schoolgebouw in samenwerking met de architect Leen van der Vlugt jr. (1894-1936), die enkele jaren later faam zou verwerven met het ontwerp van de Van Nelle-fabriek in Rotterdam. De Groningse school was zijn eerste grote bouwopdracht. Het ontwerp wordt soms alleen aan Van der Vlugt jr. toegeschreven, maar Wiebenga was verantwoordelijk voor de hoofdopzet en de structuur van het gebouw, terwijl de bijdrage van Van der Vlugt zich beperkte tot de gevels.¹⁵⁷

In zijn dubbelfunctie van directeur en architect had Wiebenga

de uitzonderlijke kans een gebouw te ontwerpen dat het beste paste bij zijn onderwijsplannen. Een huis dat onderdak zou bieden aan en een verbinding mogelijk moest maken van de techniekopleidingen (bouw-, waterbouw-, werktuigbouw-, scheepsbouwkunde, elektrotechniek), het middelbaar en lager kunst- en kunstnijverheidsonderwijs (tekenen, schilderen, kunstnijverheid, decoratief schilderen, meubelmaken) en de kunstambachtelijke cursussen ten bate van de fabriekspraktijk (boekbinden en -drukken, letterzetten, stofferen, behangen, metselen, smeden, monteren). Wiebenga had een ingenieus plan opgesteld, waarin de diverse scholen en afdelingen in de vorm van moduleonderwijs gezamenlijk de theorie- en tekenlokalen en de werkplaatsen konden gebruiken. Hij hechtte groot belang aan deze opzet, niet alleen vanwege het efficiënte gebruik van de ruimte, maar vooral omdat het uitwisseling en doorstroming tussen de verschillende onderwijsvormen zou stimuleren.

De school werd een 'totaalkunstwerk', waarbij Wiebenga niet alleen het curriculum ontwierp, maar ook het lokalenplan, de interieurs en de meubels. Op basis van de modernste technieken en materialen tekende hij samen met Van der Vlugt een industrieel ogend gebouw-complex, bestaande uit twee parallel liggende, rechthoekige hoogbouw-volumes, doorsneden met een lange strook laagbouw voorzien van een groot aantal afgeplatte zadeldaken, waarvan alle schuine zijden strookramen hadden. De hoogbouw bestond uit een skelet van gewapend beton en de laagbouw uit betonnen spanten met een overspanning van acht meter (afb. 46-49).

De hoogbouw aan de zuidoostelijke zijde had twee identieke verdiepingen, die volledig waren ingericht voor het ambachtsonderwijs. Het gebouw aan de noordwestelijke zijde had behalve twee gelijkwaardige verdiepingen een aan beide zijde ingekorte derde verdieping. Deze verdieping, waar van alle leslokalen het meeste licht binnenviel, was

bestemd voor het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs, de daaronder liggende verdiepingen huisvestten het overige ambachtsonderwijs. Dat het kunst(nijverheids)onderwijs op de bovenste verdieping werd gesitueerd zou een bewuste referentie zijn aan de hiërarchische positie die dit type onderwijs had ten opzichte van het ambachtsonderwijs.¹⁵⁸ Hoewel beide hoofdgebouwen voorzien waren van doorlopende borstweringen en geen vliegvels kenden, zoals ze later door Rietveld werden toegepast in de kunstnijverheidsscholen van Amsterdam en Arnhem, konden de ramenpartijen in de hoeken doorlopen als gevolg van de dragende betonnen skeletconstructie, een architectonische vinding die in het ontwerp van Wiebenga voor het eerst werd toegepast in een openbaar, niet-industrieel gebouw. Het betonskelet maakte ook een flexibele inrichting mogelijk: de niet-dragende wanden konden eenvoudig worden weggehaald en verplaatst.

De laagbouw, met een grote lichtinval van boven, huisvestte de laboratoria en de werkplaatsen. Hij verbond beide hoofdgebouwen als een soort straat en maakte bovendien de praktijklokalen voor alle leerlingen eenvoudig toegankelijk. Het was niet zo belangrijk dat het daglicht niet uit het noorden kwam, zoals kunstenaars doorgaans wensen, want het ging hier om industriële werkplaatsen, niet om atelierruimten voor schilders en beeldhouwers.

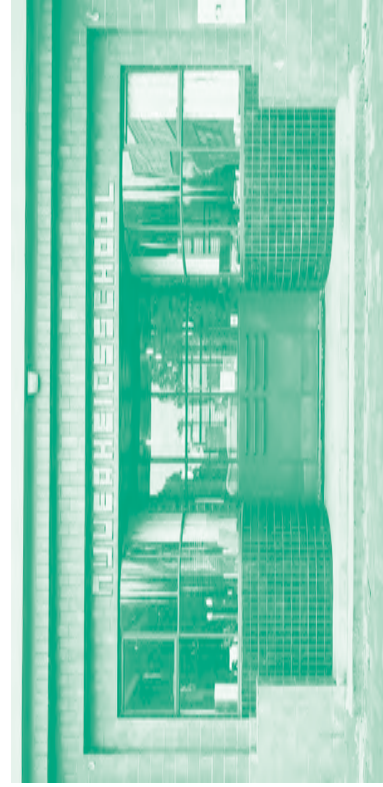
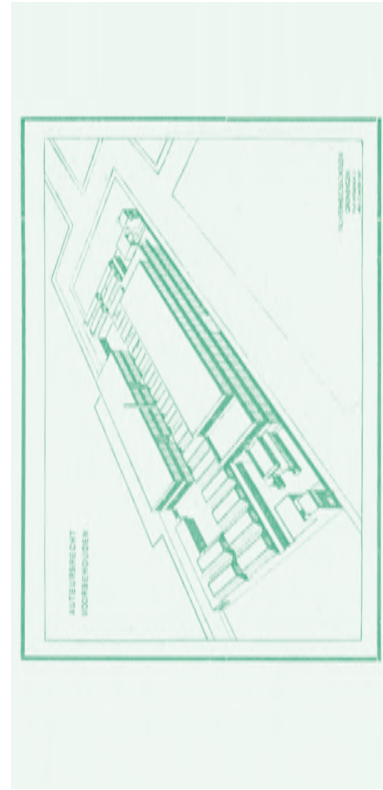
De werkplaatsen, en ook de kantine, fungeerden als ontmoetingsplaats voor de leerlingen van de diverse onderwijsrichtingen. Wiebenga had de kantine tegenover de docentenkamer gesitueerd en wilde dat ze door de studenten zelf werd uitgebaat ter vergroting van hun zelfwerkzaamheid en het gemeenschapsgevoel.

Het nieuwe gebouw werd kort na de opening op 4 september 1923 door de aanhangers van het Nieuwe Bouwen geprezen om de heldere vorm, die zo volledig door machine, techniek en wetenschap was be-



paald. In 1922 had Wiebenga het verband tussen deze functionele schoonheid en het onderwijs al beschreven in het jaarverslag: 'Het verdient aanbeveling de factoren, die in dit opzicht op het onderwijs invloed kunnen uitoefenen onder de oogen te zien. Op het gebied van de techniek, kunstnijverheid en kunst voltrekken zich thans belangrijke veranderingen, die, hoewel gesteund door de zuinigheidsstendenzen van dezen tijd, daarin toch geenszins hun basis vinden. Een geheel nieuw schoonheidsbeeld is zich aan het ontwikkelen, (...). Het eigenaardige van deze schoonheid is, dat zij, zuiver ontstaan uit de noodzakelijkheid, een functioneel verband vooropstelt tusschen de levensbehoeften en de vorm waarin deze tot uitdrukking komt, zoo, dat geenerlei praktische eisch aan een angstvallige gekoesterde schoonheidsvisie geofferd wordt. (...) Het is eene schoonheid, die weinig meer door ornament tot uitdrukking komt, (...) maar bovenal, door eene groote zuiverheid van verhouding, gevoeligheid van lijn en wel doordacht aanbrengen van kleur. Het is deze schoonheid, welke er op gericht is eenheid tusschen leven en kunst tot stand te brengen, die ook in het onderwijs als vanzelf zal ontstaan, mits men niet de ontwikkeling zonder reden kunstmatig belemmert. De kunst beoefend om haar zelfs wil, de techniek ter voorziening in de maatschappelijke behoeften en tusschen deze de kunstnijverheid: schoonheid gepaard aan utiliteit.'¹⁵⁹ De streng-functionalistische visie van Wiebenga laat onverlet dat de ingangspartij nog decoratief aandoet met een getrapte omlijsting van groengeglazuurde tegels en de halfronde, zwartbetegelde, naar de toegangsdeuren draaiende borstwering.

Dat een modern gebouw niet automatisch tot modern onderwijs leidt, daarvan getuigen onder meer de ervaringen van grafisch ontwerper Wim Vrouwel (1928). Volgens hem was elke invloed van het Bauhaus aan dit instituut voorbijgegaan: er werd getekend naar gipsmodellen en batiks van Lion Cachet (1864–1945), het vak reclame werd gegeven door



een houtgraver en van de fototypografie van Piet Zwart hadden de docenten nog nooit gehoord.¹⁶⁰

Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen Den Haag

De dubbelfunctie van Wiebenga was uitzonderlijk, maar niet uniek in het Nederlandse kunstonderwijs. Tien jaar na oplevering van de school in Groningen was de architect Jan Plantenga in zijn functie van directeur verantwoordelijk voor de nieuwbouw van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten in Den Haag. De oorspronkelijke Stads-Teeken-Academie – een samenvoeging van de School voor Burgerlijke Bouw-kunde en de in 1682 gestichte Vrije Haagse Teeken-Academie – was gehuisvest aan de Prinsessegracht in een door Zeger Reijers (1790-1857) ontworpen, classicistisch bouwwerk (afb. 50). Deze kunsttempel was symbolisch voor de zelfstandige positie die de kunsten hadden verworven, losgemaakt van ambacht, techniek en wetenschap. In de negentiende eeuw werd het gebouw steeds minder het huis van de beoefenaars van de schone kunsten en ging het technische onderwijs een steeds grotere plaats innemen.¹⁶¹

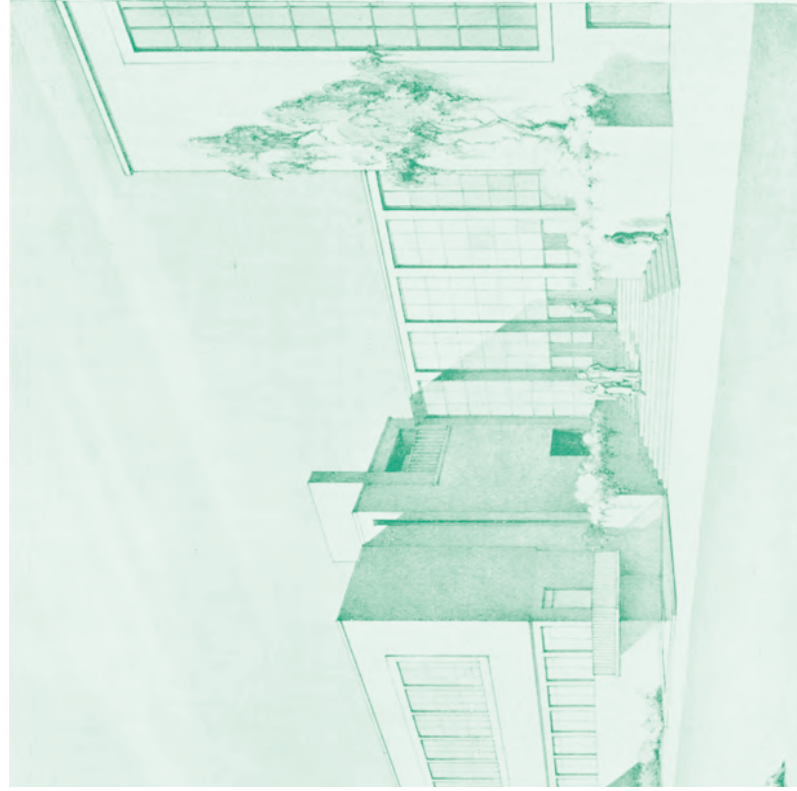
Toen Plantenga zijn plannen voor nieuwbouw ontwikkelde, moest hij, net zoals in Groningen het geval was, zowel de opleidingen van de Middelbare Technische School (bouwkunde) als die van de kunstnijverheidsschool (tekenen, schilderen en beeldhouwen, reclameontwerpen, meubelconstructie en binnenhuis, opleidingen middelbare akten) onder één dak brengen. En ook hier betrof het een directeur die zich sterk ver-want voelde met het Nieuwe Bouwen en al meteen bij zijn aanstelling plannen voor nieuwbouw ontwikkelde. Terwijl Wiebenga in de reconditijd van twee jaar zijn plannen wist te realiseren, had Plantenga daar negen



50- Z. Reijers, Stads-Teeken-Academie Den Haag, Prinsessegracht, 1839



51-52- J.W.E. Buijs, J.B. Lürsen, J.H. Lürsen, J.H. Plantenga, nieuwbouw ABK Den Haag en MTS voor Bouwkunde, Prinsessegracht, 1933



jaar voor nodig. Toen hij in 1928 werd aangesteld vatte Plantenga het plan op om op de plaats van het academiegebouw aan de Prinsessegracht een nieuwe, grotere academie te bouwen. In 1931 vroeg hij zijn Delftse studiegenoot Jan Buijs mee te werken aan het ontwerp. In 1928 was naar ontwerp van Buijs en Joan Lürsen het nieuwe gebouw van de socialistische coöperatie De Volharding opgeleverd. Het gebouw refereerde in

zijn constructie en materiaalgebruik aan de principes van de Nieuwe Zakelijkheid, ofschoon enkele critici het te decoratief en expressief vonden. Buijs kende uit eigen ervaring het Bauhaus in Dessau. Hij had zijn nicht Kitty van der Mijll Dekker, de latere docent weven aan het IvKNO Amsterdam, geadviseerd aan het Bauhaus te gaan studeren.¹⁶² Buijs rekende zichzelf tot de architecten die liever vooruit dan achteruit keken.¹⁶³ Hij verbaasde zich dan ook over het verzoek van Plantenga, die hij kende als een traditionalistisch architect. In een brief van zijn hand staat: 'Je moet weten dat de tegenwoordige Directeur Dr. Plantenga een studiegenoot van me is, doch van een zoodanige *gesinning* was hij bezeten, dat we tijdens onze studietijd elkaar nauwelijks de moeite waard vonden om mee om te gaan, nog minder interesse voor elkaar's werk te hebben. (...) Diezelfde man kwam op een goeie dag bij me om me te vertellen dat hij tot de overtuiging gekomen was dat de gezindheid die ik toegedaan ben omtrent bouwkundige vormgeving voor de toekomst de eenigste is die levenskracht bezit, niet alleen, maar ook dat deze architectuur zoo neutraal en tijdloos is, dat tegen die achtergrond de lessen aan de Academie 't beste gegeven konden worden!'¹⁶⁴ Buijs besloot samen met Joan Lürsen de uitdaging aan te gaan en werkte de plattegronden die Plantenga ontwierp architectonisch uit. De eerste steen werd op 31 januari 1934 gelegd. Uiteindelijk werd de nieuwbouw in twee fasen tussen 1933 en 1937 voltooid (afb. 51-53).

Het gebouw kreeg een totaal andere opzet dan de kunstnijver-



53: J.W.E. Buijs, J.B. Lürsen, J.H. Plantenga, nieuwbouw Academie van Beeldende Kunsten en MTS voor Bouwkunde Den Haag, Prinsessegracht, 1933

heidsschool van Wiebenga. Uitgangspunt in Den Haag was dat iedere afdeling werd ontworpen als een zelfstandig element in het geheel, met eigen gangen, trappen en toiletgroepen. Een entreehal, de kamers van de directie, de docenten en de administratie, een beeldenzaal, een bibliotheek met leeszaal en een aula voor lezingen waren centraal gesitueerd ten opzichte van de vleugels met de onderwijslokalen. De vleugels zouden in de toekomst eenvoudig moeten kunnen worden uitgebreid. Op basis hiervan ontwierp Plantenga een gebouw met als basis een dragend betonskelet met traveeën van 1,86 meter. Tussenmuren konden indien gewenst eenvoudig worden opgebouwd of verwijderd: een mogelijkheid die Plantenga al tijdens de lange bouwfase gebruikte toen bleek dat de school al snel te klein werd: het aantal leerlingen was fors toegenomen na de oprichting van een afdeling meubelconstructie en binnenhuis-kunst. Het gebouw bestond uit vier in hoogte verschillende vleugels. Het hoogteverschil was het gevolg van de voorschriften van bouw- en woningtoezicht, die te maken hadden met de omringende bebouwing. De vleugels waren gegroepeerd rondom een binnenhof met tuin. De vleugel aan de noordwestzijde bevatte een ruime beeldenzaal met 'zeven grootere en kleinere ruimten (van bovenlicht voorzien) voor de collectie van reproducties van beeldhouwwerken' (afb. 54-55).¹⁶⁵ Aan de tuinzijde van de binnenhof waren, tegen de beeldenzaal aan, de vertrekken gesitueerd van bestuur, directie en administratie. Deze vertrekken en de beeldenzaal waren vanaf de tuin bereikbaar via een bordesstrap, omzoomd met bloembakken en een kleine vijver. Boven deze vertrekken bevond zich de aula met een filmcabine. In de noordoostelijke vleugel, met de ingangspartij aan de Prinsessegracht, waren ruimten gesitueerd voor bibliotheek, leeszaal, een kleine tentoonstellingszaal, een prentenkabinet, personeelskamers, garderobes, toiletten en een wachtkamer. Beide vleugels waren verbonden door een ruime in-



54-55: Beeldenzalen Academie van Beeldende Kunsten en MTS voor Bouwkunde Den Haag, 1938



gangshal, die toegang gaf tot de beeldenzaal en een van de drie trappenhuizen. In de hal was een vitrine aangebracht voor het tentoonstellen van werk van leerlingen. De andere twee vleugels bevatten, evenals de daarboven gelegen verdieping, de leslokalen met de werkplaatsen voor de diverse technieken en de theorie- en tekenlokalen.

De latere directeur Beljon van de KABK verbaasde zich erover dat Plantenga zo'n onevenredig groot deel reserveerde voor de gipscollectie van de school. Een museum voor gipsen beelden riep juist herinneringen op aan het zogenaamde South Kensington-systeem, waarbij een kunstnijverheidsmuseum als historische inspiratiebron fysiek was verbonden met een kunstnijverheidsschool. Volgens Beljon paste een dergelijk systeem weliswaar niet bij de vernieuwingsgezinde Plantenga, maar voelde hij zich ertoe gedwongen om bestuursvoorzitter C.W. Lunsingh Scheurleer, tevens directeur van de bibliotheek en het Museum van Gipsafgietsels van de Haagse academie, van zijn ontwerp te overtuigen.¹⁶⁶

Ook het exterieur, dat voorname gelijk vorm kreeg door Buijs en Lürsen, getuigde van een klassieke ontwerpvatting, en ook dat wijkt in veel opzichten af van het ontwerp van Wiebenga en Van der Vlugt in Groningen. De gevels maakten een gesloten indruk door de gemetselde muurdelen en borstweringen. Het betonskelet was niet zichtbaar als dragende constructie, maar fungeerde daarentegen als een ornamentale omlijsting van de raampartijen. Rehorst, de latere directeur van de KABK, concludeerde in zijn dissertatie over het werk van Buijs dat de formele, klassieke opzet van het gebouw te danken was aan Plantenga's voorliefde voor de renaissancestijl en barokke paleisbouw.¹⁶⁷ Het gebouw ver- toonde geenszins de compactheid en vrije groepering die kenmerkend waren voor het Nieuwe Bouwen. Na goedkeuring van het ministerie van OkenW werkten Buijs en Lürsen de plannen verder uit, ondanks het feit dat Buijs de opzet liever anders had gezien.¹⁶⁸

een vleugel voor de theoretische vakken.¹⁷⁰ In 1952 werden de plannen uitgewerkt, nadat Dirk Vis als nieuwe directeur was aangesteld. Samen met de inmiddels tot adjunct-directeur benoemde Valkema en enkele docenten, onder wie Neter-Kähler, Jaarsveld, Niegeman en Wim de Vries, werkte Rietveld een lokalenplan uit op basis van het nieuwe leerplan met het voorbereidende jaar en de sectoren ruimtelijk, grafisch, textiel en training (voor de opleidingen in de diverse onderwijsakten).

Rietveld ontving de ontwerpdracht voor het nieuwe schoolgebouw in een periode dat er een grote herwaardering was van De Stijl. Internationale tentoonstellingen over De Stijl in het Stedelijk Museum in Amsterdam (1951), op de Biennale van Venetië en in het Museum of Modern Art in New York (1952) en een door Sandberg gemaakte selectie voor de Biennale van São Paolo (1953-1954) maakten Rietveld, met zijn ontwerpen van de rood-blauwe stoel (1923) en het Rietveld-Schröder-huis (1924), tot een van de belangrijkste representanten van De Stijl. De waardering voor zijn vroege werk leverde hem een groot aantal bouwopdrachten op, waarin hij teruggreep op de stijkenmerken van het vroege modernisme. Zelfs de Nederlandse overheid, die hem in 1948 vanwege zijn politieke gezindheid de functie van academiedirecteur had geweigerd, gaf hem prestigieuze opdrachten, onder meer voor de bouw van het biënnalepaviljoen in Venetië, de perskamer van het UNESCO-gebouw in Parijs en het Van Gogh Museum in Amsterdam.¹⁷¹ De voordracht van Rietveld als architect van de kunstnijverheidsschool in Amsterdam en later de academie in Arnhem ondervond geen enkele weerstand.

Valkema, die nauw betrokken was bij het ontwerp, dacht niet dat Rietveld zich had laten inspireren door het ontwerp van Gropius voor de nieuwbouw van het Bauhaus in Dessau. Rietveld wilde in het constructieplan een modulaire maateenheid hanteren voor de kolomafstanden en de afmetingen van de lokalen. 'Zo'n maateenheid, die ook verticaal kan

Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs Amsterdam

De directeur van het IvKNO, Mart Stam, zocht in 1945 naar een geschikte bouwlocatie voor een nieuw academiegebouw. Hij had geen ambitie de school zelf te ontwerpen. Stam was een bewonderaar van Rietveld en hij had er geen probleem mee dat het bestuur Rietveld omstreeks 1948 polste als architect voor de nieuwbouw. De kans op een passend huis voor de moderne scheppende en arbeidende kunstenaar nam sterk toe toen Sandberg Rietveld bij het ministerie voordroeg als opvolger van Stam toen deze naar Dresden vertrok. Bijna had dus ook Amsterdam een directeur gekregen die zijn eigen kunstnijverheidsschool zou ontwerpen. In 1950 werd duidelijk dat Rietveld geen directeur zou worden, maar docent. Zonder goedkeuring van het ministerie verzocht het bestuur Rietveld een eerste ontwerp te maken. De architecten Joan van Dillen (1930-1966) en Johan van Tricht (1928-2008), met wie Rietveld zich in 1961 associeerde, namen de technische uitwerking van Rietvelds ontwerp voor hun rekening.

In de eerste bouwcommissievergadering, op 25 november 1950, waarin onder meer de nieuwe directeur Copier en de docenten Valkema, J.F. Jansen en Niegeman aanwezig waren, werd duidelijk dat er tegengestelde ideeën heersten over de nieuwbouw. Jansen wilde drie afzonderlijke bouwdelen voor de gemeenschappelijke voorzieningen, de gebonden kunsten en de vrije kunsten. Niegeman zag liever, net als Valkema, 'een algemene basis met van daaruit een uitstraling naar alle zijden, waarvoor een splitsing van het gebouw niet noodzakelijk was'.¹⁶⁹ In de derde bouwvergadering op 20 december 1950 liet Rietveld weten een eerste schets te hebben gemaakt met 'een bepaalde verdeling van de verschillende ruimten. Eén gedeelte is uitgetrokken voor de directie, administratie, bibliotheek enz. Verder een vleugel voor de tekenvakken en

een aula, toneelzaal of tentoonstellingsruimte, zodat dit plan geen doorgang kon vinden. De enige mogelijkheid om hier een ruimte voor te bestemmen was door in het ontwerp een 'gymnastiek'-zaal op te nemen. De sector lerarenopleiding en het basisjaar wendden gehuisvest op de derde verdieping, de grafische sector op de tweede, textiel op de eerste en ruimtelijk op de begane grond, het dichtst bij de werkplaatsen. Valkema en Vis hadden Rietveld steeds te verstaan gegeven dat zij een flexibel en transparant gebouw wensten. Rietveld bereikte die flexibiliteit door een systeem te ontwikkelen met wandframes van stalen profielen, die naar wens ingevuld konden worden met gesloten houten panelen, ramen, deuren, vitrines of kasten.¹⁷³

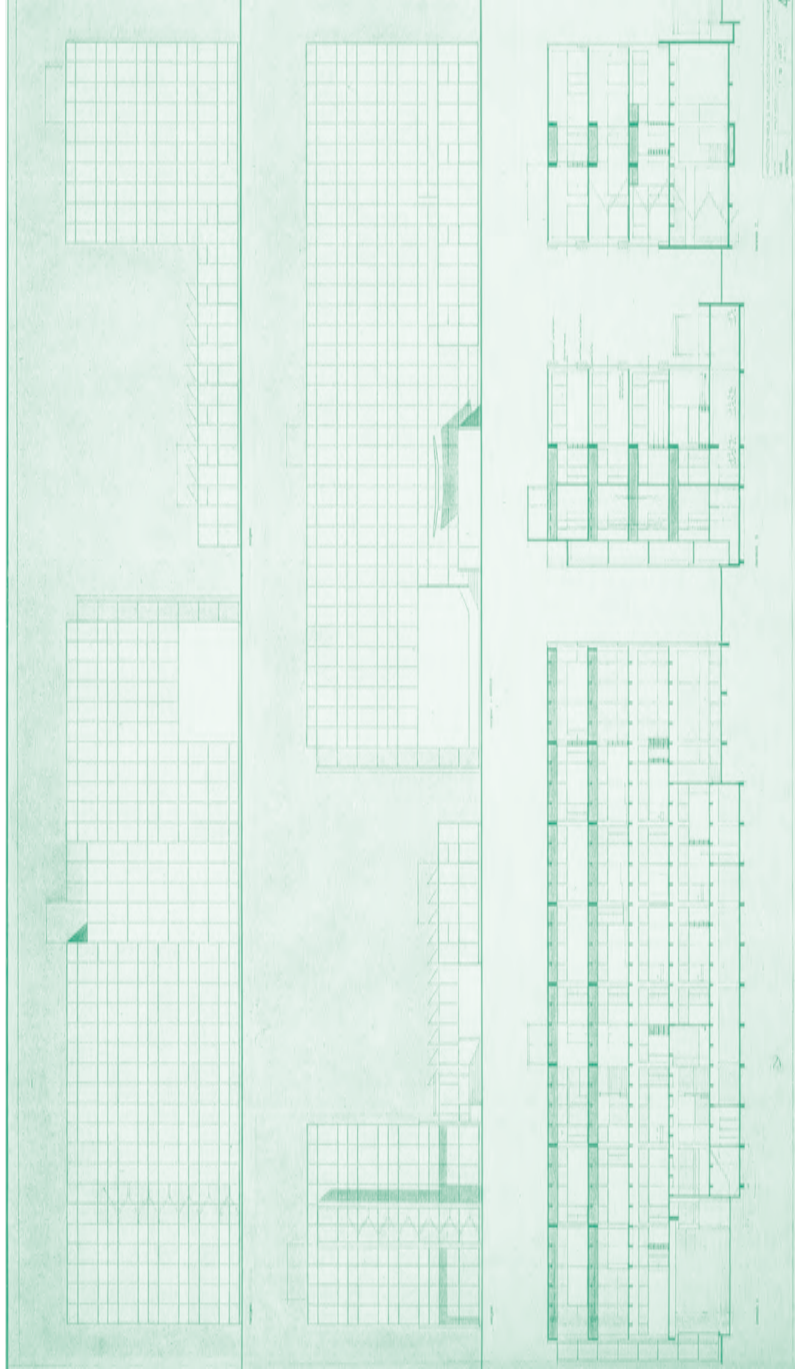
Op 21 mei 1959 keurde het ministerie het plan goed. In 1964 startte de bouw en het gebouw werd in 1966 opgeleverd (afb. 56-57). De officiële opening was op 18 mei 1967, en journalist K. Wiekart beschreef in *Vrij Nederland* het gebouw als een manifestatie van een democratische geest: 'Rietvelds constructieve oplossing is ongetwijfeld niet alléén op economische en/of technische gronden gebaseerd. Er zit wel degelijk ook een "idee" achter, wat duidelijk blijkt uit de indeling van het gebouw. Door het gekozen bouwsysteem is namelijk deze academie in zijn "organisatie" gewóón geworden: er is geen rangonderscheid in klaslokalen, directeurs- en lerarenkamers, werkplaatsen, hal en overblijflokaal. Wat in vele scholen de zogenaamde "representatieve ruimtes" zijn, vooral dus de aula's, directiekamers e.d., zijn hier ruimtes die volstrekt gelijkwaardig zijn aan alle overige; niet minder, maar vooral ook niet méér. Glazen tussenwanden accentueren op veel plaatsen deze organieke eenheid, of zo men wilt: deze interne democratie.'¹⁷⁴

Dat de reputatie van een kunstacademie voor een belangrijk deel kan samenvallen met de reputatie van haar gebouw, bewees de com-motie die ontstond toen het bestuur in 2009 voornemens was de GRA te

worden toegepast, schreef Rietveld in 1955 in de zomerkrant van het IvKNO, 'geeft aan de overigens vrije planning van een gebouw, verantwoordte en rustige verhoudingen met mathematische zuiverheid. Een goed doorgevoerde maateenheid is ook bevorderlijk voor de mogelijkheden tot het gebruik van fabrieksmatig vervaardigde bouwlementen'.¹⁷² De hoofdstructuur bestond uit een blokvormige hoogbouw en een haaks daarop geplaatste, L-vormige laagbouw. Het hoofdgebouw had vier etages en een souterrain voor rijwielstalling en opslag van materialen. Het gebouw werd zo transparant mogelijk ontworpen met uitzondering van de theorielokalen, die meer gesloten waren. De laagbouw was bedoeld voor de werkplaatsen en had sheddaken met op het noorden gerichte raampartijen. De hoogbouw en de L-vormige laagbouw omsloten voor driekwart een ruimte die Rietveld wilde benutten voor een beschutte hof of tuin.

De constructie werd opgebouwd met geprefabriceerde betonnen ribben, die op een afstand van 2,10 meter van elkaar werden geplaatst. Rietveld schreef in dezelfde zomerkrant dat het gebouw een voorbeeld zou 'moeten zijn van duidelijk uitgesproken eenheid van binnen en buiten, zonder ongelegde representatieve vormen. Ik zie het exterieur als een gaaf rytmisch betonskelet, niet verder bekleed, dan voor goed onderhoud en aangenaam gebruik wezenlijk is.' De bekleding werd een volledig doorlopende glasgevel zonder gesloten borstweringen, opgebouwd uit stalen kokerprofielen en aluminium schuiframen van 2,10 bij 2,10 meter. De glasgevel werd geplaatst op veertig centimeter van de betonconstructie. De vleugel met de werkplaatsen werd opgebouwd met een stalen skelet, met daarop betonplaten met enkele sheds.

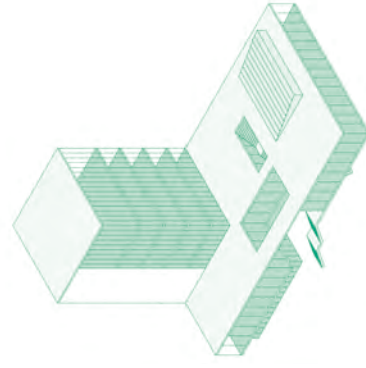
Rietveld wilde de aula en de tentoonstellingsruimte centraal stellen, om van daaruit uit te waaiëren naar de verschillende studierichtingen. Nijverheidsscholen hadden echter in de jaren vijftig geen recht op



56: G. Rietveld, nieuwbouw IvKNO Amsterdam, Frederik Roeskestraat, 1957-1966



57: G. Rietveld, nieuwbouw IvKNO Amsterdam, Frederik Roeskestraat, 1957-1966



58-60: FedLev, uitbreiding ena Amsterdam, Frederik Roeskestraat, 2012

verhuizen naar het voormalige GAK-kantoor in Bos en Lommer. In enkele protestbrieven werd gememoreerd dat de reputatie van vooraanstaande kunst- en ontwerpsscholen nauw verbonden was met de bijzondere kwaliteit van de gebouwen waarin zij huisden.¹⁷⁵ De reputatie en identiteit van de GRA waren onlosmakelijk verbonden met het ontwerp van Gerrit Rietveld, zoals dat ook het geval was bij de Glasgow School of Art naar ontwerp van Charles Mackintosh (1868-1928), het IIT Institute of Design (het voormalige The New Bauhaus) in Chicago van Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), de HfG Ulm van Max Bill en uiteraard de nieuwbouw van het Bauhaus in Dessau van Gropius. Allemaal scholen die volgens de briefschrijvers, onder wie Den Hartog, de directeur van de GRA, hun historische wortels kenden en hun basis nooit ofte nimmer zouden verlaten.

In september 2009 werd de verhuizing afgeblazen. Volgens directeur Tijmen van Grootheest speelden de emotionele protestacties weliswaar een rol bij dit besluit, maar was doorslaggevend dat het beoogde kantoorpand onvoldoende geschikt kon worden gemaakt voor het kunstonderwijs. Dus had het afblazen van de verhuizing volgens hem meer te maken met het GAK-gebouw dan met het Rietveld-gebouw. Het probleem was echter niet verholpen. De GRA kampte met een groot ruimtegebrek, mede als gevolg van het feit dat er veel atelierruimte nodig was voor de studenten. In een artikel wees Van Grootheest erop dat Rietveld een school had ontworpen voor onderwijs in kunstnijverheid, en niet voor onderwijs in de autonome kunsten. Dat onderwijs was klassikaal georganiseerd met tafels van 50 bij 65 centimeter, want groter werd er niet gewerkt. Pas eind jaren zestig werd het autonome kunstonderwijs dominant en wilden studenten zelfstandig, in eigen atelieruimten kunnen werken. Deze onderwijspraktijk gold in 2009 nog steeds, vooral voor het basisjaar en de opleidingen autonome kunst en

Academie voor Beeldende Kunsten en Kunstnijverheid Arnhem

Nog terwijl hij bezig was de kunstnijverheidsschool in Amsterdam te ontwerpen, ontving Rietveld de opdracht een nieuw schoolgebouw te ontwerpen voor Genootschap Kunstoefening in Arnhem.¹⁷⁸ Al vóór de komst van directeur Verburg in 1956 had het bestuur van Genootschap Kunstoefening tot nieuwbouw besloten. Van 1847 tot 1933 was Genootschap Kunstoefening net als de meeste tekenscholen gehuisvest in een classicistisch gebouw, ontworpen door de Arnhemse stadsarchitect H.J. Heuvelink sr. (1806-1867) en zijn assistent H.C. Berends (afb. 61).¹⁷⁹ In 1924 werd het gebouw in de lokale pers beschreven als 'somber (...), weinig uiterlijk schoon. Van binnen hol, koud, geen aardig trappenhuis, geen warme zonnige plekjes, geen typische doorkijkjes'.¹⁸⁰ Uit deze beschrijving doemt een beeld op van de spreekwoordelijke ivoren toren waarin kunstenaars werkzaam zouden zijn: 'En toch wordt daar binnen die stugge muren van het gebouw van Kunstoefening aan het Willemsplein de schoonheid gediend, vereerd, met meer ijver, meer toewijding dan op menige andere plaats, die zoogenaamd aan de schoone kunsten gewijd heet te zijn. Maar dit alles geschiedt in stilte, zoo in stilte, dat we jarenlang het oude grauwe gebouw voorbijgegaan zijn zonder dat ons recht duidelijk voor den geest stond, wat daar achter die deur nu eigenlijk gebeurde.'

In 1933 verhuisde de academie naar een nieuw pand, waar boven de glazen toegangsdeuren naar de centrale hal in gebeitelde kapitalen te lezen stond: 'Het zaad zal krachtig groeien in goeden bodem en goed klimaat en bloemen en vruchten voortbrengen naar zijnen aard te zijner tijd.'¹⁸¹ (afb. 62-63) Het gebouw werd al snel te klein en de modaafdeling moest na de oorlog ondergebracht worden in een 'nissenhut': een

audiovisueel. Hoe dan ook diende er dus uitgebreid te worden. Van Grootgeest zag drie opties: op de huidige locatie uitbreiden, elders nieuwbouw plegen of in een ander gebouw trekken. Uiteindelijk werd ervoor gekozen om op de locatie uit te breiden.¹⁷⁶

Onder de titel 'Gerrit & Willem Do-It-Yourself' werd een interne ontwerpprijsvraag uitgeschreven. In januari 2012 kozen de jury en de academiemeenschap voor het schetsontwerp van FedLev, bestaande uit de docenten Paulien Bremmer (Architectonisch Ontwerp) en Maza de Boer (VAV) en de studenten Luca Carboni (Grafisch Ontwerp) en Sandra Stanionyte (Architectonisch Ontwerp). FedLev ontwierp een geheel nieuw gebouw, dat zich voegt tussen het bestaande academiegebouw van Rietveld en het Sandberg Instituut, dat tussen 2001 en 2004 werd ontworpen door het Amsterdamse architectenbureau Benthem Crouwel. FedLev ging in zijn ontwerp uit van een gelijkwaardig gebruik van alle drie de gebouwen en een versterking van de uitwisseling en ontmoeting tussen de gebruikers. Dit resulteerde in binnen- en buitenruimten die niet tot een specifieke afdeling behoren, maar door iedereen toegeëigend en multifunctioneel gebruikt kunnen worden. Een gespreide plaatsing van theorie- en projectruimten moet 'resulteren in een grotere mobiliteit van de studenten en docenten, waardoor de ontmoeting en uitwisseling met andere afdelingen wordt gestimuleerd'. De nieuwbouw staat gepland voor 2014-2015 (afb. 58-60).¹⁷⁷

onderkomen van een halve betonnen cilinder die het Amerikaanse leger na de bevrijdingsoperatie had achtergelaten. In 1955 besloot het bestuur van Genootschap Kunstoefening Rietveld aan te stellen als architect van de nieuwbouw. In de eerste bestuursvergadering met Verburg werd de keuze voor Rietveld bevestigd.

Rietveld maakte dankbaar gebruik van de economische voordelen die het ontwerpen van twee scholen bood voor de industriële productie van geprefabriceerde raamprofielen en betonelementen. Hij paste in beide gebouwen dezelfde modulematen toe bij de ramen. In tegenstelling tot het onderkomen in de negentiende eeuw, dat een gesloten karakter had, kreeg de Arnhemse academie nu een grote transparantie, die Rietveld noodzakelijk achtte voor het kunstonderwijs van die tijd: 'Het gaat hier tenslotte om de beoefening van het visuele; goed zicht en overzicht lijken me hierbij wenselijk. (...) terwijl hier de verschillende afdelingen door zichtbaarheid stimulerend voor elkaar kunnen zijn'.¹⁸² Dat idee werd nog eens versterkt door de glazen wanden tussen de lokalen en de gangen te gebruiken als vitrine voor het tentoonstellen van werk van de studenten.¹⁸³

Op 11 maart 1957 presenteerde Rietveld de eerste tekeningen, die de hoofdlijnen van het gebouw bepaalden (afb. 64). Het gebouw werd berekend voor 250 leerlingen.¹⁸⁴ De overeenkomsten tussen de gebouwen in Amsterdam en Arnhem waren onmiskenbaar: de vliegevel, het centrale trappenhuis, de laagbouw met sheddaken, het beeldhouwpaviljoen op de binnenplaats achter de werkplaatsen. Er waren ook verschillen: de opzet in Arnhem was vrijer dan die in Amsterdam, het hoofdgebouw in Arnhem was een verdieping lager dan dat in Amsterdam en de laagbouw werd haaks geplaatst en niet recht en onder een hoek tegen het hoofdgebouw zoals in Amsterdam. In de literatuur over het ontwerp in Arnhem wordt nergens vermeld waarom Rietveld de laagbouw zo plaatste. Mogelijk koos Rietveld voor deze oplossing omdat er tussen de weg

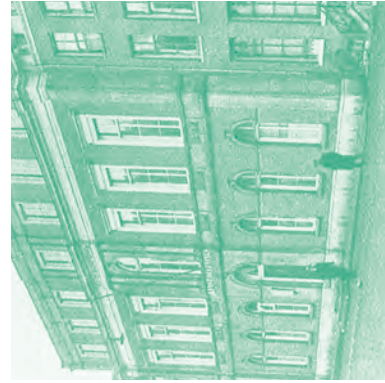
en de stuwval slechts beperkte ruimte was: hij wilde, net zoals hij in Amsterdam deed met de L-vormige laagbouw, een gedeeltelijk afgesloten ruimte creëren voor een binnenplaats. En waar Amsterdam als grootste ruimte een gymnastiekzaal kreeg, ontwierp Rietveld in Arnhem een grote kantine, die tevens dienst kon doen als aula. De definitieve bestektekening was in augustus 1959 klaar, vier maanden eerder dan die voor het IvKNO. In het voorjaar van 1961 begon de bouw en in juni 1963 werd de Arnhemse Academie voor Beeldende Kunsten en Kunstnijverheid officieel geopend (afb. 65-69).

Willem Hillenius, de latere directeur van de Arnhemse kunstacademie, was in 1963 student aan de academie en memoreerde de strenge gedragsregels die Verburg met betrekking tot het nieuwe gebouw opstelde.¹⁸⁵ Regels die volgens docent Jan Willem Smeets leidden tot de volgende situatie: 'Geen luxaflex die scheef hing, geen lamel die deuk of kreuk vertoonde. Geen kraan die lekte. Geen afvoer die verstopt was. Geen platvloerse taal of tekening op de binnenkant van de wc-deuren, geen spreuk, geen noodkreet, helemaal niets. Kaal als Bauhaus, streng als De Stijl. Hier was geen plaats voor Pollock, Kienholz, Gaudi, laat staan voor de romantische knutselaars als Chagall en Modigliani (aan wie de academies voor beeldende kunst toch een niet onbelangrijk deel van hun aantrekkingskracht danken) – denk eraan! hier oefent men discipline en bestrijdt men burgerlijkheid, hier heersen reeksen en wetmatigheden, neem een voorbeeld aan dit Gebouw en streef naar helderheid en perfectie!'¹⁸⁶

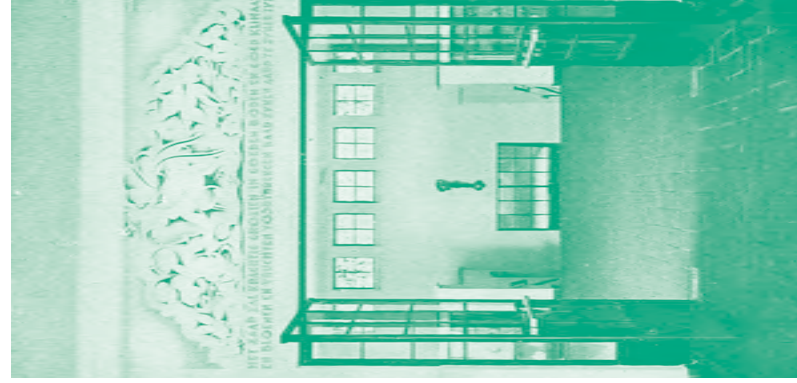
Die perfectie bleek in de praktijk nogal tegen te vallen. Al in het opleveringsjaar liet het bestuur weten dat het gebouw 'ernstige gebreken [vertoont], waardoor het enthousiasme voor de schepping van architect Rietveld vermindert. De ruiten lekken nog steeds (...) Voorts is de ventilatie in het gebouw onvoldoende, met gevolg dat op warme

dagen verschillende leerlingen zijn flauwgevallen (...) Tenslotte is de zonnewarmte in de lokalen veel te groot ten gevolge van de bestraling van de vliesgevel. Volgens de architect Rietveld moeten de venetian blinds altijd gesloten zijn teneinde de warmte te weren, zelfs wanneer er geen zon is. Dit is een teleurstellend bericht, dat de aantrekkelijkheid van de vliesgevel vermindert, vooral ook omdat de architect steeds als uitgangspunt noemt dat de vliesgevel vrij contact tussen binnen en buiten mogelijk maakt. In ieder geval moet de architect voorlopig maar geen lezingen in het gebouw houden, maar eerst dit gebouw bruikbaar maken.¹⁸⁷ De ervaringen in Arnhem waren voor de onderwijsinspecteur aanleiding om een vliesgevel in Amsterdam af te wijzen. In een bouwbespreking aan het IvKNO van 26 februari 1963 liet hij optekenen dat de 'bouwplannen (...) opnieuw bekeken [moeten] worden. (...) nu n.a.v. Arnhem – wordt twijfel uitgesproken over het toepassen van een vliesgevel. (...) Overweeg goed de vliesgevel!... een andere gevel is hier op zijn plaats!... bepraat met de arch. de vliesgevel!'¹⁸⁸ Rietveld hechte echter groot belang aan de vliesgevel en liet het bestuur van het IvKNO weten zijn opdracht neer te leggen als er naar een andere geveloplossing gezocht moest worden.

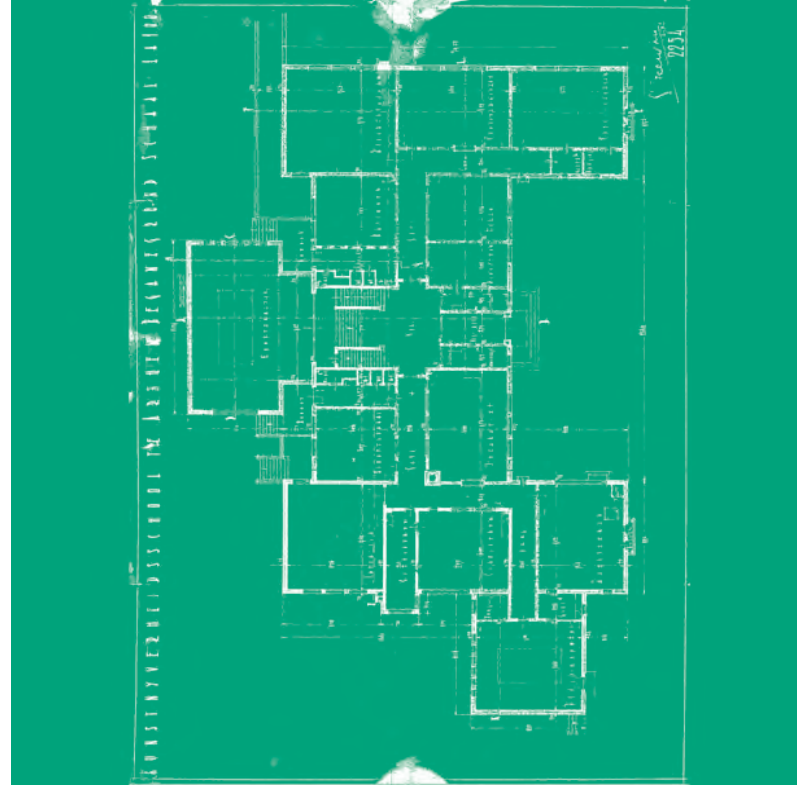
Pas in 1971, toen er een nieuwe koelinstallatie werd geïnstalleerd, waren de grootste problemen met de klimaatbeheersing in Arnhem verholpen. De vele lekkages zouden aanhouden tot aan de restauratie van het gebouw in 1997. Daarmee werd Rietveld het symbool van een onderwijs- en ontwerpideologie die het ideaal hoger stelde dan de eisen van de praktijk.

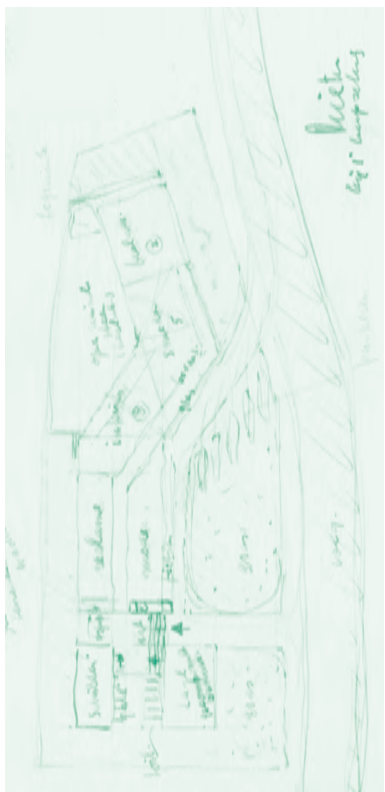


61: H.J. Heuvelink sr. en H.C. Berends, huisvesting Genootschap Kunstoefening Arnhem, Willemsplein, 1847

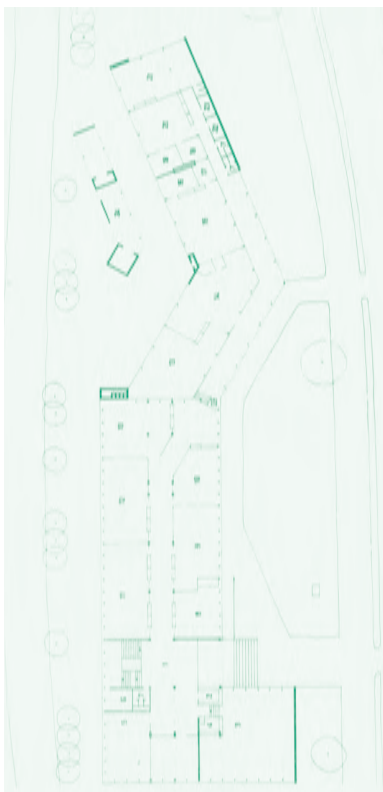


62-63: G. Feenstra, nieuwbouw Genootschap Kunstoefening Arnhem, Stationsplein, 1933





66-67: G. Rietveld, nieuwbouw ABKK Arnhem, Onderlangs, 1963



64: G. Rietveld, ontwerptekeningen nieuwbouw ABKK Arnhem, Onderlangs, 1957
65: G. Rietveld, nieuwbouw ABKK Arnhem, Onderlangs, 1963



68-69: G. Rietveld, nieuwbouw ABKK Arnhem, Onderlangs, 1963

toonstellingsmogelijkheden, mede geïnspireerd door de koppeling in Zürich van de kunstnijverheidsschool en het museum.¹⁹⁰

Van Haaren zag zijn school niet langer als een instituut voor het opleiden van dienstbare ambachtsmannen, die drie jaar lang les kregen in vreemde talen, de theoretische vakken anatomie, kunstgeschiedenis en kleurenteer/typografie en de praktische vakken tekenen naar gips-afgietsel, stilleven en levend model, anatomisch tekenen, decoratief tekenen, tekenen van planten en dieren, lijntekenen, zwartbordtekenen en boetseren.¹⁹¹ Hij wilde een instituut waar de studenten door middel van zelfgekozen technieken en materialen tot een 'authentieke vormbe-paling' zouden komen, die een rol kon spelen bij de vormgeving van het dagelijks leven. Hij introduceerde nieuwe vakopleidingen, in 1955 voor mode, keramiek en publiciteit, in 1959 voor monumentale en versieren-de vormgeving. In 1957 wijzigde Van Haaren de naam van de school in Koninklijke School voor Kunst en Vormgeving, in 1968 omgedoopt tot Akademie voor Kunst en Vormgeving.¹⁹²

Door de vernieuwingen groeide de academie en ontstond er ruim-tegebrek, dat werd opgelost met enkele noodgebouwen. Bovendien wenste Van Haaren meer en betere expositiemogelijkheden. In 1955 initieerde hij de Gemeentelijke Tentoonstellingsdienst en onder zijn leiding werd een groot aantal tentoonstellingen georganiseerd, waarvan een deel in de aca-demie. Hij beschouwde tentoonstellingen als 'pedagogisch gezien een van de meest effectieve middelen om leerlingen af te doen zien van hun neiging tot vrije kunstbeoefening en hen te richten op de beoefening van gebonden kunstvormen'.¹⁹³ In 1963 gaf het bestuur Rietveld de opdracht 'een gedachte te formuleren omtrent nieuwbouw ten behoeve van de Academie en de Gemeentelijke Tentoonstellingsdienst. Het leidde tot een van Rietvelds laatste ontwerpen: een tentoonstellingsgebouw op Bastion Baselaer met een uitbreiding van de academie aan de Gregoriussingel,

Aanpassingen School voor Kunst en Kunstnijverheid 's-Hertogenbosch

Dat Rietveld werd beschouwd als de architect van het moderne kunst-nijverheidsonderwijs, bleek ook uit een verzoek aan hem in 1963 de uit-breiding te ontwerpen voor de School voor Kunst en Kunstnijverheid in Den Bosch. Het verzoek kwam van directeur Jan van Haaren (1923-1990), die slecht raad wist met het kloosterachtige gebouw dat Pouderoyen en Deur in 1952 hadden ontworpen (zie Intermezzo III.2). Dat ontwerp was gebaseerd op een kunstnijverheidsschool die zich voornamelijk richtte op het 'academische' tekenonderwijs en bood nauwelijks mogelijkheden voor werkplaatsonderwijs in de toegepaste kunsten. Toen Van Haaren in 1954 als directeur aantrad, trof hij een school met 49 studenten die letterlijk en figuurlijk zaten opgesloten in het negentiende-eeuwse kunstonderwijs. Van Haaren werd geconfronteerd met een sterk ver-ouderd leerplan uit 1946 en een gebouw dat weinig mogelijkheden bood voor de vernieuwingen die hem voor ogen stonden: 'Daar zaten we in dat kleine gebouwtje, wat erg esthetisch was ingericht. Het had mat-zwarte tegelvloeren met oranje banden, bijna Japans. Het lag aan een binnenhofje, daar stonden pilaren bij, quasi Romaans, die waren met kernverf beschilderd en als je een stap in de gang zette, zag je een vuile plek, dan was de orde verstoord. Dus ik heb toen een aantal dingen gedaan. Ik heb die vloer eruit laten breken en daar een betonvloer in laten leggen met kiezel, zodat tenminste de beweeglijkheid in het gebouw toenam. Ik heb de buitenwand van de omgang wit geschilderd en er een velum boven die ruimte gespannen zodat er een bruikbare expositie-ruimte ontstond. Die zuiltjes heb ik ook meteen laten witten'.¹⁸⁹ Van Haaren hechtte veel waarde aan de combinatie van onderwijs en ten-die de daar geplaatste noodgebouwen moest vervangen.¹⁹⁴ De uitbrei-ding bestond uit een geknikte vleugel aan de oostzijde van het gebouw en een tentoonstellingspaviljoen annex restaurant op de rand van de oude stadswal. Het plan werd echter nooit uitgevoerd (afb. 70).¹⁹⁵



70: G. Rietveld, ontwerp uitbreiding (niet gerealiseerd) School voor Kunst en Kunstnijverheid 's-Hertogenbosch, 1963

III.3.5: Samenvatting. Professionele, modernistische vormgevers met een gedistantieerd trekje

De idealen van een op het Bauhaus gestoeld, modernistisch kunstonderwijs zijn sterk gekleurd door een socialistische en marxistische ideologie. Ogen-schijnlijk staan ze, in de sterk verzuilde samenleving die Nederland tot de jaren zestig was, ver af van het katholieke gedachtegoed zoals dat in het vorige hoofdstuk is besproken. Maar zoals socialisten en christendemocra-ten in de naoorlogse politiek voldoende vergelijkbare idealen hadden voor het vormen van een rooms-rode coalitie, is er ook een groot aantal overeen-komsten tussen de ideaaltypische modernistische kunstenaar en de katho-licke kunstenaar.

Katholieke en modernistische kunstenaars waren van mening dat de verschillende kunstdisciplines een gezamenlijke, integrerende en dienstbare rol moesten vervullen in de architectuur. Bij de katholieken waren het al eeuwenlang de sacrale gebouwen als kerken en kloosters waarin de kunsten werden samengebracht. Bij de modernisten had het *Gesamtkunstwerk* vooral betrekking op de profane bouwkunst. Stam in Amsterdam en Verburg in Arnhem zagen de architectuur als de kern van het vormgevingsonderwijs. In hun kunstnijverheidsscholen was het echter onmogelijk een erkende archi-tectuuropleiding te starten. Zij maakten daarom de afdelingen Binnen(huis)-architectuur in Amsterdam en Monumentale Vormgeving in Arnhem, als een soort alternatieve bouwkunstopleidingen, tot spil van hun onderwijs-vernieuwing.

Katholieke en modernistische kunstenaars hanteerden in hun geschrif-ten een verheven retoriek over het kwaad dat schuilging in kunst en vormge-ving die individualistisch of subjectivistisch van aard waren. De kunstenaar mocht zichzelf niet centraal stellen, zijn kunst moest ontdaan zijn van een persoonlijke signatuur en dienstbaar zijn aan een hoger doel. De vormtaal die zij hanteerden moest een door het grote publiek begrepen, universele taal zijn. Katholieken beriepen zich daarbij op de eeuwenoude figuratieve beeld-taal van de christelijke iconografie. Modernisten waren ervan overtuigd dat abstracte, geometrische vormen de essentie van die taal vormden. In het naoorlogse Nederland moest het publiek geschoold en opgevoed worden zowel in de christelijke iconografie als in de abstracte kunst. De christelijke of de abstracte vormtaal werd in de eigen 'zuil' weliswaar gekend en ge-waardeerd, maar door anderen vaak niet begrepen. Het volk diende opgevoed te worden met de enige juist geachte beeldtaal. In het kunstonderwijs werd de vormleer de modernistische pendant van het 'katholieke' vak iconografie. Met alle mogelijke variaties en interpretaties vormde de aan het Bauhaus ontwikkelde *Vorkurs* de basis van deze vormleer; in de terminologie van Van der Tas een vorm van praktisch-conceptuele (instrumentele) kennis die noodzakelijk was voor de ontwikkeling van het beeldende vermogen van de studenten.

In het christelijke en het modernistische kunstonderwijs bestonden sterk verschillende opvattingen over de instrumentele kunde die nodig was voor het realiseren van de universele vormtaal. De katholieke Kerk verzet-ten zich tegen de 'inferieure' kwaliteit van de fabrieksproductie en verheerlijkte het ambacht – net zoals het protestantse kunstonderwijs dat later deed. Om-dat er in het ambacht een directe verbinding ligt tussen de handen van de ambachtsman en het materiaal, konden in de vorm hogere waarden worden uitgedrukt. In de machinale productie werd die band verbroken. De moder-

nisten zagen in het handwerk

uitsluitend de persoonlijke signatuur van de maker. Juist door hand en materie in het industriële productieproces te scheiden was het mogelijk tot een werkelijk objectieve, geometrische en universele vormtaal te komen. De inferieure kwaliteit van fabriekswerk was volgens hen inherent aan de fase waarin de cultuur zich bevond: een vroegtijd. Kunstenaars en vormgevers hadden juist in de vroegtijd de taak te experimenteren met de mogelijkheden van de nieuwe technieken en materialen. Deze fase van experiment, mislukking en slechte kwaliteit was kenmerkend voor de tijd en noodzakelijk voor de nieuwe, grootse culturele omslag die te gebeuren stond. Pas na verloop van tijd kon uit die experimentele fase een kwaliteit ontstaan die vergelijkbaar was met die van het eeuwenoude handwerk. Ambachtelijke productie was bovendien kostbaar en dus voorbehouden aan een draagkrachtige elite. Industriële productie daarentegen maakte de hogere esthetische kwaliteiten van vormgeving voor de massa bereikbaar.

De werkplaats van de katholieke kunstenaar was een ambachtelijke werkplaats; die van de modernistische kunstenaar moest worden gemodelleerd naar de fabriek. Kunstenaarsateliers werden fabriekswerkplaatsen. De nieuwe, in modernistische stijl gebouwde kunstnijverheidsscholen van Groningen, Amsterdam en Arnhem tonen vooral dat kunstonderwijs in de eerste plaats modern, industrieel vormgevingsonderwijs moest zijn. De industrieel ogende gebouwen distantieerden zich nadrukkelijk van de negentiende-eeuwse classicistische huisvesting van veel andere kunstacademies. Kunstonderwijs diende niet langer opgesloten te zijn in theatrale decors, waarin het artistieke individu op een sokkel werd geheven voor een kleine groep kunstkenners. Het moest in dienst staan van een moderne industriële samenleving, die anonieme vormingenieurs kon inzetten voor de visuele verfraaiing van de leefomgeving. De hogere waarden van de katholieke kunstenaars waren verticaal naar de hemel gericht, die van de modernisten horizontaal naar de samenleving. De kloosterbouw van de katholieken met zijn gesloten gevelwanden en omsloten hof voor bezinning en 'de blik naar boven' werd vervangen door een fabrieksgebouw met glazen vliesgevel ter bevordering van een horizontale integratie met de gemeenschap. Het pleidooi voor een moderne industriële vormgeving betekende overigens niet dat er veel met de industrie werd samengewerkt. De socialistische idealen van de modernisten lieten zich niet eenvoudig verenigen met de praktijk van het bedrijfsleven, waarin voornamelijk door de consument wordt bepaald wat er wordt geproduceerd en waarmee dus geld verdiend kan worden.

Ondanks het feit dat zij de ambachtelijke en de industriële productiewijze zo verschillend waardeerden, hechtten zowel het christelijke als het modernistische kunstonderwijs aan een goede beheersing van de instrumentele vaardigheden. Het ambachtelijke of industrieel georiënteerde vakmanschap was geen doel op zich, maar een middel om te komen tot een vormgeving die in dienst staat van het christelijke geloof of de socialistische mentaliteit. Volgens Stam en Verburg was kunstonderwijs vooral een kwestie van het doceren van de juiste mentaliteit. Waar de morele, christelijke opvoeding het beste kon geschieden binnen de muren van een klooster, diende de juiste mentaliteit voor het modernistische kunstenaarschap onderwezen te worden in een democratisch georganiseerde, socialistische arbeidsgemeenschap. Die had het eerst vorm gekregen in het Duitse Bauhaus en de Nieuwe Kunstschool in Amsterdam: een werkgemeenschap waarin de traditionele gezagsverhoudingen tussen meester en leerling waren opgeheven en iedereen een werknemer was, met als enige verschil dat zij meer of minder ervaren waren.

Het modernistische vormgevingsonderwijs wilde zich bevrijden van het individualistische, ambachtelijke kunstnijverheidsonderwijs. Daarmee lijkt de modernistische kunstenaar te streven naar een professionele relatie met opdrachtgevers, publiek en consumenten. Maar in de idealistische opvattingen was nauwelijks sprake van een wederkerige relatie tussen kunstenaar en publiek. Het publiek – beschouwd als een eenduidige massa en niet als een geheel van individuen – diende moreel en esthetisch opgevoed te worden. In de ontkenning van de individuele belangen vertoonde de modernistische kunstenaar trekken van het gedistantieerde type.

III.4: Breuklijn 4 (1950-1973).
Ontwerpen in tijden van
 industrialisatie

Nieuwe opleidingen voor een nieuwe taak

De nieuwe kunstnijverheidsscholen van Rietveld in Amsterdam en Arnhem waren manifestaties van het Nieuwe Bouwen met de modernste materialen en industrieel geprefabriceerde beton- en staalconstructies. Eindelijk hadden de directiekamers waarin Stam en Verburg de Bauhaus-ideologie zo nadrukkelijk beleden, een passend decor gekregen. De ideologie vond echter eenvoudiger uitdrukking in een nieuw schoolgebouw dan in een vernieuwd curriculum. Opmerkelijk was dat beide directeuren ondanks het grote belang dat ze eraan toekenden nooit volwaardige, door het rijk erkende opleidingen voor industriële vormgeving in hun instituten wisten te realiseren. Wel werden de afdelingen Edelsmeden in Amsterdam en Arnhem in de jaren zestig en zeventig langzaam maar zeker omgevormd tot bredere ontwerpopleidingen met meer mogelijkheden voor industriële vormgeving.

Toch bestond er in de naoorlogse periode een grote behoefte aan goed opgeleide industrieel ontwerpers. In 1948 pleitte de meubelfabrikant en industrieel ontwerper Willem Gispen (1890-1981) voor een rol van de kunstenaar in het industriële productieproces. 'Te weinig wordt nog ingezien', schreef Gispen in *Schoonheid van industriële producten*, 'dat in een tijdperk, waarin de machinaliteit in de productie nog iedere dag toeneemt, waarin het fabriceren van zo groot mogelijke series soms het enige middel is de productie lonend te doen zijn, waarin alles van te voren grondig wordt bestudeerd en overwogen, waarin de meest moderne machines en arbeidsmethoden worden toegepast om op peil te blijven, het eenvoudig onzinnig is, om één van de eerste handelingen, waar men bij het uitvoeren van welk industrieel product ook mee moet beginnen, over te laten aan onvoldoende krachten. En daarom moet in bedrijven, waarbij het esthetische element in de productie een factor is, niet alleen van geestelijk, maar bovendien van zeer materieel belang, het maken van het ontwerp aan met de techniek van het betreffende vak volkomen op de hoogte zijnde kunstenaars worden overgedragen.'¹ Gispens woorden pasten in een steeds luider klinkende roep om goed geschoolde industrieel ontwerpers, die hun bijdrage konden leveren aan de wederopbouw met behulp van moderne, geïndustrialiseerde productiemethoden, mede mogelijk gemaakt door de Marshall-hulp uit de Verenigde Staten. In dit kader paste ook de oprichting in 1949 van de Stichting Industriële Vormgeving (SIV), die mede tot taak had te adviseren bij initiatieven voor het opleiden van industrieel ontwerpers.² In Nederland bestond op dat moment nog geen gespecialiseerde opleiding voor industriële vormgeving.

Wie verantwoordelijk moest worden voor de opleiding industrieel ontwerpen en in welke vorm deze georganiseerd diende te worden, werd onder meer onderzocht door de Commissie van Advies inzake het Kunstnijverheids- onderwijs, die in juni 1946 was ingesteld door het ministerie van OKenW. Haar rapport werd in 1949 aan de minister gepresenteerd en actualiseerde de vooroorlogse discussie over de vorm van de opleiding voor industrieel ontwerpers en de rol die het kunstnijverheids- onderwijs hierin moest spelen.³ Er was tijdens het onderzoek een schisma ontstaan tussen de commissieleden die voorstander waren van een apart op te richten faculteit voor industriële vormgeving, die onafhankelijk van de bestaande kunstnijverheidsscholen dag- onderwijs zou verzorgen voor studenten vanaf zeventien jaar, en de tegenstanders van een dergelijke faculteit: zij wilden liever een aanvullende cursus

industriële vormgeving in de avonduren of in het weekend

voor oudere studenten die al in de industrie werkzaam waren. De cursus zou direct verbonden moeten zijn aan het kunstnijverheidsonderwijs. Vooral de directeuren Henri Basart, Bonsen, De Hey en Scheffers van de kunstnijverheidsscholen in respectievelijk Rotterdam, Arnhem, Den Haag en Maastricht pleitten voor zo'n cursus. Alleen Stam, ten tijde van de instelling van de adviescommissie nog directeur van het IvKNO, was van mening dat er voor het kunstnijverheidsonderwijs geen inhoudelijke rol was weggelegd in een nieuwe opleiding voor industrieel ontwerpers. Hij had immers de ambitie om van het IvKNO een hogeschool voor industriële vormgeving te maken. Ondanks de meningsverschillen over het type leerling, de verantwoordelijkheid voor en de organisatie van het onderwijs verschilden de in het rapport opgenomen globale leerplannen van beide partijen nauwelijks van elkaar. Het enige verschil was dat het leerplan van de nieuwe faculteit het vak kleurenleer bevatte, dat ontbrak bij de cursus industriële vormgeving; die laatste had dan wel weer het vak wijsbegeerte, dat bij de faculteit ontbrak.

Op 21 juni 1950 agendeerde het directeurenoverleg van het kunstnijverheidsonderwijs een discussie over een nieuwe opleiding voor industriële vormgeving als hoofdpunt van bespreking. Directe aanleiding hiervoor was het contact dat Basart en De Hey hadden gehad met de directeur van de siv, Karel Sanders. Sanders had Basart en De Hey laten weten dat hij namens de siv graag een voorstel tegemoetzag over de wijze waarop het onderwijs in de industriële vormgeving vorm zou kunnen krijgen in de context van het bestaande kunstnijverheidsonderwijs. In het directeurenoverleg wilde voorzitter Basart allereerst van zijn collega-directeuren weten wat precies het doel van de nieuwe opleiding zou moeten zijn: 'a. de cursist in het algemeen 'industrie-mindend' te maken; b. het onderwijs van meet af aan te specialiseren; c. te beginnen met een bepaalde kern van algemene vorming en hierop een specialisering van één of meer onderdelen te laten volgen.'⁴ De Hey temperde de ambities voor een volwaardige opleiding in de industriële vormgeving als onderdeel van de bestaande leerplannen van kunstnijverheidsscholen. Hij meldde dat in het gesprek met Sanders meer gedacht was aan een cursus industriële vormgeving, waaraan onder meer afgestudeerden van de kunstnijverheidsscholen konden deelnemen, vergelijkbaar met het Voortgezet en Hoger Bouwkundig Onderricht. Smeets, in 1949 aangesteld als directeur van de nieuwe kunstnijverheidsschool in Eindhoven, was op 1 maart 1950 gestart met een dergelijke cursus, die hij had betiteld als 'de eerste speciale Design-school op het vaste land van Europa.'⁵ Tijdens de vergadering bleek – tot grote verbazing van de directeuren, die hier niet van op de hoogte waren gesteld – dat ook De Hey in september 1950 zou beginnen met een bij Koninklijk Besluit goedgekeurde weekendcursus industriële vormgeving.⁶ Waar De Hey koos voor een weekendcursus die relatief onafhankelijk van de academie zou functioneren, zei Smeets dat hij de opleiding industriële vormgeving nadrukkelijk wilde integreren in zijn recent opgerichte kunstnijverheidsschool. Smeets had 'over deze materie wel al veel nagedacht, maar is toch nog niet tot een vast plan gekomen en ziet ook nog niet op welke wijze aan een kunst- en kunstnijverheidsschool een afdeling voor onderwijs in industriële vormgeving in elkaar gezet zou moeten worden.'⁷ Vooralsnog leek het hem om praktische redenen makkelijker te starten met een cursus industriële vormgeving voor afgestudeerden.

Verschillende partijen waren dus in samenspraak met het ministerie en de siv de nieuwe opleiding voor industriële vormgeving aan het voorbereiden. De weekendcursus van De Hey startte in oktober 1950, de avondopleiding van Smeets was al in maart 1950 begonnen. Het was de bedoeling dat er een

Ontwerpen in tijden van industrialisatie

volwaardige academie voor industriële vormgeving zou ontstaan, en met hetzelfde doel voor ogen werd in Utrecht op 27 februari 1951 de stichting Academie voor Beeldende Kunsten, Kunstnijverheid en Industriële Vormgeving opgericht.

Tussen schoonheid en commercie

Anders dan de pogingen van Stam en Verburg waren de intenties in Den Haag, Eindhoven en Utrecht voor een belangrijk deel verstoken van een links-politieke ideologie en waren ze meer ingegeven door economische belangen. Toch zou er ook aan de rijkserkende opleidingen een spanning blijven bestaan tussen de industrieel ontwerper en de industrie, die met betrekking tot de vormgeving van producten de oren te veel liet hangen naar verkoopleiders, verkooppsychologie en marktonderzoeken. De industrie had volgens Gispens analyse in *Schoonheid van industriële producten* 'afstand (...) gedaan van de vaktrots van de oude gildemeester' en ging niet meer uit 'van de wens een goed en karakteristiek product te maken'.⁸ Gispens wees op de verantwoordelijkheid van de fabrikanten om zich niet uitsluitend te laten leiden door commerciële belangen, maar ook door een vorm van schoonheid die 'niet op een willekeurige wijze zich als "aesthetisch" of "schoon" wil aandienen, maar (...) direct voortvloeit uit de functie van het voorwerp, die rechtstreeks uitdrukking geeft aan het doel en daardoor reeds op het eerste gezicht een indruk geeft van doelmatigheid, van fatsoen en van karakter'. Volgens hem was de vormgeving geen taak van de fabrikant, maar van de kunstenaar. Een taak die de kunstenaar niet lichtzinnig diende op te vatten, omdat 'industrie-producten (...) door[dringen] in iedere woning en in ieder gezin. Zij hebben een onbewuste invloed op de ontwikkeling van ieder mens. Indien zij lelijk of smakeloos en karakterloos zijn is die invloed ongunstig en omgekeerd, indien zij er mooi en aantrekkelijk uitzien, van goede smaak getuigen en een bewust sterk karakter vertonen, zullen zij de onbewuste werking, die er van iemands omgeving op zijn vorming uitgaat, alleen maar gunstig beïnvloeden'.⁹ De kunstenaar was de vormgever van een menselijke en menswaardige leefomgeving, waarbij het ervaren van 'schoonheid' als een van de belangrijkste voorwaarden werd gezien voor het welzijn van de mensen. Die rol had de kunstenaar als ambachtsman altijd vervuld, maar met de industrialisatie was hij door de fabrikant als investeerder en de bezitter van kostbare machines buiten het productieproces geplaatst. Gispens eiste een plaats op voor de kunstenaar in de moderne industriële productie.

Uit de – al dan niet geslaagde – pogingen een opleiding voor industrieel vormgevers op te zetten in het kunstnijverheidsonderwijs en de daarbij voorgestelde leerplannen kunnen de opvattingen gedestilleerd worden over de specifieke rol van de (toegepast) kunstenaar in een toenemend geïndustrialiseerde samenleving. Het zijn vooral de spanningen tussen de ambachtelijke maakwijze en de gemechaniseerde fabrieksproductie, tussen kunstmatig gecreëerde behoeften en de noodzakelijk geachte esthetische opvoeding van de markt, tussen de voorwaarden van massaproductie en de individuele levensbehoeften, die van invloed zouden zijn op de taken en verantwoordelijkheden van de industrieel vormgever.

De moeizame verhouding tussen kunst en industrie

Directeur De Hey was als lid van de Commissie van Advies inzake het Kunstnijverheidsonderwijs medeopsteller geweest van het conceptleerplan voor een cursus industriële vormgeving, dat was opgenomen in het rapport uit 1949. Een vergelijkbaar leerplan lag aan de basis van de driejarige Cursus Industriële Vormgeving (civ) die in 1950 aan de Haagse academie van start ging.¹⁰ Een speciaal ingestelde Commissie van Toelating was verantwoordelijk voor dit leerplan. Behalve De Hey leverden onder anderen de commissieleden Gispén en Sanders een bijdrage aan de opzet van de cursus. Zij moesten zich echter tussentijds uit de commissie terugtrekken omdat ze zich als vertegenwoordigers van de siv formeel niet mochten bemoeien met nieuwe opleidingen voor industriële vormgeving die niet onder auspiciën van de stichting tot stand kwamen. Het bestuur van de Haagse academie had De Hey laten weten dat de opleiding niet uitsluitend de commerciële belangen van de industrie kon behartigen, maar een eigen verantwoordelijkheid kende met betrekking tot de kwaliteit van de vormgeving. De Hey had in het directeurenoverleg al gemaand tot enige terughoudendheid tegenover de eisen van de industrie, die zich volgens hem te dienstbaar opstelden ten opzichte van haar klanten.¹¹

De Heys standpunt was kenmerkend voor de houding van het kunstnijverheidsonderwijs ten aanzien van de industrie. Anderzijds relativeerden de fabrieksdirecteuren het belang van de inzet van kunstenaars bij de industriële productie, of ze vonden deze zelfs onnodig. Dat de vraag naar en het aanbod van ontwerpers niet naadloos op elkaar aansloten, bleek uit de respons op een circulaire die De Hey samen met enkele directeuren en de inspecteur van het kunstnijverheidsonderwijs had opgesteld. De circulaire werd naar een groot aantal bedrijven gestuurd om na te gaan in hoeverre zij bereid waren ten behoeve van een nieuwe cursus industriële vormgeving studenten, (gast)docenten, praktijkplaatsen en excursiemogelijkheden te leveren. Ondanks het feit dat in de circulaire sterk de nadruk werd gelegd op het economische belang van de industriële vormgeving, reageerden slechts zeventig van de in totaal twintigduizend (!) aangeschreven bedrijven. De Hey had dan ook geen hoge verwachtingen van de medewerking van het bedrijfsleven.¹² Dat de civ een antwoord was 'op een dringende behoefte van onze tijd', zoals het bestuur bij het afscheid van De Hey in 1957 de start van de eerste cursus industriële vormgeving in herinnering riep, had in ieder geval dus geen betrekking op het grootste deel van de Nederlandse industrie.¹³ In 1950 startte de civ met slechts zestien cursisten. De twee daaropvolgende jaren waren de aanmeldingen zo gering dat er geen nieuwe lichten werden geformeerd. De directie besloot daarom om eens in de drie jaar met een nieuwe lichting te beginnen.¹⁴

Om de verbinding met het bedrijfsleven zo goed mogelijk te organiseren kende de civ lange tijd geen formeel vastgesteld leerplan. Een flexibele onderwijspraktijk bood betere mogelijkheden ontwerpers uit de praktijk tijdelijk aan de opleiding te binden.¹⁵ Pas in 1963 werd onder druk van het ministerie een definitief leerplan opgesteld op basis van een internationale oriëntatie en in overleg met het Nederlandse bedrijfsleven en de ontwerpopleidingen van Delft en Eindhoven. Het belangrijkste onderscheid met Eindhoven en Delft waren de duur van de opleiding en het type leerling: de civ bood deeltijdonderwijs op vrijdag en zaterdag en werd enkel onderwezen aan studenten die reeds in een bedrijf werkzaam waren. Inhoudelijk lag het accent iets zwaarder op de wijsgerige grondslagen van het vakgebied. Het leerplan van de civ

onderscheidde zich van het reguliere kunstnijverheidsonderwijs

door de grote diversiteit aan theoretische vakken, zoals statica, mechanica, ergonomie, psychologie, sociologie en bedrijfskunde. Nadrukkelijk werd in het leerplan gesteld dat het onderwijsniveau aanzienlijk hoger lag dan bij het kunstnijverheidsonderwijs en vergelijkbaar was met het niveau van de (voortgezette) opleiding tot architect.

In oktober 1962 hield de in 1957 aangetreden directeur Joop Beljon een voordracht bij de tentoonstelling van de vierde lichting eindexamenstudenten, waarin hij de moeilijke positie van de opleiding tot industrieel vormgever aan de orde stelde: 'Wij liggen gesitueerd ergens tussen de gebieden van kunst, handel en techniek. (...) De realiteit dwingt ons vaak een gevechtshouding aan te nemen; soms tegenover de kunst, soms tegenover de handel en techniek. Wij moeten er onze studenten en ook de buitenwereld steeds weer van overtuigen, dat wij onze grenzen niet scherp willen afbakenen, maar integendeel, dat wij ze willen opheffen. Tegenover de kunstenaar stellen wij, dat onze taak er in eerste instantie zeer bepaald niet in gelegen is mooie dingen te maken; tegenover de koopman houden wij vol, dat optimale verkoopbaarheid niet als hoogste criterium voor een industrieel vervaardigd product mag gelden. Zulke uitspraken (wij weten het) maken ons bij grote groepen suspect. Wij zijn geen decorateurs, geen technici, geen ergonomisten en geen sociologen. Wij die *alles* willen, *zijn* niets.'¹⁶

De abstracte kunstenaar als industrieel ontwerper

Beljon hield in 1953 – hij was nog geen directeur van de KABK, maar had wel voor de CIV een studie gemaakt van het fenomeen industriële vormgeving – bij het afstuderen van de eerste lichting studenten een voordracht over het voor Nederland nieuwe vakgebied. Zijn belangrijkste ideeën over industriële vormgeving verwoordde Beljon in 1957, onder het pseudoniem Bernard Majorick, in *Wonen gisteren vandaag en Ontwerpen en verwerpen*.¹⁷ De vraag die Beljon bezighield was welke wetten er moesten gelden voor een industriële esthetiek. Het antwoord lag niet in de functionalistische vormgeving, die volgens Beljon 'een tijd lang (eerst zuiver technisch opgevat, later ook economisch en zelfs psychologisch) de formule bevatte die paste op het letterslot van de vormgeving'. In zijn ogen waarborgde de functionalistische esthetiek 'nog geen schoonheid, zelfs geen consumer-appeal' en dus bleef de vraag: 'wat is datgene wat een product buiten de functionele waarde ervan voor ons zo aantrekkelijk maakt?' Beljon nam nadrukkelijk afstand van een vormgeving die zich geheel afhankelijk maakte van de verkoopbaarheid van een product: 'Met nadruk moet ik daarom verklaren dat ik het omzetcijfer geen waarde-bepaling acht van een ontwerp. De omzet van een product kan uiteraard ook via de vorm, verhoogd worden met middelen die met schoonheid en zuiverheid weinig te maken hebben. De wegen die de zogenaamde *depth-research* bewandelt, liggen bezaaid met sprekende voorbeelden daarvan.'

Voor een deel van het antwoord beriep Beljon zich op de Engelse literatuur- en kunstcriticus Herbert Read, in het bijzonder zijn publicatie *Art and Industry* uit 1934.¹⁸ Beljon volgde in zijn artikel nauwgezet de gedachtegang van Read voor een nieuwe esthetiek gebaseerd op nieuwe productiemethoden. De esthetische standaarden die golden voor het handwerk van kunst en kunstnijverheid, waren niet meer van toepassing op industrieel vervaardigde voorwerpen. Read onderscheidt in *Art and Industry* drie elementen die de schoonheid van voorwerpen bepalen: de formele elementen van schaal en proportie die direct zintuiglijk ervaren worden; elementen van emotionele of intellectuele expressie die mogelijk gecombineerd kunnen worden met de

Ontwerpen in tijden van industrialisatie

formele elementen; en elementen die intuïtief of onbewust van aard zijn. De tweede groep had betrekking op de pictorale of figuratieve kunsten of, zoals Beljon het typeerde, op 'de mededeling, het onderwerp, het literaire'. De twee andere groepen hadden geen talige, maar een formelere en abstractere betekenissen. Read verwierp de traditie van de negentiende-eeuwse 'toegepaste' kunsten, waarbij de pictorale beeldtaal van de beeldende kunst, die geheel los stond van de machinale productie, werd ingezet om het gebruiksvoorwerp te verfraaien. In navolging van Read was Beljon van mening dat 'de literaire mededeling als schoonheidselement nooit deel zal kunnen uitmaken van een gebruiksvoorwerp'.¹⁹ Read beschouwde niet de pictorale, maar juist de formele-abstracte en de intuïtieve elementen van een voorwerp als de essentie van kunst. En juist die essentiële elementen van de kunst konden in hun abstracte verschijning eveneens worden toegepast op industrieel vervaardigde gebruiksvoorwerpen. Of zoals Beljon het samenvatte: 'Hoe belangrijk de andere twee factoren zijn, waarin Read het kunstwerk ontbond, kon in onze tijd pas goed beseft worden nadat duidelijk gemaakt was, onder anderen door Freud, dat wij op de werkelijkheid in veel mindere mate reageren met ons verstand, dan wel met ons gevoel of om het preciezer te zeggen, met de sublimale en onderbewuste lagen van dat gevoel. Kleur, ritme, compositie, textuur, finish, abstracte vormen, werken, zonder de gebondenheid aan een voorstelling onmiddellijk in op onze vitaliteit.'

Wanneer schoonheid niet langer afhankelijk is van een narratieve voorstelling en uitgedrukt wordt in formele kenmerken van maat, getal, compositie en dergelijke, kan industriële vormgeving eveneens tot kunst worden. Als een machineproduct een kunstwerk kan zijn, dan moet volgens Read vervolgens worden gevraagd naar de rol van de kunstenaar: 'Has he [de kunstenaar] any function in a machine-age society, or must he reconcile himself to a purely dilettante role – must he become, as most contemporary artists have become, merely a society entertainer?'²⁰ Het is vooral deze vraag waarop Beljon in de jaren dat hij betrokken was bij de CIV en directeur was van de KABK Den Haag, een antwoord probeerde te formuleren, dat hij baseerde op de ideeën van Gropius en Read. Read was van mening dat wanneer je eenmaal erkende dat de abstracte en intuïtieve elementen tot de essentie van kunst behoren, (industriële) vormgeving bij uitstek een taak was voor de abstract werkende kunstenaar: 'The abstract artist (who may often be identical with the engineer or the technician) must be given a place in all industries in which he is not already established, and his decision on all questions of design must be final. That is to say, the designers should not be required merely to produce a number of sketches on paper which will then left to the mercy of factory managers and salesmen to adopt to the imaginary demands of the public, the artist must design in the actual materials of the factory, and in the full stream of the process of production. His power must be absolute in all matters of design, and, within the limits of functional efficiency, the factory must adapt itself to the artist, not the artist to the factory.'²¹

Alleen wanneer de kunstenaar die rol kreeg toebedeeld in het industriële productieproces, kon hij de taak die Beljon hem toeschreef goed vervullen, namelijk 'het bewoonbaar maken van de wereld waarin wij leven, het genietelijk maken van de vulpen die wij in handen houden, van de tafel waaraan wij schrijven, van de lamp die ons het werken mogelijk maakt. Zijn taak is de "Gestaltung der Umwelt". Het is het herwinnen van de harmonie, die tegelijk met het ambacht verdween en het ordenen van de chaos waarin de industrialisatie ons gebracht heeft, omdat de techniek aanvankelijk van geen vormgeving of humanisering wilde weten.'²² Om die taak waar te maken pleitte Beljon voor een industrieel vormgever die niet in loondienst was van één fabrikant, maar als freelancer voor verschillende opdrachtgevers werkte. Alleen de free-

lancer kon 'bepaalde ideeën als langs de weg van infectie van de ene tak van industrie naar de andere (...) overbrengen, maar ook omdat zijn geest het beste fris kan blijven en hij minder dan de specialisten van het bureau de grote lijn uit het oog zal verliezen'.

In dienst van factor X

In zijn toespraak van oktober 1962 bij de tentoonstelling van eindexamenstudenten omschreef Beljon de industrieel ontwerper als iemand die met alles rekening dient te houden, zoals functioneel gebruik, acceptabele verkoopprijs en doelmatige productiewijze. Maar bovenal moest de ontwerper al deze aspecten vervatten in een duidelijk herkenbare vorm, of een *Gestalt*. Met het begrip *Gestalt* verwees Beljon deels naar de Gestaltpsychologie waaraan ook de architect Gijs Joost van der Grinten (1927) refereerde in zijn inaugurele rede 'Functie + X = Gestalte'. Die sprak hij op 26 juni 1963 uit toen hij werd benoemd tot de eerste buitengewoon hoogleraar in de industriële vormgeving aan de Technische Hogeschool Delft (THD).²³ Beljon en Van der Grinten maakten deel uit van een commissie die begin jaren zestig op basis van de bestaande Nederlandse opleidingen voor industriële vormgeving moest adviseren over een nieuwe studierichting industriële vormgeving aan de THD.²⁴ In zijn rede plaatste Van der Grinten de industriële vormgeving in de drie categorieën van menselijke activiteiten (*vita activa*) die de filosoof Hannah Arendt (1906-1975) onderscheidde in haar boek *The Human Condition* (1958): arbeiden, werken en handelen. 'Arbeiden' definieerde Arendt als het vermogen van de mens om zich als biologisch wezen in stand te houden. 'Werken' en 'handelen' behoorden niet tot het biologische domein, maar maakten deel uit van de menselijke huishouding. Handelen, of in de woorden van Van der Grinten de 'actie', was een rechtstreekse activiteit tussen mensen onderling zonder tussenkomst van materiële zaken: het was de actie van de mens als politiek wezen. Werken bracht volgens Arendt 'kunstmatige' dingen voort die niet noodzakelijk werden geacht voor het biologische bestaan van de mens, maar wel thuishoorden in de menselijke huishouding. Een letterlijk 'thuishoren', omdat het volgens Van der Grinten ging om 'het huis door de mens op aarde gebouwd' dat 'ieder individueel bestaan [huisvest], terwijl het bovendien alle individuen overleeft en overstijgt'. Van der Grinten plaatste de industriële vormgeving in het domein van 'werken'. In een sterk platoons georiënteerd betoog verdedigde hij de duurzame waarden van gebruiksvoorwerpen voortgebracht door de 'werkende' mens boven de verbruiksgoederen van de 'arbeidende' mens, die in dienst zou staan van de 'nuttigheid voor het louter biologische leven'. Hij constateerde dat met de arbeidsdeling in het industriële productieproces het handwerk was verworpen tot arbeid. Een productieproces dat bovendien huizen en auto's voortbracht die door mensen verbruikt, verslonden en afgedankt werden alsof ze behoorden tot de biologische, maar weinig duurzame kringloop van groei, bloei en verval. Volgens Van der Grinten was niet het 'strikte utilitarisme' doel van de industriële vormgeving, ook niet de mens, maar een hoger platoons of goddelijk ideaal. Uiteindelijk was niet 'de mens, maar "dé god" (...) "maatstaf" van alle dingen'. Alleen de kunstenaar was nog 'de enige overgebleven werker in een gezelschap van arbeiders' die in staat zou zijn om de dingen een duurzaam, objectief en goddelijk karakter te geven, noodzakelijk om 'het menselijk bestaan te stabiliseren'. Het was dit karakter dat 'de gestalte van het ding doortrekt en het als gevolg daarvan schoon of lelijk doet zijn'. Daarom zou iedere industrieel ontwerper iets van de 'werkende' kunstenaar moeten hebben om te slagen in zijn belangrijkste taak: de gemaakte wereld om te vormen tot 'het

onsterfelijke huis voor de sterfelijke mens'. Dat lukte volgens Van der Grinten alleen als de maker 'er in slaagt het zuivere nut van verbruiksgoederen en de zuivere functie van gebruiksvoorwerpen in hun gestalte te overstijgen'. Of wetenschappelijker uitgedrukt: Gestalte = Functie + X.

De doelstellingen van de nieuwe studierichting industriële vormgeving aan de THD mochten dan meer wetenschappelijk-technisch van aard zijn, de rede van Van der Grinten toonde dat er weinig verschil was met de intentie die directeur Beljon had met de civ. Evenals Van der Grinten relativeerde Beljon een al te rationele en wetenschappelijke benadering van de industriële vormgeving. 'Als Academie staan wij uiteraard open voor en respecteren wij iedere poging om langs wetenschappelijke weg de kwaliteitsproductie te bevorderen', zo liet Beljon zijn toehoorders bij de expositie in 1962 weten. 'Wij gaan research niet uit de weg, vooral niet dat op het gebied van materialen. Maar anderzijds zijn wij er ten diepste van overtuigd, dat langs de weg van bijvoorbeeld marktonderzoek nooit de vorm vast te stellen is, die het "doen" zal. Wij stellen onze studenten van al deze dingen in kennis, maar zeggen erbij, dat de bronnen van waar uit het leven der vormen ons toevloet, nooit geheel en al voor de ratio bereikbaar zijn. (...) Uit de waarneming van alledag weten wij echter, dat een ornitoloog wél zijn leven lang vogels bestuderen kan, maar dat hij met al zijn wetenschap, hoogstens een professor kan worden maar nooit een vogel.'²⁵

Zoals in hoofdstuk III.5 zal blijken, was de katholieke achtergrond van Beljon medebepalend voor zijn opvattingen over industriële vormgeving. Niet vreemd dus dat hij voor een inleiding op de eindexamtententoonstelling van 1962 de filosoof F.Ph.A. Tellegen (1904-1985) uitnodigde. In zijn inleiding bij de expositie stelde Tellegen dat de voornaamste taak van de industriële vormgeving niet was gelegen in haar economische doelstelling of haar esthetische verantwoordelijkheid. Te veel nadruk op deze aspecten zou haar werkelijke betekenis onzichtbaar maken, namelijk haar taak tot 'heel-making of éénmaking van onze wereld, de aanwezigstelling van nut en waarde in énen'.²⁶

Paradijsbouwers en reclamejongens

Een van de theorie docenten van de civ was de interieurontwerper en publicist Simon Mari Pruys (1927-1980). Midden jaren zestig begon Pruys, die colleges had gevolgd in de sociale psychologie, veelvuldig te publiceren over de filosofische en psychologische aspecten van vormgeving en architectuur.²⁷ Beljon leerde Pruys eind jaren zestig kennen en vroeg hem in 1969 zijn lessen aan het civ over de theoretische esthetica over te nemen.²⁸ Zij hadden overeenkomstige opvattingen over kunst, architectuur en vormgeving. In veel van Pruys' geschriften, die in deel IV uitvoeriger aan bod komen, duiken steeds weer dezelfde thema's op: de waarde van de volkskunst, de verstaanbaarheid van de omgeving voor het publiek, de objectivering en verwetenschappelijking van de industriële vormgeving en de verhouding van het ambachtelijke en het industriële productieproces. In veel gevallen koos hij het perspectief van het publiek als gebruiker, bewoner en mens in zijn dagelijkse leefomgeving. Een van zijn belangrijkste vragen was: 'Heeft de mens het recht de omgeving die de ontwerper voor hem maakt te kunnen begrijpen?'²⁹ Pruys was van mening dat 'de mens' voor ontwerpers en architecten – vaak geïnfecteerd met het modernistische gedachtegoed – een vaag begrip was, dat deductief was ontstaan uit de eigen (ontwerp)visie en speculatieve redeneringen. Op grond van dit kunstmatig geconstrueerde mensbeeld bepaalden ze hoe de ideale leefomgeving van de mens eruit moest zien. Deze 'paradijsbouwers' hadden volgens hem geen enkel oog voor de wensen, gebruikseisen en emotionele beleving van individuen. De deductieve ontwerphouding betekende dat archi-

tecten en ontwerpers uiteindelijk alleen voor zichzelf werkzaam

waren, zoals 'dichters alleen voor dichters [werken], schilders voor schilders'. Het gevolg was een onbegrepen en onverstaanbare 'vormenwereld voor specialisten en kenners'. Pruys vond dit een gevaarlijke situatie omdat hij vreesde dat 'de taal van het gewone volk' in handen kwam van sociologen en sociaal-psychologen of, volgens hem nog erger, in de handen van 'de zg. "diepte-jongens" die, zoals men weet, in Amerika de hele reclame-wereld van aanzien hebben veranderd'. Pruys had weinig vertrouwen in een sociaal-psychologische benadering van vormgeving, die enkel leidde tot 'vormgeving met een knipoog. (...) Knipogen in gezelschap is onbeleefd, en wij zijn in gezelschap. Wij zijn in gezelschap van de mensheid; geen 5 pct daarvan maar 100 pct. Kennen wij ons gezelschap niet, dan zullen wij het moeten leren kennen. Hier begint de weerstand van de kunstenaar in onszelf. Maar wat moeten we dan? Compromis-architecten worden en de grote massa geven wat hij wil? Natuurlijk niet; in de eerste plaats omdat dat onze taak niet kan zijn en in de tweede plaats omdat we helemaal niet weten wat het grote publiek wil, al denken we van wel.'

Ontwerpers en architecten dienden volgens Pruys een inductieve methode toe te passen waarin het individu steeds het uitgangspunt moest zijn voor het opstellen van richtlijnen en wetmatigheden voor het ontwerpen en bouwen. Gesteund door zijn kennis van de semiologie kwam Pruys uiteindelijk tot eenzelfde opvatting als Beljon over het belang van een collectief begrepen vormtaal. Volgens Pruys mocht de mens 'op zijn minst verwachten dat de taal waarin die omgeving geschreven wordt, zijn taal is'. Dat onderscheidde de kunstenaar van de ontwerper: de eerste hanteerde subjectieve normen, de tweede probeerde via objectieve waarden een beeldtaal te hanteren waarin mensen zichzelf konden herkennen. Evenals Beljon was Pruys ervan overtuigd dat die 'objectieve' beeldtaal nooit volledig via een wetenschappelijke methode tot stand kon komen, omdat er altijd een dynamische wisselwerking zou zijn tussen de vorm en de mens die deze waarneemt. Er kon geen objectieve schoonheid bestaan die het publiek opgelegd kon worden: 'Esthetica op zichzelf is niets; het kan slechts bestaan bij de gratie van de mens als waarnemer. De mens, die begrijpt of niet begrijpt. Begrijpen is aanvaarden. Begrijpen is het begin van mooi vinden. Begrijpen impliceert dat onze normen als beschouwer gaan samenvallen met de normen van de vormgever als schepper. Dus kan mijn conclusie luiden: *Slechts wanneer onze vormen in overeenstemming worden gebracht met de normen van de mens waarvoor wij werken kan aan het hier geschetste misverstand tussen publiek en ontwerper een einde komen.*'

Coördinator van tegenstrijdige krachten

Pruys' belangrijkste en invloedrijkste publicatie voor het ontwerp onderwijs is ongetwijfeld *Dingen vormen mensen. Een studie over productie, consumptie en cultuur*. Het boek werd oorspronkelijk geschreven als een nota over industriële vormgeving waartoe de siv hem in 1960 opdracht had gegeven. Pruys wijdde een heel hoofdstuk aan de rol van de ontwerper en zijn verantwoordelijkheden.³⁰ Afhankelijk van de positie die de ontwerper wilde innemen in het complex van verantwoordelijkheden – als ondernemer, technisch constructeur, kunstenaar, sociaal wetenschapper of verkoper – ontstonden types met verschillende ontwerpfilosofieën. Volgens Pruys was de ideale ontwerper vooral een 'coördinator', die niet fungeerde als representant van een specifieke verantwoordelijkheid, maar als 'harmoniserende factor in een spel van tegenstrijdige krachten'. Die rol kon de industrieel ontwerper niet

opeisen zolang concurrentie het leidende principe was in het bedrijfsleven. Dat concurrentie 'zorgt voor het beste product tegen de laagste prijs' was 'een fictie, met sociale gevolgen die verstrekkend zijn. (...) Zolang concurrentie de basis blijft van het bestaan van ondernemingen, blijft industriële vormgeving een randverschijnsel en blijft de ontwerper een soort coiffeur. Doorbreking van deze situatie door de ontwerpers is onmogelijk. Alleen via de consument is verandering te bewerkstelligen. De consument zal moeten leren zich in zijn keuze te laten bepalen door de intrinsieke en werkelijke waarde die het product voor hem heeft.'

Dat het bedrijfsleven de industrieel ontwerper zijn rol als coördinator niet wilde toebedelen, was volgens Pruys ook te wijten aan de ontwerper zelf, die doorgaans de relevante kennis ontbeerde, te weinig doordrongen was van de maatschappelijk relevantie van zijn werk en zijn individuele belangen vooropstelde. De ontwerper was volgens Pruys 'slachtoffer van precies hetzelfde systeem als de ondernemer, namelijk van het principe der competitie. Zoals het bestaan van de ondernemer afhangt van de wijze waarop hij in prijs kan concurreren, hangt het bestaan van de ontwerper voor een flink deel af van de mate waarin hij van collega's afwijkt. De ontwerper is gedwongen op te vallen en te excelleren, hetzij in sober raffinement, hetzij in originaliteit en gedurfdheid. Zijn bestaan hangt voor een groot deel af van zijn bekendheid, zijn reputatie en zijn prestige temidden van zijn collega's.' Die reputatie bereikte de ontwerper vooral via de publiciteitsmedia, die hun bestaansrecht ontleenden aan 'het ongewone, het bizarre en het bijzondere', met als gevolg dat de ontwerper zich ging bezighouden met 'schijnvernieuwingen, pseudo-progressiviteit en modegrillen. Geen wezenlijke vooruitgang in kwaliteit.' Ontwerpers zouden minder belang moeten hechten aan hun individualiteit, hun drang naar creatief bezig zijn en 'vooral nieuw zijn *à tout prix*'. Om hun coördinerende taak goed te kunnen uitoefenen dienden ontwerpers zich anoniem op te stellen en hun drang naar individueel kunstenaarschap te onderdrukken. De maatschappij had behoefte aan een nieuw type ontwerper, 'die over de kinderziekten van het kunstenaar spelen heen is en die op een onvooringenomen en wetenschappelijke wijze de werkelijke problemen van deze tijd tegemoet treedt'. Pruys eindigde zijn betoog met de woorden van de Engelse designcriticus Reyner Banham (1922-1988), die de consument omschreef als 'de laatste bevrijder (...), want er is niemand anders die de ontwerper kan genezen van de narcistische zelfbevlekking van het ontwerpen voor zichzelf'.

In zijn studie, die hij in 1972 publiceerde, het jaar waarin de Club van Rome het vermaarde rapport *De grenzen aan de groei* uitbracht, wees Pruys erop dat niemand de 'psychologische' en 'milieu-hygiënische' consequenties overzag van een economie die werd voortgedreven door concurrentie tussen zowel ondernemers als ontwerpers. De industrieel ontwerper moest zich opstellen als coördinator en zijn verantwoordelijkheid nemen om de wereld niet aan haar eigen wegwerpconsumptie ten onder te laten gaan.

Ontwerpers in naam van het landsbelang

De 'dringende behoefte van onze tijd' die aanleiding was voor het opzetten van de civ in Den Haag, had uiteindelijk minder te maken met een economische behoefte van de fabrikanten dan met de vraag hoe een geïndustrialiseerde cultuur een humane vorm moest krijgen. Na de pragmatische wederopbouwjaren ging eind jaren zestig, begin jaren zeventig, mede onder invloed van de democratiseringsprocessen en de bezorgdheid over de gevolgen van overconsumptie, het idealisme van een betere wereld voor een belangrijk deel weer het debat over de industriële vormgeving beheersen. De pragmatische toon van de wederopbouwjaren was nog wel te horen in Utrecht: daar wilde men een nieuwe kunstnijverheidsschool stichten met een specifieke studierichting voor industriële vormgeving. Op 27 februari 1952 werd daartoe de Stichting Academie voor Beeldende Kunsten, Kunstnijverheid en Industriële Vormgeving opgericht. Het initiatief kwam van Jan van Uffelen, lid van de ministeriële commissie voor vernieuwing van het kunstnijverheidsonderwijs. Van Uffelen had in november 1950 een globaal leerplan opgesteld voor de nieuw te stichten academie, waarin hij stelde dat 'met de Industrialisatie van Nederland, (...) het probleem "Industriële vormgeving" zeer urgent [is] geworden. Een academie, waar de Industriële vormgeving beoefend kan worden, is noodzakelijk. En zo'n academie heeft Nederland nog niet. Voor Utrecht bestaat er dus een unieke gelegenheid om iets bijzonders te brengen!'³¹ Het voorlopige leerplan was in grote lijnen gemodelleerd naar dat van de bestaande kunstnijverheidsscholen, met als extra een vijfjarige vakklas voor industriële vormgeving. Omdat geen enkele onderwijsinstelling een dergelijke vakklas kende, maakte Van Uffelen hiervoor een meer uitgewerkt plan, gebaseerd op de leerplannen die waren opgenomen in het rapport over het kunstnijverheidsonderwijs uit 1949. Van Uffelen wilde extra aandacht in het onderwijs voor kennis van 'de machinerieën' en de eigenschappen en verwerking van materialen en grondstoffen. Hij voerde het vak modelbouw op en theoretische vakken als vorm- en kleurenleer, mechanica, statica, de grondbeginselen van natuur- en scheikunde, bedrijfseconomie en psychologie. Het vak psychologie had betrekking op zowel het arbeidsproces van de industriële productie als het gebruik van de producten door consumenten. Voor het vak reclamepsychologie overwoog Van Uffelen een samenwerking met de Rijksuniversiteit van Utrecht. De samenwerking met de industrie zou vorm krijgen in praktijkopdrachten. Van enige terughoudendheid ten opzichte van de commerciële houding van fabrikanten was bij Van Uffelen geen sprake. 'De academie moet onder alle omstandigheden met de wensen en de adviezen van de industrie rekening houden', zo liet Van Uffelen weten. 'Indien Nederland, als exportland, op het gebied van het aesthetisch goed verzorgde product een eigen plaats wil veroveren, dan dient alles te worden gedaan om industriële vormgevers op te leiden, die zich kunnen meten met de beste uit het buitenland. De belangrijkste voorwaarde om succes te verwerven is: een goede samenwerking tussen de academie en de Industrie. De academie zal geen middelen onbeproefd laten om deze samenwerking tot stand te brengen.'

Nog vóór de officiële oprichting van de stichting belegde Van Uffelen in januari 1951 een eerste vergadering met diverse Utrechtse kunstenaars en ontwerpers, onder wie de edelsmid Jan Eloy Brom (1891-1954), Rietveld en de voorzitter en de secretaris van het lokale Genootschap Kunstliefde. Van Uffelen wees op de verschillende ministeriële nota's met betrekking tot de noodzaak om te industrialiseren en de behoefte aan industrieel vormgevers.

Hij sprak van 'een landsbelang' en wierp de vraag op hoe Nederland

succesvol kon exporteren zonder goede ontwerpers.³² Rietveld wees erop dat de recent gestarte cursus in Den Haag niet aan de verwachting voldeed omdat 'de techniek [nog] ontbreekt'. Van Uffelen beaamde dat er kunstenaars met technische aanleg nodig waren. De kunstcriticus Jan Engelman, voorzitter van Genootschap Kunstliefde, was van mening dat de stichting uitsluitend bedoeld was voor het oprichten van een Academie voor Beeldende Kunsten. Van Uffelen liet hem weten dat het rijk niet zat te wachten op een nieuwe kunstacademie, 'want er zijn al armoedzaaiers in overvloed in Nederland'. Een nieuwe academie had alleen kans van slagen wanneer deze vooral gericht zou zijn op kunstnijverheid en industriële vormgeving.

Al in de daaropvolgende maanden ontving de stichting diverse adhesiebetuigingen, onder meer van de voorzitter van het Departement Utrecht van de Maatschappij voor Handel en Nijverheid, van de voorzitter van de Utrechtse Fabrikantenkring en van meerdere fabrikanten, waaronder Gispens' fabriek voor metaalbewerking nv. In dezelfde periode reageerde Sanders namens het Instituut voor Industriële Vormgeving (IIV, zoals de SIV na de fusie met de Bond voor Kunst en Industrie was gaan heten) op het conceptleerplan van Van Uffelen. Sanders had weinig vertrouwen in een nieuwe academie voor beeldende kunsten, ook al had deze een aparte vakklas voor industriële vormgeving. Hij pleitte voor een centrale opleiding Industrieel Ontwerpen, geheel los van het kunstnijverheidsonderwijs, die volgens hem heel goed in de stad Utrecht gevestigd kon worden.³³

Industrieel vormgevers versus zondagsschilders

In mei 1951 bleek echter dat niet alleen de nieuwe stichting, maar ook de Vrije Academie Artibus bij de gemeente Utrecht een zogenoemde 'nodigverklaring' had ingediend om van B&W toestemming en subsidie te krijgen voor het stichten van een nieuwe opleiding. Maar de stichting zag in Artibus geen concurrent voor haar plannen, want de Vrije Academie was naar eigen zeggen een amateurclub bestaande uit 'zondagsschilders' die les kregen van 'wettelijke onbevoegde onderwijskrachten'.³⁴ Het Genootschap Artibus was in 1938 opgericht door een gezelschap zondagsschilders. De autodidactische schilder en docent Mar(inus) Diemèl (1903–1983) wilde na de oorlog de teken- en schildercursus omvormen tot een volwaardige avondopleiding met vakken voor binnenhuiskunst, publiciteit, mode en toegepaste schilder- en beeldhouwkunst. In 1948 werd Diemèl benoemd tot directeur van de Vrije Academie Artibus. Diemèl was voornemens in het cursusjaar 1951–1952 te starten met vijfjarige avondcursussen voor binnenhuisarchitectuur, boekbinden & bandvergulden en reclame- & illustratief tekenen. Maar daarvoor was wel een nodigverklaring van de gemeente vereist.³⁵

Beide partijen probeerden, mede op verzoek van de gemeente, tot samenwerking te komen. De meningsverschillen over de inhoud en organisatie van het onderwijs waren echter te groot. De Vrije Academie wilde een bescheiden uitbreiding van kunstnijverheidsvakken voor leerlingen die al in de industrie werkten. Ze hechtte er belang aan dat het kunstnijverheidsonderwijs zich zou richten op de industriële vormgeving, maar voorzag problemen in de samenwerking met de industrie. De stichting Academie voor Beeldende Kunsten, Kunstnijverheid en Industriële Vormgeving daarentegen streefde naar een volledige dag- en avondopleiding 'voor leidende figuren die de industrie voor haar vormgeving in verband met exportproducten niet kan ontberen'.³⁶ De Vrije Academie zou volgens de stichting niet in staat zijn deze ontwerpers op te leiden, omdat zij lager teken- en schilderonderwijs bood.³⁷

Mede naar aanleiding van de commotie over de twee nodigverklaringen ontving de stichting een groot aantal adhesiebetuigingen van beroepsverenigingen, ontwerpers en bedrijven, waaronder de Gerofabriek in Zeist, de nv Koninklijke Metaalwarenfabrieken in Tiel en de Glasfabriek Leerdam.³⁸ De Utrechtse hoogleraar kunstgeschiedenis Jan van Gelder (1903–1980), de directeur van de Utrechtse Middelbare Technische School en Rietveld stelden, geadviseerd door Sanders, een nieuw leerplan op.³⁹ De school zou, anders dan in het eerste leerplan stond, alleen avondonderwijs gaan verzorgen in zeven studierichtingen: tekenen en schilderen, eventueel aangevuld met grafiek; boetseren en beeldhouwen, eventueel aangevuld met pottenbakken; publiciteit; decoratieve en nijverheidskunst (inclusief metaalbewerking, leerbewerking, boekbinden, textiel en weven); binnenhuiskunst; kostuumtekenen en -ontwerpen; en industriële vormgeving. De opstellers distantieerden zich nadrukkelijk van de amateuristische kunstbeoefening aan de Vrije Academie: de nieuwe academie zou een 'vakschool' worden 'gericht op een *vakkundige* beoefening van het vak waarop de keuze is gevallen. De *Academie* is dus *niet* bestemd voor personen, die een of ander onderdeel van de kunst als liefhebberij beoefenen.'

De studierichting industriële vormgeving was nu opgezet als een korte cursus, alleen toegankelijk voor studenten die al middelbaar technisch of kunstnijverheidsonderwijs hadden genoten. Voorop stond 'dat industriële vormgeving niet is het gieten van een kunstnijverheidszasje over industriële producten, doch de inschakeling van de kunstenaar in het productieproces van de aanvang af'. Het uitgangspunt was 'het voor de verkoop geschikte product'. Verder bevatte het leerplan dezelfde theoretische vakken als de civ in Den Haag, vakken die relevant werden geacht voor de toekomstige industrieel ontwerper: praktische esthetica, cultuur- en kunstgeschiedenis, (toegepaste) psychologie, kennis van productie en materialen, bedrijfsorganisatie, vervoerslogistiek en afzetmarkten. Nieuw was het vak biotechniek, dat tot doel had 'de functioneel ontstane vorm' te demonstreren aan de hand van voorbeelden uit de biologie.

Keuze voor een traditionele kunstnijverheidsschool

In december 1952 besloot het gemeentebestuur met achttien tegen vijftien stemmen de nodigverklaring te verlenen aan de Vrije Academie Artibus, met als belangrijkste reden dat deze stichting 'reeds enige jaren achtereen op het gebied van de beeldende kunsten cursussen voor volwassenen organiseert. Het bestuur heeft daarbij getoond te beschikken over gezond inzicht, grote activiteit, enthousiasme, artistieke kwaliteiten en ervaring op onderwijsgebied, zodat o.i. de nodige waarborgen aanwezig zijn, dat dit bestuur ook in staat zal zijn het op hoger niveau staande onderwijs aan een Middelbare Kunstnijverheidsschool in goede banen te leiden'.⁴⁰

Engelman, als voorzitter van Genootschap Kunstliefde nauw betrokken bij de plannen voor de nieuwe kunstnijverheidsschool, reageerde furieus: 'de actieve Vrije Academie zit op de mat van de wethouder van Onderwijs (indien niet op zijn schoot) en ontvangt regelmatig gedopte boontjes. (...) De fantasie van het Stadhuis reikt niet zo ver, dat voor het opleiden van jonge beeldende kunstenaars en de oriëntatie in de wereld der hedendaagse beeldende kunst iets méér wordt gedaan dan het uitverkiezen en steunen van een gezelschap, dat verdiensten heeft voor het beoefenen van een matig soort huisvlijt, maar er blijkens zijn openbare manifestaties nog niet in is geslaagd leerlingen af te leveren die in dat beeldende kunstleven werkelijk een schijntje betekenen. Hoe zou het ook? De artistieke leiding van deze Vrije Academie heeft zelf zo veel te leren en is zeker niet gesneden uit het hout, waarvan men in andere

wen in de nieuwe stichting, die aanzienlijke steun genoot van 'grote industriëlen die inzien, dat het een belang is, zowel voor de nijverheid als voor de kunst, bij de opleiding van jonge artisten rekening te houden met de eisen en mogelijkheden van het moderne bedrijfsleven. Het heeft n.l. geen zin, het pauperisme van artistieke mensen uit te breiden, maar het is aanbevelingswaardig om, door verstandig beleid, bepaalde begaafdheden productief te maken voor de "industriële vormgeving" (een beter woord schijnt nog niet gevonden).'

Het stichtingsbestuur richtte zich tot de minister van OKenW in een poging het besluit van de gemeenteraad terug te draaien. Het overleg leverde niets op, waarna de stichting Academie voor Beeldende Kunsten, Kunstnijverheid en Industriële Vormgeving per 1 juli 1954 werd opgeheven.⁴²

Zo kon in 1955 de avondopleiding van de middelbare kunst- en kunstnijverheidsschool Artibus van start gaan zoals Diemèl die voor ogen had gehad. Het gereorganiseerde en door het rijk gesubsidieerde instituut wijzigde de naam in Academie voor Kunstnijverheid, Toegepaste Schilder- en Beeldhouwkunst, kortweg de Stichting Academie Artibus genoemd. Diemèl initieerde per september 1955 twee nieuwe kunstnijverheidsopleidingen: binnenhuisarchitectuur en publiciteit. De traditie van de Vrije Academie Artibus werd voortgezet in de afdeling Esthetisch Vormend Onderwijs, bedoeld voor de amateuristische kunstbeoefening.⁴³ Van een cursus industriële vormgeving of een intensieve samenwerking met het bedrijfsleven was geen sprake. Dit tot grote teleurstelling van de stichting Academie voor Beeldende Kunsten, Kunstnijverheid en Industriële Vormgeving, die de handdoek in de ring had gegooid nadat ze van de minister enkele toezeggingen had gekregen, onder andere dat Diemèl een onderwijsprogramma zou ontwikkelen conform de wensen van de stichting. Bovendien diende het bestuur van de Vrije Academie Artibus uitgebreid te worden met terzake kundigen en was de rijkssubsidie uitsluitend bestemd voor een cursus industriële vormgeving.⁴⁴ Enigszins naïef liet directeur Diemèl in de pers weten dat 'de industrie (...) veel belangstelling [had] voor het werk van de academie' en dat de academie 'ze alle medewerking [geeft] om haar werknemers in staat te stellen de lessen, die voor het vakonderwijs duren van 18.40-22.10 uur, te volgen'.⁴⁵ In 1963 startte Academie Artibus met dagonderwijs voor de afdeling Reclameontwerpen en illustratief tekenen en een nieuwe cursus voor modeontwerpen en modetekenen. Later kregen ook de afdelingen binnenhuiskunst en monumentale kunst een dagopleiding. In 1968 werd de academie omgedoopt tot Academie voor Beeldende Kunstonderwijs Artibus. Diemèl ging een jaar later met pensioen.⁴⁶

Het idealisme en de pragmatiek van René Smeets

Kort na de oorlog was de grote vraag voor de kunstnijverheidsscholen of ze in staat waren zich te vernieuwen tot moderne ontwerpsscholen met een centrale rol voor de industriële vormgeving. Vóór de oorlog was ontwerper Piet Zwart een van de belangrijkste en meest uitgesproken critici van het kunstnijverheidsonderwijs, dat in zijn ogen niet in staat was zich 'te openen voor de eischen, welke onzen tijd aan de inventief arbeidende stelt, het zal nieuwe rubrieken in zijn programma moeten betrekken en oude momenteel minder belangrijke factoren in het algemeen cultureel proces moeten elimineren'.⁴⁷ Ondanks de vooroorlogse vernieuwingstendensen in Rotterdam, Den Haag en Amsterdam waren de meeste van de scholen kort na de oorlog georganiseerd volgens de tradities van het kunstambacht. Uit het *Rapport van de commissie van advies inzake het kunstnijverheidsonderwijs* (1949) bleek weliswaar dat de meeste directeuren openstonden voor vernieuwingen, maar in de praktijk was het onderwijs aan hun instellingen op de oude leest geschoeid. De pogingen van de directeuren Plantenga (Den Haag), Stam (Amsterdam) en later ook Verburg (Arnhem) gingen over veranderingen die de kern van het onderwijs raakten, maar ze waren uiteindelijk slechts succesvol bij één of enkele afdelingen van hun kunstacademies. Het succes van de civ in Den Haag was, behalve aan de bevlogen inzet van directeuren als De Hey en Beljon, te danken aan het feit dat het als een relatief zelfstandig deel van de school werd georganiseerd. De civ representeerde het standpunt van de meeste academiedirecteuren, namelijk dat industriële vormgeving een extra gespecialiseerde loot aan de stam van het kunstnijverheidsonderwijs moest zijn, en geen aparte faculteit of hogeschool. Mart Stam (IvKNO, Amsterdam) en René Smeets (AIVE, Eindhoven) dachten daar na de oorlog anders over: zij wensten een school die geheel doordrongen zou zijn van de moderne tijd en de industriële productiewijzen als basis voor alle opleidingen zou hanteren.

Smeets was een uitzonderlijke figuur in het gezelschap van academiedirecteuren: hij combineerde een bevlogen idealisme met een uiterst pragmatische instelling. In het directeurenoverleg had Smeets zijn twijfel geuit over een afzonderlijke opleiding industriële vormgeving aan een kunstnijverheidsschool. Maar om praktische redenen was hij in 1949 wel op die manier gestart: een aparte avondcursus industriële vormgeving, maar verbonden aan de nieuwe kunstnijverheidsschool van Eindhoven. Binnen enkele jaren wist hij de traditioneel opgezette avondcursus uit te bouwen tot een volwaardige dagschool voor industriële vormgeving, een prestatie waarvoor hij in 1964 de prijs van de Bond voor Kunst en Industrie (BKI) ontving. De jury was onder de indruk: Smeets heeft 'zijn werk moeten verrichten met grote persoonlijke moed en met het nemen van vaak ook persoonlijk risico', juist omdat 'het kunstnijverheidsonderwijs verre van voorbereid was op de verschijning van het fenomeen industriële vormgeving als hoofdthema van een onderwijsinstelling'.⁴⁸ Voor de jury stond vast dat de naam van Smeets voor altijd verbonden zou blijven met de ontstaansgeschiedenis van de industriële vormgeving in Nederland.

Die geschiedenis is inmiddels uitgebreid onderzocht.⁴⁹ In mijn onderzoek neem ik de overgang van de avondcursus naar een volwaardige dagschool voor industriële vormgeving nog eens onder de loep en zal ik vooral de opvattingen van Smeets over de rol van kunstnijveraars en industrieel ontwerpers belichten, zoals hij die in diverse publicaties beschreef. Samen met Beljon behoorde Smeets tot het selecte gezelschap van academiedirec-

teuren die zich ook nadrukkelijk als scribent manifesteerden. Hij

schreef voornamelijk voor het tijdschrift *Ambacht* en zijn opvolger *Scheppend Ambacht*, huisorgaan van de in 1948 opgerichte stichting COSA (Centraal Orgaan voor het Scheppend Ambacht). Smeets was van 1948 tot 1972 voorzitter van de commissie van advies van COSA.

De BKI-prijs was Smeets niet alleen toegekend voor zijn verdiensten als directeur, maar ook voor die als publicist. De jury kenmerkte zijn artikelen als een vorm van verzoening: 'Hij bouwt op, hij kwetst niet, hij legt uit en wint derhalve voorstanders, o.a. voor het idee industriële vormgeving in diverse groeperingen.'⁵⁰ Smeets schreef het grootste deel van zijn artikelen tussen 1946 en 1970, het jaar waarin hij officieel afscheid nam als directeur van de AIVE. Naar aanleiding van zijn pensionering liet hij het bestuur weten dat hij nog niet klaar was met zijn onderwijstaak. Hij wilde 'de ervaringen en de kennis, die ik in de twintig jaar van lesgeven, studie en verzamelen heb opgedaan, vorm en gestalte (...) geven in een aantal boeken, waaraan dit onderwijs behoefte heeft en die er niet zijn'.⁵¹ Hij hield woord, en in de zes jaren die hem nog scheidden van zijn dood in 1976 publiceerde hij tal van artikelen en het boek *Ornament, symbool & teken*. In dit boek beschreef en verbeeldde hij zijn belangrijkste fascinaties voor de volkskunst, natuurvormen, de vroegste ornamentiek, de Bauhaus-pedagogiek en de industriële vormgeving.⁵² Ook vertaalde hij diverse standaardwerken over de Bauhaus-pedagogiek, zoals Ittens *Kunst der Farbe* uit 1961 (*Kleurenleer*, 1971) en *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formlehre* uit 1963 (*Beeldende vormleer*, 1975) en Harald Mantes *Bildaufgaben. Gestaltung in der Fotografie* uit 1969 (*Kompositie: vormgeving in fotografie*, 1970).

Een traditionele avondcursus kunstnijverheid

Uit de eerste plannen in Eindhoven in 1947 voor een nieuwe kunstnijverheidsschool blijkt geen enkele intentie om een speciale cursus voor industriële vormgeving in te richten. Men wilde weliswaar vakmensen leveren aan de Brabantse industrieën, maar ook tekenleerkrachten en vrije kunstenaars opleiden. Het curriculum waarmee de school in 1947 wilde starten, bevatte de bekende kunstnijverheidsvakken, met speciale aandacht voor tekenen (vrij en illustratief tekenen, anatomie-, perspectief- en projectietekeningen, decoratie- en reclametekeningen, patroon- en modetekeningen), schilderen, boetseren en de ambachtelijke technieken (kunstnaaldwerk, grafiek, emaileren en mozaïek, leerbewerken, glas-in-lood, edelsmeden). De theoretische vakken waren kunstgeschiedenis, methodiek en materiaalkennis.

Toen de avondschool op 1 maart 1950 van start ging, was het vakkenpakket gewijzigd. De in december 1949 aangestelde Smeets wenste een avondschool – om mensen uit de industrie de kans te geven het onderwijs te volgen – met twee algemeen vormende jaren en vier gespecialiseerde afdelingen: tekenen, schilderen en grafische technieken; boetseren en beeldhouwen; reclameontwerpen en ten slotte een aparte afdeling industriële vormgeving. Deze laatste specialisatie kende weer een tweedeling in het ontwerpen voor het industriële serie- en massaproduct en voor de textielindustrie. Smeets sprak publiekelijk uit dat hij nieuwe afdelingen wilde initiëren voor gebrandschilderd glas, (industriële) keramiek, edelsmeden, binnenhuisarchitectuur, weven en kunstnaaldwerk, typografie en reclamefotografie. Kortom: hij streefde in eerste instantie naar een kunstnijverheidsschool waarin industriële vormgeving een van de vele specialisaties zou zijn. Een maand voor aanvang van de eerste lessen liet Smeets in de pers weten dat hij leerlingen wilde opleiden 'tot praktische en bruikbare vaklieden die zonder moeite een plaats

Ontwerpen in tijden van industrialisatie

kunnen vinden in industrie, werkplaats of kunststelier'.⁵³ Hij benadrukte het belang van vormgevers voor industrieproducten die moesten concurreren met het Engelse en Amerikaanse design. Het uiteindelijke doel was 'de behoefte aan doeltreffende, goedgevormde en niet dure producten voor het dagelijks gebruik te helpen bevredigen en tevens exportbevordering door het maken van goed verkoopbare producten'.⁵⁴ Smeets sprak van de 'eerste speciale designschool op het vasteland van Europa'.⁵⁵

De naam 'designschool' dekte in de beginfase geenszins de lading. De algemeen vormende basisstudie verviel en de industriële vormgeving beperkte zich tot één afdeling, met Smeets zelf – die geen enkele ervaring had met industriële productie – als docent. De meeste leerlingen kozen voor de vrije afdelingen schilderen en beeldhouwen. Smeets beschouwde de afdeling Industriële Vormgeving als 'de belangrijkste afdeling van deze school (...)'. Niet dat de drie andere afdelingen (...) van ondergeschikt belang zijn, maar omdat hier wordt les gegeven in een nieuw vak. De producten, die Nederland op de wereldmarkt brengt, moeten voldoen aan zeer hoge eisen. Zij moeten doelmatig zijn, van goede kwaliteit, prettig en aangenaam van vorm en men moet er gemakkelijk en prettig mee kunnen omgaan. Om dit te bereiken, heeft men mensen nodig met fantasie, die deze eisen in ideeën kunnen omzetten en deze ideeën weer in een esthetische vorm kunnen verwezenlijken. Het is mede het doel van deze school dergelijke mensen te kweken en op te leiden.⁵⁶ Twee jaar later liet Smeets zich aanzienlijk minder diplomatiek uit over de vrije afdelingen: ze waren hem een doorn in het oog.⁵⁷

Schijn en werkelijkheid in de vormgeving

Veel coulanter was Smeets in zijn mening over het kunstambacht en de volkskunst. Zijn leven lang was hij een groot pleitbezorger van de waarden die het kunstzinnige, vernieuwende ambacht en de traditionele vormentaal van de volkskunst vertegenwoordigden. Smeets was vertrouwd met het (katholieke) milieu van monumentale kunstenaars, zoals Charles Eyck, met wie hij enkele gebrandschilderde ramen realiseerde. Vóór de oorlog had Smeets diverse glasramen, kerkschilderingen en tegeltableaus ontworpen, naast boek- en tijdschriftomslagen, wandkleden, meubels en keramische sierborden. In 1941 kreeg hij de leiding over de sierkeramische werkplaats in Tegelen, later omgedoopt tot Russel-Tiglia, met een eigen opleiding voor draaiers, decorateurs en boetseerders.⁵⁸ In 1946 bekritiseerde Smeets in *Ambacht* de moderne meubelkunst, die door het gebruik van 'meubelplaat, triplex en fineer (...) het hout en het eerlijke ambacht [doen] ondergaan in de vervlakkende Doode Zee van het moderne verstand en de chemie! Laten we onszelf niets wijsmaken: ondanks schijnbare verdere mogelijkheden, ondanks schijnbare voordelen gaat het oude ambacht van den meubelmaker onder in de techniek. De ziel van meubelplaat en fineer is de lijm en lijmpers, en de ziel van het oude ambacht ligt in de oeroude, karaktervolle houtverbindingen en in die te kunnen maken en te kunnen toepassen ligt het geluk van den meubelmaker'.⁵⁹

In weerwil van zijn grote liefde voor het oude ambacht en de weemoedige constatering dat de maatschappelijke en economische positie van de ambachtsman steeds meer werd gemarginaliseerd door de industriële productie, was Smeets wel zo realistisch dat hij inzag dat de moderne productiewijze niet ontkend en genegeerd kon worden: 'Ik aanvaard ook gaarne de voordeelen van deze houtsurrogaten voor bepaalde doeleinden en ik wil dan ook deze middelen in mijn bespreking verder betrekken, daar het machinaal vervaardigde serie-meubel, evenmin als de machine zelf zal kunnen worden weggedacht; ik zal echter steeds de voordeelen blijven bepleiten van het door den meester vervaardigde meubel, volgens de oude werkmethoden.' Hij volgde

de bekende modernistische

gedachtegang toen hij argumen-

teerde dat het moderne meubel in een geheel eigen vormentaal uitgevoerd diende te worden conform de specifieke kenmerken van de nieuw gehanteerde materialen en constructieprincipes. Het moderne meubel mocht nooit 'de allure aannemen van het handwerkmeubel'. Moeiteloos sloeg Smeets de moralistische en opvoedende toon aan die zo kenmerkend was voor de modernisten: 'Wanneer een kind moet opgroeien tusschen leelijke, karakterlooze meubels, (...) dan krijgt zo'n kind en ook de volwassene van al deze wanverhoudingen een zoo zware belasting te dragen, dat zij voor hun verdere leven moeilijk meer toegankelijk kunnen zijn voor den glans van een zuivere schoonheid in welken vorm dan ook.'

Verheerlijking van het ambacht

Het was Smeets niet te doen om een radicale keuze tussen ambachtelijke of industriële producten, maar om de technische kwaliteit waarmee beide soorten producten gemaakt moesten worden. Met betrekking tot de artistieke kwaliteit – die in platoonse zin niet alleen moest getuigen van schoonheid, waarheid en goedheid – beriep Smeets zich op de goddelijke schepping. 'Iedere handwerker moet er naar streven, dat zijn werk den geest Gods ademt', zo schreef hij over de meubelkunst, 'hij moet daarom een geloovig mensch zijn, die zoekt naar den dieperen zin der dingen. Hij moet vormen scheppen, waarin de waarheid is belichaamd. Wanneer de geest Gods – de waarheid – uit de harten en het leven der meubelmakers en pottenbakkers en smeden verdwenen is, dan is in die meubels en in die potten en in dat smeedwerk niet meer de waarheid belichaamd.' Kunstenaars en ontwerpers dienden een voorbeeld te nemen aan de 'doelmatige en schoone orde' die God in de schepping had gelegd. Net als Beljon in Den Haag was Smeets van mening dat de mens zich te veel had overgeleverd aan de 'waanwijsheid' van de rede, die zich niets gelegen liet liggen aan goddelijke ordening en 'de oerdingen'. Kunstenaars en handwerkers moeten niet de rede volgen, maar 'zieners zijn, in wie God's openbaring werkt'. Anders zou het leven 'uiterlijk, oppervlakkig en leeg' worden en daarom waren er 'zooveel schijn en zoo weinig werkelijkheid in de meubelkunst'.

Smeets' woorden passen in de katholieke cultuurkritiek zoals die onder andere door Granpré Molière en Beljon (zie hoofdstuk III.5) werd verwoord. De remedie was uiteraard een katholieke geest, waarvoor het ambacht bij uitstek de drager kon zijn. In een lezing van Smeets voor de Limburgse afdeling van *Scheppend Ambacht* brak hij een lans voor het ambacht in een gemechaniseerde wereld, als het noodzakelijke productiedomein voor ambachtelijke unica 'vervaardigd door bezielde handen, waarin de geest van de maker leeft (...) waarmede de geestelijk en cultureel hoogstaande mens zich zal willen blijven omringen'.⁶⁰ Smeets zag vier manieren om het kunstambacht toekomstbestendig te maken: de ambachtskunstenaar moest zich van zijn taak bewust worden, die inhield dat hij een bijdrage levert aan de verhoging van het beschavingspeil door het ontwikkelen van tijdloze, eenvoudige, doelmatige en niet aan mode onderhevige vormen, als tegenwicht tegen de 'vervlakkende massaproduct der industrie'; de ambachtskunstenaar moest gebruikmaken van 'de moderne researchlaboratoria voor onderzoek van materialen, machines en gereedschappen' en niet blijven hangen in voorbeelden en technieken uit het verleden; de ambachtskunstenaar diende zich te richten op een kwaliteit van materiaal, werkwijze en vorm die ook voor de massa bereikbaar is; en ten slotte adviseerde Smeets dat de ambachtskunstenaar de markt van 'bijzondere verlangens en eisen' beter zou kennen, zoals

Ontwerpen in tijden van

industrialisatie

bij de restauratie van architectuur en oude monumenten of ontwerpen voor speciale gelegenheden, festiviteiten en souvenirs.

Een onverbreekelijke eenheid van industrie, ambacht en culturele opvoeding

Smeets zag het ambacht niet als een verouderde en achterhaalde vorm van productie, maar als een voor de samenleving wezenlijke levensader, die voeding geeft aan zowel de unieke, handgemaakte voorwerpen als een hoogwaardige industriële vormgeving. In vele bewoordingen herhaalde Smeets zijn standpunt dat beide productiewijzen onlosmakelijk met elkaar waren verbonden, dat 'machine en handwerk (...) niet gezien [moeten] worden als rivalen, doch beide samen moeten in het leven der mensen die producten brengen, die dit mede harmonieus en aangenaam maken, ieder met eigen geest en karakter'.⁶¹ Bij de keramische fabriek De Porceleyne Fles in Delft zag hij een natuurlijke en innige verbinding tussen ambacht en moderne machines, waaruit voor Smeets opnieuw bleek 'dat handwerk en machine geen controversen behoeven te zijn en dat het bestaan van een handwerkafdeling in een dergelijke industrie van de grootste betekenis kan zijn. Zij blijft het ferment en het scheppend creatieve element temidden van schabloon en massificatie; zij vormt het juiste tegenwicht door het gehele vakbeheersend meesterschap te blijven stellen tegenover de arbeidsverdeling en de specialisatie der moderne industrie. Zij behoedt en bewaart de overgeleverde vak-kennis en draagt die over van meester op gezel. Zij vormt in het grote bedrijf, waarin de persoonlijkheid van de arbeider dreigt verloren te gaan, het symbool van de soevereine scheppende, denkende individuele mens'.⁶²

Smeets reisde veel en bezocht regelmatig de triënnales van Milaan, waarvan hij in *Scheppend Ambacht* verslag deed. In 1954 en 1957 bekritiseerde Smeets de Nederlandse inzendingen, die enkel bestonden uit serie- en massaproducten. Andere landen toonden wel hun volkskunst en het unieke handwerk van de ambachtsman, dat 'juist in onze dagen een missie te vervullen' heeft in zijn 'taak de arbeidende mens niet te laten afzakken tot de massa-mens, de eenheidsmens, wonend in eenheidshuizen met eenheidsmeubels en gelijkvormige massaproducten; de mens, (die hiermee langzaam zijn persoonlijkheid zou afleggen) de zo nodige aanvulling te geven met ál die meer persoonlijk getinte dingen, waarop het oog met welgevallen rusten kan en waaraan het kenmerk der mensenhand zichtbaar bleef'.⁶³ Nederland had dat blijkbaar niet begrepen. De eenzijdige aandacht voor de industriële vormgeving van de samenstellers van de Nederlandse triënnale-exposities was Smeets een doorn in het oog. Liever liet hij zich inspireren door de Scandinavische inzendingen, waarin hij bij de industriële vormgeving onmiskenbaar de invloed zag van 'een oude cultuur van volkskunst en handwerk, waardoor dit werk uitstijgt boven tijd en stijl en in deze "eeuwige vormen" een schoonheid is gekristalliseerd welke herinneringen wekt aan het eeuwig en onveranderlijk-schone van de dingen der natuur'.

Smeets had niet alleen bewondering voor de Scandinavische vormgeving, maar ook voor de aandacht die de Scandinaviërs, en met name de Zweden, besteedden aan publieksvoorlichting over goede vormgeving. Enthousiast was Smeets over het feit dat de Zweedse jeugd op de middelbare scholen les kreeg in binnenhuisaankleding.⁶⁴ Smeets was in Nederland een groot pleitbezorger van de amateuristische kunstbeoefening en de bevordering van het vak handvaardigheid voor middelbare scholieren.⁶⁵ De jeugd moesten inzicht in en kennis van kunst en ambacht worden bijgebracht, want kunst en ambacht zijn volgens Smeets in alle tijden de graadmeter van cultuur en beschaving. Scholen waren te eenzijdig gericht op een verstande-

lijke, materiële en technische opvoeding.⁶⁶ Namens de stichting

COSA werkte Smeets mee aan een reeks van mobiele expositiekisten voor gebruik op scholen, die de leerlingen vertrouwd moesten maken met materialen, technieken en de vormenrijkdom van het ambacht.⁶⁷ Zeer teleurgesteld was hij over het feit dat bij de invoering van de Mammoetwet geen gehoor was gegeven aan de roep in het voortgezet onderwijs meer ruimte te bieden aan de muzische en ludische vorming.⁶⁸ Juist de belangeloze kunstzinnige en spelende activiteiten van kunstenaars en wetenschappers creëerden volgens Smeets – en hij verwees hierbij naar de Duitse psychiater en filosoof Karl Jaspers (1883–1969) – een vrijheid en zelfverantwoordelijkheid die in belangrijke mate de basis vormen voor een cultuur.⁶⁹

Rangorde der waarden

Smeets stelde in 1955 – het jaar waarin aan de Akademie voor Industriële Vormgeving de dagopleiding voor industriële vormgeving van start ging – dat 'het industrieel product, zelfs indien ontworpen door de meest begaafde industriële ontwerper, (...) nooit een vervanging [kan] zijn voor het ambachtelijke werkstuk. Er is een rangorde der waarden, waarin het scheppend ambacht een hogere orde vertegenwoordigt dan het industrieel product. Het industrieel product is altijd primair gericht op utiliteitswaarden; op vormperfectie, die rationeel en onpersoonlijk moet zijn in haar gerichtzijn op massale fabricage. De verbondenheid met het organisch gegroeide materiaal zal er in de praktijk plaats maken voor kunststoffen of karakterontwaardende gladde bewerking en het stempel van de menselijke werkzaamheid zal bij industriële vormgeving niet mogelijk zijn.'⁷⁰ Het ambacht werd weliswaar steeds verder teruggedrongen door het industriële product, maar het zou volgens Smeets 'een schuilplaats worden van de menselijke persoonlijkheid in een gestroomlijnde onpersoonlijke massaomgeving'.

Smeets kwam vervolgens met een opmerkelijk betoog om de bestaande kunstnijverheidsscholen veel nadrukkelijker te richten op het creatieve ambacht: 'De ambachtsscholen leiden zuiver technisch op tot eenvoudige vakbekwaamheid; de huidige kunstnijverheidsschool is uiteraard geëvolueerd met haar tijd, doch het is niet de ideale opleidingsschool voor het praktische kunstambacht. De leerlingen worden niet in de werkelijke ambachtelijke sfeer opgevoed en de vrije kunsten voelen zich er nog steeds verheven boven het ambachtelijk werk. Een Middelbare Kunstnijverheidsschool, die zou evolueren naar een school voor het creatieve ambacht, zou daarom niet haar sfeer slechts moeten veranderen en grondig afstand doen van haar academische neigingen maar tevens zich concentreren rond echte werkplaatsen, waar de beproefde vakkennis wordt doorgegeven; waar de leerlingen zich onder leiding vanuit deze vakkennis ook creatief zouden kunnen ontplooiën en ook praktische eisen als kostprijberekening, bedrijfsvoering, presentatie en afzet enz. onderwezen zouden worden.' Smeets sprak van een 'School voor het creatieve ambacht', waar plaats was voor de siersmid, de meester-schrijnwerker, de meester-steenhouwer en de stukadoor die meer wilde dan alleen een muur vlak aansmeren. Zo'n school zou 'minstens even noodzakelijk' zijn als een school voor industriële vormgeving: 'Niet op de eerste plaats voor de economische positie van de scheppende ambachtsman, doch vooral voor ideële betekenissen, juist in onze tijd.' Zo'n school diende bevrijd te zijn van de neiging om van het ambacht een vrije kunst te maken. Smeets verwiëp de wens van veel ambachtslieden om kunstenaar te zijn, een kunstenaar die 'zich roekeloos [stort] in het wilde experiment, waaruit dan soms interessante en waardevolle, meer echter alléén vreemdsoortige zaken en wanstaltigheden

Ontwerpen in tijden van industrialisatie

geboren worden. (...) Ieder experiment brengt winsten mét zich en het moet een ieder vrij gelaten worden om te doen wat hij wil; dat hier echter opnieuw scheidingsmuren worden gezet tussen kunst en kunsthandwerk, dat de jongeren zich geen pottenbakker meer voelen maar meer vrijscheppend "kunstenaar" en als zodanig zich verheven voelen boven de meester-pottenbakker, die zijn draaischijf toch trouw blijft, acht ik een gevaarlijke ontwikkeling.'⁷¹ Volgens hem moest de ambachtsman zich 'opgaven stellen, waaraan de industrie nimmer kan voldoen', zoals het maken van 'het hoogwaardige unicum'. Zijn ideaal van een instituut voor de ambachtkunst als pendant van een school voor industriële vormgeving werd niet verwezenlijkt. In 1969 pleitte hij in *Scheppend Ambacht* opnieuw voor een 'speciaal-school voor het scheppend ambacht' en in 1974 – twee jaar vóór zijn dood – schreef hij dat 'er (...) één 'broederschap' [zou] moeten kunnen groeien van allen, wier handen bezig waren om, uit de werkstoffen, al die gave, bruikbare, schone, óók eenvoudige, dingen te maken voor het dagelijks gebruik en de meer feestelijke sier, om tegenwicht te kunnen vormen tegen de vervlakkende en uniformerende tendens van het industriële massaproduct.'⁷²

Kunst, vormgevend en scheppend ambacht en industrie

In de wirwar van begrippen die in het discours van ambacht (kunst, handwerk, kunsthandwerk, kunstambacht, scheppend ambacht) en industrie (huisindustrie, huisvlijt, volkskunst, kunstnijverheid, industriële vormgeving) werden gehanteerd, probeerde Smeets duidelijkheid te scheppen. Hij onderscheidde het 'vormgevend ambacht', het 'kunstambacht' en de 'gemechaniseerde industrie'. Tot dat vormgevend ambacht rekende Smeets niet alleen de pottenbakker, meubelmaker en glasblazer, maar ook de slager, bakker, loodgieter en bloemist, die allen een creatief element toevoegden in hun werk. 'Deze mensen voelen zich niet kunstenaar en zij beschouwen hun werk niet als kunstwerk. (...) – bij hen is niet het werkstuk een expressie van een individuele emotie. (...) We zouden kunnen stellen, dat in het vormgevend ambacht het meesterschap berust op de beheersing van het materiaal, op de kennis der bewerking en op het vermogen bij de vormgeving aan geldende wetten te gehoorzamen.'⁷³

Het kunstambacht, ook wel het 'kunsthandwerk' of 'scheppend ambacht' genoemd, beschouwde Smeets als een deelgebied van de kunsten en de kunsthandwerker als een kunstenaar, 'die zich bedient van handwerkelijke techniek om zijn persoonlijke voorstellingen en gedachten in vormen en structuren, in kleur en gestalte tot uitdrukking te brengen. (...) Kunsthandwerkers zijn handwerkelijk en artistiek begaafd; zij willen hun kunstenaar-zijn echter niet in schilderijen en beelden dokumenteren, maar meer in dingen die in wezen en in oorsprong een gebruikswaarde hebben.'

De gemechaniseerde productie of 'industrie' was het domein waarin snel en goedkoop geproduceerd kon worden; ze vormde volgens Smeets de basis 'voor onze tegenwoordige, democratische en sociaal-welvarende samenleving'.⁷⁴ In een gedachtegang ontleend aan het functionalisme beschouwde Smeets de 'producerende machine' als een instrument in 'een soort selectieproces, waarbij zinloos geworden ambachten werden uitgeschakeld en terecht, door een beter en efficiënter industrieel procedé werden vervangen'. De industriële productie had echter één grote beperking ten opzichte van het vormgevende ambacht en het kunstambacht: wat ontbrak was 'het directe menselijke ingrijpen, de menselijke inbreng'.

Deze opvatting sloot nauw aan bij de traditie van de Engelse *Arts & Crafts*-ontwerpers, die het handwerk als noodzakelijke voorwaarde beschouwden om voorwerpen te produceren met een 'intrinsieke kwaliteit',

zoals de Engelse ontwerper Charles Robert Ashbee (1863–1942) het noemde.⁷⁵ Het handwerk, dat ‘spontaan [groeit] uit de geest en onder de handen van één mens’, vormde voor Smeets de belangrijkste bron waaruit al het nieuwe ontspruit, niet belemmerd door de wetten van techniek, functie of economie, van normalisatie en standaardisatie.⁷⁶ Of zoals de dichter Jan Elburg (1919–1992) het volgens Smeets treffend had verwoord: ‘De dingen, die ons dienen / in nuttigheid en schoonheid: / droom, denk en spreek erover, / bepaal hun maat, doorgrondt hun waarde, / ontlok ze duizendvoudig aan machines. / Maar, nooit vergeten, waar het begonnen is: / in het hart van mensen / onder de handen van een ambachtsman.’

Industrial designers naar Amerikaans model

Smeets' pleidooi voor een school voor creatieve ambachten lijkt slecht te passen bij het beeld van de man die de avondcursus van de Eindhovense kunstnijverheidsschool wist om te vormen tot een volwaardige dagschool voor industriële vormgeving. Bij de uitreiking van de BKI-prijs wees hij er zelf al op dat het vreemd kon lijken dat hij – die zijn leven overwegend in dienst had gesteld van het ambacht en het kunstambacht – directeur was geworden van een opleiding voor *industriële* vormgeving en een prijs kreeg van de bond voor *industrie*. Die tegenstelling lijkt nog groter wanneer we ons realiseren dat Smeets zijn school na 1953, naar Amerikaans model, volledig richtte op de industriële vormgeving, die hij definieerde als: ‘het creatief bedenken en planmatig ontwikkelen van met de machine te vervaardigen serie- en massa artikelen, doelmatig en uit geëigende materialen goed gemaakt, goed om te gebruiken, aangenaam om waar te nemen en voorzover het massa-artikelen zijn, door veel mensen begeerd en gekocht’.⁷⁷

In onderzoek en publicaties is aangetoond hoe belangrijk het bezoek was dat Smeets als lid van de Contactgroep Opvoeding Productiviteit in de zomer van 1953 aan de Verenigde Staten bracht. Smeets was diep onder de indruk van de brede maatschappelijke acceptatie van het vak industriële vormgeving, een acceptatie die tot uitdrukking kwam in de omvang van de ontwerpstudio's; ook de Amerikaanse industrie onderkende het economische belang van de industriële vormgeving. Smeets constateerde dat ‘industrial design (...) in Amerika een onmisbaar werktuig [is] geworden, een gereedschap dat men niet meer missen kan in het bedrijf, vooral bij de verkoop. De ontwerpers hebben een vaste methode ontwikkeld om hun werk aan de man te brengen, ze doen aan kostprijsberekening, aan marktonderzoek, customer-research, kortom ze hebben een complete service ontwikkeld, die de fabrikant vertrouwen moet inboezemen en die de ontwerper succes verzekert. Het is dus duidelijk dat de industriële vormgeving in Amerika een economische meer dan een esthetische bezigheid is.’⁷⁸

Smeets zag grote voordelen in de methodiek van marktonderzoek, waarin de behoeften en smaakvoorkeuren van specifieke doelgroepen werden onderzocht. In de *Philips Koerier* gaf hij het voorbeeld van een snel veranderende mode van automodellen: die was gunstig voor alle partijen: ‘de rijke gentleman die in een hem “waardige” slee rijdt, de guy, die zich kiplekker voelt in de wagen van nauwelijks één jaar oud en niet in het minst de auto-industrieel, die al weer zint op een nieuwe vormgeving voor zijn product’.⁷⁹ Vooral het beeld van arbeiders die goedkoop tweedehands auto's kunnen aanschaffen als ze uit de mode zijn geraakt, en ‘dus als Europese prinses in hun colbertjes naar hun werk rijden en daar pas de overall aantrekken’, sprak Smeets aan. Hij zette daarmee de industriële vormgeving in voor een bevesti-

ging van de bestaande maatschappelijke structuren. De socialist Mart Stam daarentegen zou zo'n huiselijke omgeving voor de arbeider, in de vorm van een tweedehands decor dat oorspronkelijk was ontworpen voor een draagkrachtige en elite klasse, sterk hebben afgewezen, want voor hem was de industriële vormgeving een instrument om te komen tot een gelijkwaardige samenleving.

Smeets bezocht onder meer het Pratt Institute in New York. Dat kende sinds 1935 een programma voor *industrial design* dat was ontwikkeld door de industrieel ontwerper Donald Dohner (1897–1953) samen met de docenten Alexander Kostellow (1900–1954) en zijn vrouw Rowena Reed-Kostellow (1900–1988). In 1939 stelde Kostellow onder de titel *Design and Structure* een basisprogramma in dat was gebaseerd op de *Vorkurs* van het Bauhaus. In 1944 werd hij aan het hoofd gesteld van zowel het basisprogramma als de driejarige opleiding voor industriële vormgeving. In 1952 initieerde hij voor het Pratt Institute een experimenteel laboratorium, waarin leerlingen en industrie samenwerkten aan concrete projecten op het gebied van industrieel ontwerpen. Smeets was erg onder de indruk van het hele onderwijsprogramma aan het Pratt Institute: ‘het beste wat ik op dit terrein heb meegemaakt. Zo zelfs, dat mijn totaal indruk, die wat het onderwijs betreft een beetje in mineur was, daardoor helemaal veranderde.’ Smeets' conclusie was dat een school voor industriële vormgeving het economische belang moest erkennen en ook aandacht moest schenken aan marktonderzoek.

Aanpassingen in het onderwijs

Na zijn reis naar Amerika veranderde Smeets tussen 1953 en 1955 de opzet van de avondcursus. Hij hief vakken voor schilderen en tekenen op of voegde ze samen tot het vak schetsen, en introduceerde nieuwe vakken, zoals typografie, fotografie en ontwerpen.⁸⁰ Hij was van mening dat fotografie een belangrijk onderdeel moest zijn van een opleiding industrieel ontwerpen, niet alleen ‘als beeldend middel’, maar vooral ook als ‘hulpmiddel bij de presentatie’.⁸¹ Het vak ontwerpen werd gedoceerd door Wim Gilles, die een belangrijke rol zou gaan spelen in een methodische benadering van het ontwerpen.

In september 1955 ging de dagschool voor industriële vormgeving van start met drie afdelingen: Algemene Industriële Vormgeving, Publiciteit & Productpresentatie en Textielontwerpen. Gilles kreeg de leiding over de afdeling Industriële Vormgeving. Voor de vrije kunsten was op de dagschool geen plaats meer: Smeets nam nadrukkelijk afstand van een opleiding voor vrije kunstenaars, en vooral van het beeld dat de buitenwereld van hen schetste: ‘Onze studenten hebben geen baarden. Wij zenden geen “artisten” af op de industrie.’⁸² Voor Smeets was de industrieel ontwerper geen onafhankelijk werkend kunstenaar die zijn eigen emoties en belevingswereld centraal stelt, maar de spil in het web van economische en maatschappelijke behoeften. De ontwerper moet ‘een vaardig observator van mensen (...) zijn, hij moet weten welke producten zullen gaan en waaróm; hij moet weten welke kleur, afwerking etc. voor een bepaalde tijd en voor een bepaald gebied de voorkeur hebben; hij moet weten welke soort mensen ze zullen kopen en hoeveel ze ervoor willen betalen. Hij moet op gepaste wijze rekening weten te houden met traditie, mode en stijl. Om zijn cliënt op juiste wijze voor te lichten en te adviseren omtrent de mogelijkheden van een gepland product moet de ontwerper een goed psycholoog zijn, die de gewoonten, zwakheden en hebbeligheden der mensen bij voortduring observeert en analyseert. De opleiding moet hem hiervoor de grondbegrippen en methoden verschaffen.’⁸³

Bij de uitreiking van de BKI-prijs in 1964 blikte Smeets terug op de pioniersjaren van de AIVE. Hij verwees naar de inspiratiebronnen die zijn ideeën

hadden bepaald voor de nieuwe dagopleiding in Eindhoven: de reis

naar de Verenigde Staten, het bezoek aan het Royal College of Art in Londen en het bijwonen van het eerste congres over industriële vormgeving in 1951, eveneens in Londen, de boeken van Walter Teague (1883-1960) (onder andere *Design This Day – The Technique of Order in the Machine Age*, 1940) en John Cloag (1896-1981) (*Good Design, Good Business*) en de ‘gedachten, neergelegd in het werk van Van de Velde, Muthesius, Gropius en het Bauhaus, van Itten, Hoelzel, Moholy-Nagy en Albers’ en ‘het werk van paedagogen als Kerschesteiner en Decroly. Ik kende inmiddels uit eigen aanschouwing en contact de meest vooruitstrevende scholen in Europa en Amerika. Het leerplan, ontstaan in 1954, zag ik zelf dan ook als de neerslag van deze inzichten en verworvenheden en als bruikbaar uitgangspunt voor het werk van een aantal jaren.’⁸⁴

Het leerplan van 1954 volgde, ondanks de vele inspiratiebronnen, in grote lijnen het onderwijsprogramma van het Pratt Institute en was in weinig vergelijkbaar met dat van het overige kunstnijverheidsonderwijs in Nederland. Smeets deelde de mening van Misha Black (1910-1977) – van 1959 tot 1975 verantwoordelijk voor de opleiding *industrial design* aan het Royal College of Art in Londen en van 1959 tot 1961 voorzitter van de International Council of Societies of Industrial Design (ICSID) – dat een vijfjarige opleiding nooit voldoende kon zijn voor het scholen van volwaardige industrieel ontwerpers. Smeets citeerde Black in zijn BKI-voordracht: docenten willen vooral een ‘springplank (...) zijn voor verdere studie en ervaring. Wij verwachten slechts, dat de studenten, die onze school verlaten, zich bewust zijn van hun in potentie aanwezig zijnde bekwaamheden, een goed begrip hebben van hun verantwoordelijkheden in de maatschappij en onderkennen vanuit welke grondprincipes hun werk als volwassen mensen zich zal moeten ontwikkelen. Echter, zij moeten desondanks de school verlaten met voldoende technische kennis om, zij het op bescheiden schaal, van nut te kunnen zijn voor hun eerste werkgever, die de opleiding van de student moet voortzetten binnen de strakke grenzen van een bepaald bedrijf en binnen de nauwe begrenzing van de praktische noodzaak.’ Met de begrippen ‘technische kennis’, ‘grondprincipes’ en ‘verantwoordelijkheden in de maatschappij’ vatte Smeets zijn intenties bondig samen.

Technische kennis en de grondprincipes van ontwerpen

Met zijn ideeën over technische kennis greep Smeets terug op de waarden van het kunstzinnige en ambachtelijke handwerk. Het leren kennen van technieken en materialen was primair het praktisch omgaan met ‘de werkstoffen (...), dat is het eigenlijke maken; al makende is heel de mens bezig en weerspiegelen zijn handen de glans van wat binnenin gebeurt’.⁸⁵ Vanuit dit perspectief onderkende Smeets het grote belang van goed geoutilleerde werkplaatsen in zijn school. Bij zijn bezoek aan het Royal College of Art was Smeets ervan overtuigd geraakt ‘dat een ontwerpersopleiding school en fabriek tegelijk moet zijn; fabriek dan in de zin van proefwerkplaats’. Vooral de keramiekwerkplaats kreeg een bijzondere plaats toebedeeld. Hij beschouwde klei als het geschiktste materiaal voor vormexperimenten. Bovendien leerden de studenten via het maken van gipsen gietmodellen en -mallen de eerste principes kennen van de industriële vorm- en matrijkskunde, zoals die ook werden toegepast in de metaal- en kunststofindustrie. Ook aan het ‘analytisch laboratorium’ – in de school ‘de sloperij’ genoemd – hechtte Smeets veel waarde; daar werden complexe industriële producten gedemonteerd en geanalyseerd onder leiding van een ervaren productiedeskundige.

Ontwerpen in tijden van industrialisatie

Omdat de school nooit kon beschikken over werkplaatsen voor alle moderne technieken, was een nauw contact met de industrie noodzakelijk. Smeets benadrukte in zijn BKI-lezing dat het succes van de school voor een belangrijk deel te danken was aan de intensieve samenwerking met Nederlandse bedrijven voor ‘het realiseerbaar en realistisch maken van studieopdrachten en eindexamenopgaven en niet minder, door het opnemen en coachen van praktikanten en stagiaires’. Vooral in het laatste zag hij de waardevolste bijdrage van de industrie aan de AIVE. Smeets stelde als eerste directeur van een kunstnijverheidsschool een volledig praktijkjaar in, na het tweede studiejaar, waarin de leerlingen stages van telkens drie maanden volgden bij vier verschillende bedrijven. Smeets verzocht de bedrijven ‘de leerlingen nog niet te zien en in te zetten als aankomende ontwerpers maar hen dat te laten zien en meemaken wat ze ook in de best-geoutilleerde school niet kunnen ervaren’.

Smeets wilde echter niet opleiden tot ‘te enge, té zeer alléén op het vakmatige en té gespecialiseerde’ ontwerpers, maar juist breed opgeleide, die de ‘fundamentele beginselen van het ontwerpen’ begrepen en daarmee in staat zouden zijn ‘de algemene problemen van altijd-veranderende en wisselende eisen intelligent te analyseren en met fantasie en verbeeldingskracht tot oplossing te brengen’. Gezien de omvang en complexiteit van het vakgebied moest dit volgens Smeets ‘uitmonden in een methodiekleer (...) waarmee de ontwerper ieder probleem kan benaderen’ en die ‘zich voltrekt van de nauwkeurige ontleding van het probleem en het voorwerp, via de eerste ideeschetsen en primaire ruimtelijke studies en “vraagstellende” verantwoording, tot de werktekening, modellen en produktietekening toe. Deze methodiekleer vormt het hart van de gehele opleiding. Alléén een objectieve, verstandige methodiek kan de potentieel-creatieve talenten brengen tot creatief-practisch werk.’ Die methodiek stond de creatieve intuïtie geenszins in de weg. Integendeel, ze had de functie ‘de onbeteugelde fantasie en de intuïtie te richten en te sturen in bepaalde zekere banen. Het konflikt tussen de logische, verstandelijke analyse en de impulsieve creativiteit kan alleen beslecht worden door een levende en variabele methodiek.’ De methode mocht nooit doel op zich worden en was slechts instrument om na te denken ‘over zin, wezen, doel, realiseerbaarheid en vele andere eigenschappen van het produkt en zij dient te resulteren in die ene grondwet, welke zich kristalliseert uit de verhouding van de mens-gebruiker tot het te ontwerpen ding’.

Ontwerpen voor een humane samenleving

Technische kennis en de methodiek stonden uiteindelijk in dienst van een veel hoger doel dat de ontwerper voor ogen moest houden. Dat doel werd verwoord in de eerste prospectus van de AIVE: ‘Het voornaamste van alles is, dat hij als scheppend mens zijn gave en zijn ervaring, zijn kennis van kunst en schoonheid in dienst weet te stellen van de ware, levende mens van deze tijd; dat zijn werken worden tot klare symbolen van de werking van de moderne menselijke geest in de materie! Op deze wijze kan opnieuw de schoonheid deelhebben aan de vorm der gebruiksdingen en zullen deze mede stijl en karakter geven aan het leven der mensen. Het werk van de bekwame ontwerper zal zo mede werken aan het groeien van een nieuwe beschaving in deze nog zo verwarde tijden.’⁸⁶ Ondanks de talrijke passages in zijn geschriften waarin Smeets stelde dat in de huidige samenleving een goed en doelmatig gemaakt product niet meer volstond, dat het ook aantrekkelijk moest ogen voor de koper, benadrukte hij in de BKI-lezing dat een ‘té puur-esthetische benadering der productie- en gebruiksproblematiek’ nooit het primaire uitgangspunt was geweest. Het was hem ‘niet zozeer te doen om “mooie” dingen, dan wel

om “waarachtige”, eerlijke dingen’.⁸⁷

Een ‘waarachtige’ vormgeving werd

niet bereikt door het streven van de ontwerper ‘zichzelf in ieder nieuw product een eigen monument op te richten en hij moet zijn zucht naar ongezone originaliteit en exclusiviteit weten te onderdrukken. Geen avant-gardistische experimenten voor een kleine snobistische elite, maar een goed standaard programma. Hij moet bouwen en voortzetten wat de eeuwen vóór ons gedaan hebben t.a.v. het gebruiksgoed en voorzichtig en wijs vorm geven aan de dingen, zó dat ze toch het merkteken van onze eigen tijd dragen.’ Smeets beëindigde zijn BKI-lezing met de woorden dat het gecompliceerde en veeleisende beroep van de industrieel ontwerper uiteindelijk neerkomt op iets ‘dat heel oud en heel eenvoudig is: de onkreukbaarheid en eerlijkheid van de ene mens tegenover de andere, de wil en de bereidheid tot dienstbaarheid aan het mensdom, de bekwaamheid van de ene creatief-scheppende tegenover de andere, de visie, waarmee hij zijn maatstaven vastlegt en de moed om daaraan te blijven vasthouden’.

Als pleitbezorger van de ‘wezenlijke waarden’ zag Smeets in de industriële vormgeving in de eerste plaats het humaniseren van een technologische samenleving.⁸⁸ Smeets beseftte heel goed dat zijn academie die ambitie maar op een beperkt gebied kon waarmaken. Vanaf het begin was duidelijk dat ze nauwelijks een rol kon spelen in het ontwerpen voor de ‘zware techniek’: producten voor onder meer de zware machinebouw, het transport en de energievoorziening. Hij vond de technische aspecten van dit domein te dominant, waardoor de bijdrage van de ontwerper beperkt moest blijven tot adviezen over kleur en ergonomie. De wezenlijke waarden zouden vooral uitgedrukt moeten worden in de vormgeving van producten waarmee mensen zich direct omringen in hun woon- en werkomgeving, in de interieurs van huizen, kantoren en winkels.

In het laatste deel van de BKI-lezing maakte Smeets gewag van een discussie op de AIVE over ‘de sterke technologische uitbouw onzer opleiding’, die mogelijk een “te nuchter”, soms té droog en ál te technisch-georiënteerde ontwerper’ zou opleiden. Hij verdedigde zich tegen deze kritiek door te verwijzen naar het onderwijsprogramma, dat steeds een balans zocht tussen ‘het exact-nuchtere en technische’ en ‘de vakken en cursussen, welke betrekking hebben op: het vrij beeldend scheppen, het pure inventieve, het ongebonden creatieve, het “musische”, het contemplatieve’.⁸⁹ Smeets had de waarde van deze laatste vakken nooit ontkend, maar wel altijd bekritiseerd wanneer ze losgezongen werden van hun doel: een bron te zijn voor het kunstambacht en de industriële vormgeving.

Vier jaar na de BKI-lezing, in 1968, zouden de studenten weinig begrip meer hebben voor Smeets’ ideeën. Dat kunst een dienstbare rol had te vervullen was niet langer een ideaal, maar een bevestiging van hiërarchische structuren die doorbroken moesten worden. De ‘euforie van een ongebreideld individualisme’ en de toenemende kritiek op de industrie als motor van een kunstmatige behoeftebevrediging leidden eind jaren zestig tot een harde en voor Smeets fatale confrontatie met de nieuwe tijdgeest (zie hoofdstuk III.6).

Aan de eerste opleidingen voor industriële vormgeving van de CIV in Den Haag en de AIVE zijn de katholieke en vooral modernistische ideeën van de directeuren Beljon en Smeets goed af te lezen. Beiden streefden naar een nieuwe rol voor de kunstenaar in de samenleving als toegepast vormgever. Beiden waren geoccupeerd met een zoektocht naar de universeel geachte vormtaal die hiervoor het meest geëigend was. Hun interesse in de primitieve kunst en de volkskunst was gebaseerd op de gedachte dat deze voortkwamen uit collectieve culturele waarden. Anders dan bij modernistische directeuren als Stam en Verburg ontbraken bij Beljon en Smeets het utopische idealisme en een dogmatische stellingname. Ze verheerlijkten de technologie niet als een nieuwe god en kunst en ambacht werden niet afgezworen als vormen van een anachronistisch subjectivisme. Voor Smeets was het ambacht de basis van alle vormgeving: het had alles te maken met de kwaliteiten die in de industriële vormgeving nagestreefd moesten worden. Voor Beljon was – zoals in het volgende hoofdstuk duidelijk zal worden – de beeldende kunst de basis van alle vormgeving.

De in de kunsthistorie geconstateerde relatie tussen het modernistische avant-gardisme en de spiritualiteit werd door beide katholieke academie-directeuren belichaamd. Zoals we nog zullen zien maakte de verbinding van religie en kunst Beljon tot een progressief-confessionele denker. Smeets was met zijn liefde voor het ambacht een conservatieve modernist. Industriële vormgeving was bij hen veel minder dan bij de dogmatische modernisten een doel op zich: ze was vooral een nieuw instrument voor het realiseren van voorwerpen die naadloos pasten in en dienstbaar waren aan de gemeenschap. Industriële vormgeving was voor hen het middel om de visuele welvaart van een cultuur te verhogen. Die taak kon je niet overlaten aan fabrikanten en consumenten. Het waren beeldende kunstenaars, ambachtsmensen en vormgevers die de culturele voelsprietten en de vaardigheden bezaten om vorm te geven aan een cultuur waarin mensen zich met elkaar en met hun omgeving verbonden voelden.

In de – mislukte – poging in Utrecht om een school voor industriële vormgeving te stichten hanteerde men een veel pragmatischer benadering. Meer dan in Den Haag of Eindhoven verwachtte men van de industrieel ontwerper een afhankelijke opstelling. De school moest in de eerste plaats studenten opleiden als vormgevers van verkoopbare producten. Ontwerpers werden niet gezien als visuele wereldverbeteraars, maar als vormspecialisten die bedrijven ten dienste stonden in de toenemende internationale concurrentiestrijd.

Smeets en Beljon zochten naar een middenweg tussen idealisme en pragmatisme. De industrie vertegenwoordigde dan wel niet dezelfde ideologische waarden, er moest wel mee worden samengewerkt om de idealen te verwezenlijken. Vormgevers mochten zich niet uitleveren aan de industrie, maar ze moesten er een professionele relatie mee opbouwen. De docenten van de CIV waren de eerste naoorlogse pioniers van het industriële ontwerpen. Zij konden hun ervaringen met de industrie direct met hun studenten delen. De AIVE had als eerste kunstnijverheidsschool een praktijkjaar. De onderwijsinspectie wees er in de jaren zestig geregeld op dat de contacten van de kunstnijverheidsscholen met het bedrijfsleven van het grootste belang waren, vooral voor het ontwikkelen van de ‘vakbekwaamheid’. De scholen konden zelf wel het creatieve vermogen van de studenten ontwikkelen en de algemene

ontwikkeling bevorderen. Maar aan de eis van vakbekwaamheid kon alleen voldaan worden 'indien de wisselwerking tussen opleiding en het bedrijfsleven zo goed mogelijk is. Aan de Academie voor Industriële Vormgeving is derhalve een termijn van een jaar praktisch werken tijdens de opleiding ingevoegd.¹⁹⁰

Het individuele belang van de vormgever moest plaatsmaken voor het collectieve belang van de fabrikant en vooral dat van de eindgebruikers. De vormgever was niet langer een artistiek kunstenaar, maar de coördinator van een complex proces waarin verschillende, en vaak tegenstrijdige belangen afgewogen moesten worden tegen het doel de menselijke leefomgeving te verrijken met betere en mooiere producten. Dat vereiste een opleiding waarin toekomstige ontwerpers voldoende kennis konden opdoen van de artistieke, commerciële, technische, psychologische en sociologische aspecten van vormgeving. Werken in een team van specialisten vereiste ook communicatieve vaardigheden. In tegenstelling tot de kunstnijveraar of artistiek vormgever moest de industrieel ontwerper een grote instrumentele en discursieve kennis bezitten.

In de loop van de jaren zestig en zeventig werd de industrieel ontwerper steeds afhankelijker van de eisen en voorwaarden die door producenten en consumenten werden opgelegd. Doordat hij zoveel kennis moest hebben van technologie, ergonomie, psychologie en marketing, dreigde de industrieel ontwerper zijn oorspronkelijke functie als vormgever van een menselijke en betekenisvolle omgeving te verliezen. De vorm werd minder gerelateerd aan het uiteindelijke doel en was steeds vaker het resultaat van een systematisch geordend ontwerpproces. De professionele industriële vormgever dreigde een afhankelijke kunstenaar te worden, die werd opgeleid met een enorme hoeveelheid instrumentele kunde. Een gevaar dat ook Smeets constateerde in zijn BKI-lezing in 1964. Maar waar Smeets toen nog een duidelijke verbinding zag tussen de vakken voor instrumentele kennis en kunde en de vakken die gericht waren op de creatieve en contemplatieve aspecten van vormgeving, waren de studenten vier jaar later van mening dat de hele AIVE zich klakkeloos had uitgeleverd aan kapitalisme en consumentisme. In dezelfde periode vocht de CIV voor zijn bestaansrecht. Hij was genoodzaakt zich in de veranderende tijdgeest opnieuw te positioneren.

III.5.1: Den Haag

In 1957 werd de katholieke beeldhouwer en kunstcriticus Joop Beljon de nieuwe directeur van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten Den Haag, en hij zou die academie 28 jaar lang leiden. Dat mag op zijn minst opmerkelijk worden genoemd, want de wereld van het kunstonderwijs onderging tijdens zijn directoraat, van 1957 tot 1985, radicale veranderingen. Beljon behoort met zijn 28 dienstjaren tot het keurkorps van de langstzittende naoorlogse academiectoren, waar ook Scheffers (Maastricht, 37 jaar), Slee (Breda, 26 jaar), Den Hartog (Amsterdam, 25 jaar), Hillenius (Arnhem, 26 jaar) en Smeets (Eindhoven, 21 jaar) deel van uitmaken. Scheffers, Slee en Smeets representeren de naoorlogse jaren tot eind jaren zestig, maar bleken uiteindelijk niet in staat om na de democratiseringsgolf van 1968 de door de studenten gewenste vernieuwingen in hun academies door te voeren. Slee en Smeets werden er zelfs het directe slachtoffer van (zie hoofdstuk III.6). Den Hartog en Hillenius traden pas aan toen deze processen al achter de rug waren en zij – ieder op zijn eigen manier – de taak op zich namen om hun academies door de onrustige zee te koersen van bezuinigingen, fusiedwang en toenemende maatschappelijke en economische verantwoordingsplicht. Beljon was op meerdere vlakken een overgangsfiguur: de overgang van de verzuilde, hiërarchisch georganiseerde samenleving naar een gedemocratiseerde, geëgaliseerde, maar geïndividualiseerde maatschappij; van het bevlogen, utopische, niet zelden dogmatisch beleden modernisme naar het relativerende, ontmythologiserende postmodernisme; van de kunstenaar als wereldverbeteraar naar de kunstenaar als handige zakenjongen, die weet wat zijn werk en zijn persoon als *brand* waard zijn in de markt van vraag en aanbod.

Beljon ging in veel opzichten mee met de veranderingen die plaatsvonden: hij verruilde zijn katholieke geloof voor het modernisme, maar verzette zich tegen de dogmatische aspecten ervan, en had in de jaren vijftig al oog voor de taal van de straat. Kitsch was voor hem, anders dan voor de meeste modernisten, geen vies woord. Hij leidde het democratiseringsproces op zijn academie in goede banen door de studenten een volwaardige stem in het academiëkapittel te geven.

Beljon onderscheidde zich van de meeste academiectoren door zijn eruditie, die tot uitdrukking kwam in een groot aantal geschriften van zijn hand. Vóór zijn aantreden als directeur van de Haagse academie publiceerde hij regelmatig onder de naam Bernard Majorick – een van de katholieke auteur Godfried Bomans (1913–1971) geleend pseudoniem dat 'een groter ik' betekent.¹ Hij schreef onder deze naam talrijke artikelen in – al dan niet katholieke – tijdschriften als *Kroniek voor Kunst en Cultuur*, *Proloog*, *Roeping* en *De Vrije Kunstenaar* en het opinieweekblad *De Groene Amsterdammer*. Onder zijn eigen naam publiceerde hij diverse boeken, waaronder *Bouwmeesters van morgen* (1964), *Zo doe je dat* (1976), *Twaalf omgevingen* (1976) en *Ogen open* (1987). Zowel *Zo doe je dat* als *Ogen open* hadden als ondertitel *Grondbeginselen van vormgeving* en waren de neerslag van een jarenlange zoektocht naar een bruikbare beeldgrammatica voor jonge, aanstaande ontwerpers.

In zijn geschriften bedreef Beljon een cultuurkritiek met een omvang en diepgang die zelden bij Nederlandse academiectoren is aangetroffen. Alleen Smeets kan wat dat betreft enigszins aan Beljon tippen. Uit de geschrif-

ten van Beljon komt een queeste naar voren zowel naar een manier om de maatschappelijke positie van de kunstenaar te verbeteren als naar een universele, collectief begrepen vormtaal. Gedurende die levenslange zoektocht kwam hij langzaam maar zeker tot het besef dat hij daar in de moderne, geïndustrialiseerde samenleving niet in zou slagen, een besef dat hem deed verzuchten dat 'de Schepper (...) er mijn inziens beter aan had gedaan mij te laten geboren worden in een periode waarin ik als anonieme steenhouwer had kunnen bijdragen aan de bouw van een kathedraal of Maya-tempel'.²

In 2010 verscheen een boekje onder de titel *Nieuw licht op een 'paleis-revolutie'*. Joop Beljon tegen Paul Schuitema met Jan van Keulen in de coulissen, waarin het 'koningsdrama' werd beschreven dat ging 'om de essentiële notie en fundamentele visie op de vernieuwing van het ontwerp- onderwijs en hoe de academie geacht werd nieuwe generaties grafisch ontwerpers en vormgevers op de praktijk voor te bereiden'.³ Dat Beljon met zijn beleid controversieel was in de academiegemeenschap blijkt ook uit het boek *'Ha, daar gaat er een van mij!'* van Jan Middendorp. Middendorp verwijt Beljon dat hij, gesteund door het bestuur, met zijn aanstelling van ontwerper Jan van Keulen (1913-1994) in 1959 als nieuwe coördinator van de afdeling Grafische en Typografische Vormgeving een einde maakte aan de belangwekkende onderwijs-carrières van enkele docenten die werkzaam waren in de traditie van het Bauhaus.⁴ In 1998 blikte Beljon terug op zijn daad van toen: 'Het betrof een zieltogend clubje dat zich erop liet voorstaan de voortzetters te zijn van de Bauhaus-gedachte. En inderdaad waren er wat overeenkomsten. Het werk van de hoofddocent vertoonde de trekken van Moholy-Nagy. De roem die figuren als Schuitema, Kilian en Zwart, de mannen achter de "reclame" zich hadden verworven maakte iedereen in hun omgeving en ook hun latere hagiografen blind voor het feit dat het eigenlijk analfabeten waren, die [het] derhalve helemaal niet nodig vonden dat hun leerlingen de door hen bewerkte teksten ook werkelijk konden lezen en analyseren'.⁵ De meeste oudstudenten kwamen volgens Beljon 'doodleuk niet aan de slag, zelfs niet bij nederige organen als *De Postduif* of *Groenten en fruit*'.⁶

In dit hoofdstuk wordt de ideologische breuk onderzocht die door Beljon werd veroorzaakt aan de KABK, een breuk die ruim een halve eeuw later de gemoederen nog steeds bezighield. Beljon aanvaardde zijn directeurschap onder de voorwaarde dat hij zelf niet hoefde te doceren en zijn activiteiten als beeldhouwer kon voortzetten in een atelierruimte op de academie.⁷

Gideons missie

Beljon werd directeur in het jaar dat de Haagse academie haar 275-jarig bestaan vierde, het jaar ook dat ze vanwege die verjaardag het predicaat 'koninklijk' ontving. Bij zijn aantreden presenteerde Beljon zich als een ware koning van een rijk dat hij met visie wilde besturen. Daarbij hoefde hij zich niet meer te richten op de technische wetenschappen: in 1957 was de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten definitief ontkoppeld van de Middelbare Technische School voor Bouwkunde. Hij kon zich geheel en al richten op de 'koninklijke' aspecten van kunst en vormgeving.

De gedrevenheid en eruditie die uit zijn publicaties spraken, weerklonken al in Beljons eerste toespraak als directeur.⁸ Hij had een missie te vervullen, en hij vergeleek die met 'de eis die Jahwe aan Gidions bende stelde'. Hij schetste zijn toehoorders het beeld van een bedreigde cultuur, met als belangrijkste kenmerk de 'discrepantie die er bestaat tussen de ontwikkeling van onze intellectuele vermogens en de faculteiten van ons gevoel. (...) Wij zijn in staat geweest om televisietoestellen te bouwen. De film en de radio uit

te vinden en de rotatiepers. Maar als wij eerlijk zijn, moeten wij toegeven dat wij niet bij machte blijken om van deze uitvindingen gebruik te maken op een wijze, die ons helpt onze taak als mens rijker en vollediger te vervullen. (...) wij [moeten] constateren, dat ons innerlijk slechts zeer schaarse aanknopingspunten vindt in het decor en de attributen van dit leven. De stoelen, de lampen, de bruggen en de steden hebben ons als vorm niets te zeggen. De techniek heeft eigen wegen gevonden waarop onze intuïtie en onze fantasie voorlopig geen toegang hebben.'

In scherpe bewoordingen bedreef Beljon een cultuurkritiek die de geschriften van Granpré Molière naar de kroon stak. Hij betreurde de teloorgang van het ambacht en de ambachtsman, die 'zijn materialen [kende] door een omgang ermee van duizenden jaren. In welke relatie, anders dan die der verbijstering of die der afstomping, staat mijn gevoel nog tot een stuk metaal, dat ik in één seconde met één klap van een matrijs kan omvormen tot de carrosserie van een auto; of tot een stuk hout dat ik met elektronen-bombardement naar believen kan buigen?' In zijn rede weerklonk de negentiende-eeuwse cultuurkritiek van John Ruskin en William Morris op de geïndustrialiseerde samenleving: 'In de binnenwateren, die afvoerkanalen zijn der fabrieken, houdt geen vis meer het leven. De *genii loci* bestaan niet meer en kunnen ons niet langer vormen. (...) Het contact met het elementaire is overal zoek. De moderne romans bevatten tal van passages, die duidelijk de vervreemding demonstreren van de mens van de bank, waarop hij zit en van de lokaliteiten en zelfs de parken, die hij bezoekt.'

Deze treurzang leek in schril contrast te staan met een academie die onder Beljons voorganger De Hey de eerste Nederlandse cursus voor industriële vormgeving had opgezet. Maar de kritische noten die Beljon kraakte, vormden voor hem geen aanleiding de moderne maatschappij de rug toe te keren – een houding die hij Morris verweet.⁹ Integendeel, nu de tijd van het 'oude ambacht (...) voorgoed voorbij [is]' staan 'wij (...) thans voor de opgave om met de nieuwe materialen en met de nieuwe technische mogelijkheden ons een nieuwe realiteit op te bouwen, die esthetisch onder hoogspanning staat, d.w.z. beantwoordt aan datgene, dat ons innerlijk beweegt. Het spreekt vanzelf, dat een moderne academie van beeldende kunsten zich aan haar taak in deze niet onttrekken kan en ook niet onttrekken mag'.¹⁰

Experimentele kunstenaars en ethische vormgevers

Die taak was niet voor alle opleidingen van de academie hetzelfde: Beljon maakte nadrukkelijk een onderscheid tussen de toegepaste opleidingen voor industriële vormgeving, reclame- en meubelkunst, en de vrije schilder- en beeldhouwkunst.

De industriële vormgeving mocht volgens Beljon 'nooit het verlengstuk' worden 'van een toegepaste psychologie' of het antwoord zijn op 'een strikt zakelijk doorgevoerde markt-analyse. Dit wil niet zeggen dat wij onze ontwerper voorstellen als iemand die, gewapend met de oude kunstenaarshybris, ieder voorstel van ervaren mensen uit de industriële praktijk hoogmoedig afwijst. Integendeel. Wij stellen ons voor een dusdanige bijdrage te leveren tot zijn karaktervorming, dat hij in staat is met zijn opdrachtgever op hoog niveau zijn ontwerp te bediscussiëren en de suggesties van zijn tegenspeler zodanig te verwerken dat de ethiek van zijn beroep niet in het gedrang komt. (...) In dit licht bezien wordt het opstellen van een ethiek voor de vormgeving tot een plicht voor de academie, juist ook tegenover de industrie die op dit punt geneigd is er een, van de onze afwijkende, mening op na te houden.' Bij de opleiding voor reclamekunst was Beljon van mening dat 'de leidende gedachte van deze afdeling lijnrecht staat tegenover de veelvuldig aan te treffen

opinie, als zou de reclame het middel bij uitstek zijn om niet bestaande irreële behoeften en dus markten te creëren'. Beljon streefde naar een reclame die 'bedreven [kan] worden in de vorm van dienst aan en informatie ten behoeve van de cliënt'. Voor alle toegepaste opleidingen verwachtte hij, 'ondanks de gereserveerde houding die wij als instituut verplicht zijn aan te nemen, op al deze gebieden veel van een nauwe samenwerking met de industrie. Het Nederlandse bedrijfsleven ziet zich gedwongen geheel op te gaan in het vervaardigen van kwaliteitsproducten en het is duidelijk dat een product, wil het op de buitenlandse markt een succes blijken, niet alleen moet beschikken over technische maar ook over vorm-kwaliteiten.'

In 1957 waren de opleidingen voor vrije schilder- en beeldhouwkunst economisch en sociaal gezien problematisch. In zijn toespraak bij gelegenheid van het jubileum confronteerde de minister van OKenW de academie met de moeilijke positie van de afgestudeerden van deze opleidingen: 'Ik mag u niet verhelen, dat deze opleidingen mij in het huidige tijdsbestel in het algemeen wel enige zorg baren. Ik vraag mij af, of het met het oog op het aantal van hen, die niet in staat blijken te zijn zich als vrij kunstenaar te handhaven, geen aanbeveling zou verdienen het onderwijs in het vrije schilderen, het beeldhouwen en de grafiek zodanig in te richten, dat daarbij ook kennis kan worden genomen van enkele facetten van de toegepaste kunsten, waardoor de mogelijkheden, om door arbeid in een verwant kunstnijverheidsberoep in het levensonderhoud te voorzien, zullen worden verruimd. Gaarne beveel ik deze gedachte in de bijzondere belangstelling van uw raad van bestuur aan.'¹¹

In de maatschappelijke context waren deze opleidingen misschien zorgelijk, maar voor de academische vorming waren ze volgens Beljon noodzakelijk als 'onmisbare componenten van een geestelijk leven' en als 'een ferment, een katalisator van gedachten en vormen' voor de gebonden kunsten. Bovendien moest een academie het vrije experiment bevorderen. Dat ontsloeg hem niet van de plicht het aantal op te leiden vrije schilders en beeldhouwers te beperken, niet alleen vanwege de onzekere maatschappelijke toekomst, maar ook omdat de beoefening van het vrije kunstenaarschap 'eisen stelt, waaraan maar door enkelingen kan worden voldaan. Wij leven in een wereld die picturaal uitermate moeilijk interpreteerbaar is. De schilderkunst en ook de vrije beeldhouwkunst is een aangelegenheid geworden voor de zeer sterken.' Daarom moest de academie die studenten de mogelijkheden verschaffen 'tot de beoefening van de gebonden kunsten, de wandschilderkunst, de decorbouw, het mozaïek, de glasschilderkunst en de monumentale beeldhouwkunst'.

God is dood, leve de religieuze kunst

De referenties aan een Bijbelse opdracht en aan de vervreemding van de moderne mens in een geïndustrialiseerde samenleving, de verheerlijking van een verdwenen ambacht en het verlangen naar een bezielde vormgeving verraden de christelijke achtergrond van Beljon. Hij stamde uit een katholiek milieu, maar verloor onder invloed van de geschriften van Friedrich Nietzsche (1844-1900) en Sigmund Freud (1856-1939) zijn geloof in een christelijke God. Religie bleek niet meer dan een vorm van menselijke projectie.¹² Wat er daarna overbleef stemde hem niet vrolijk: 'De wachtkamers van de psychiaters puilden uit van lijdens aan dezelfde ziekte, waaraan ik leed sinds de dood van God: aan de walging, de cafard, de neurose en *a fortiori* de schizofrenie. Wat van het individu overblijft, de z.g. persoonlijkheid is een armzalige rest, een verzameling instincten, angsten, erger: een hunkering naar catastrofale

toestanden, een destructie-drift (...). God was niet alleen dood in mij, maar in een geheel werelddeel (...). Het scheen mij dan ook toe of vanaf dat ogenblik de weg terug voorgoed afgesneden was.'¹³

Beljon zag voor kunstenaars een groots 'Niets' opdoemen, dat gevuld werd met 'pseudo-religies' en 'mystiek escapisme'. 'Nu het christendom in deze moderne wereld gestorven is,' zo schreef Beljon in 1946, 'tracht iedereen tevergeefs zijn naaktheid te bedekken met één der rafels van het Christendom; want zowel het communisme als het door een geestelijke elite opgestelde menstype bevatten de afgescheurde stukken.'¹⁴ Naar aanleiding van de door Henri Matisse (1869-1954) ontworpen kapel in Vence bekritiseerde Beljon de mening dat hier gestalte was gegeven aan een nieuwe verbinding tussen avant-gardekunst en catholicisme. Hij vond het werk van Matisse in de kapel een vorm van 'mystiek escapisme, dat opgeld doet onder lieden, die geestelijk te zwak zijn voor de consequenties van existentialisme of communisme, anderszits de moed missen tot de aanvaarding van de echte mystiek, de Christelijke. (...) De mystiek van de genoemde groep daarentegen is vlucht, verstilling – een term die onder schilders opgeld doet is: Quietisme, en volgens de leer van de Kerk dus: kettters.'¹⁵

Toch veranderde nog datzelfde jaar de houding van Beljon ten aanzien van de avant-gardistische kunststromingen. In een artikel van zijn hand over Picasso schreef dat hij in 'het streven der abstracten' de positieve pogingen aanschouwde van 'het zich bewust worden van de immanente groeikracht van dit heelal, het op heterdaad betrappen van Gods werkwijze als het ware, het opsporen van de scheppingswetten en het toepassen er van in abstracto in het eigen werk'.¹⁶ Kunst had in de ogen van Beljon geen God meer nodig om religieus te kunnen zijn en Picasso werd voor hem 'een der priesters van het heilige der heilige zelf'.¹⁷

Maar in de beschouwing van Picasso's werk en dat van andere avant-gardekunstenaars ervoer Beljon een controversie tussen vorm en inhoud. Het werk van de avant-gardekunstenaars toonde in de ogen van Beljon naast een positief-religieuze kant ook een demonisch gezicht, dat een religie veronderstelde waarmee de katholiek opgevoede Beljon zich moeilijk kon identificeren en dat hij ongeschikt vond voor een toepassing in de gewijde omgeving van de kerk. Anders dan Granpré Molière meende Beljon dat het niet de pauselijke richtlijnen waren, maar dat het de aard van het kunstwerk zelf was die bepaalde of het geschikt was als kerkelijke kunst. Bepaalde 'demonische' werken van Picasso betitelde hij als 'godslastering' en daarom beschouwde hij ze als ongepast voor het kerkinterieur.¹⁸

Toen Beljon in 1947 een bezoek bracht aan het kerkje van Wahlwiller met de statieschilderingen van Aad de Haas waartegen Granpré Molière had gefulmineerd, gaf hij zich definitief gewonnen voor de religieuze potentie van de moderne kunst. 'Ik was totaal overrompeld (...) Ik was geschokt en gegrepen', schreef Beljon. 'Het werk gaf mij als boodschap in antwoord op Nietzsche en Sartre, dat God niet dood is, doch dat God alleen maar ons beeld had afgelegd.'¹⁹ Niet alleen in het werk van De Haas, maar ook in dat van kunstenaars als Hendrik Chabot (1894-1949) en Hendrik Werkman (1882-1945) zag Beljon 'eeuwig geestelijke en Christelijke waarheden' verbeeld.²⁰

In 1949, het jaar waarin Granpré Molière in *Het Gildeboek* met een vlammend betoog de 'ontaarde' kunst van De Haas afdeed als singulier werk, geheel losgezongen van de christelijke beeldtraditie en de kerkelijke voorschriften, schreef Beljon in hetzelfde tijdschrift dat 'voor hem, die het levende der religieuze kunst observeert binnen niet al te nauwe grenzen, (...) al sinds enkele tientallen jaren een vernieuwende beweging [valt] waar te nemen, die hem het hart sneller doet kloppen en welks aanblik hem ontsteekt tot groter vurigheid in de strijd tegen het halfbakse, het suffe en traag-traditionele ener

burgerlijkheid, die de levenskiemen van een nieuwe religieuze kunst (...) nog steeds verstikt'.²¹ De religieuze aspiraties van de moderne kunstenaars leidden weliswaar tot diverse dwalingen, maar hij waardeerde hun doelstelling de kunstwerken te 'dematerialiseren, spiritueel te maken, haar te doen ophouden te zijn: een middel tot ijdel genot'.²² Beljon hekelde de Kerk, die de katholiciteit in deze moderne kunstexperimenten niet wilde erkennen. Hij was van mening dat 'kunstenaars als Rouault, Cantré en ten ontzent Chabor, Werkman en De Haas, (...) scheppers [zijn] van religieuze kunst reeds vóór van een opzettelijk vervaardigen van kerkkunst bij hen sprake kan zijn'. In hun werk meende hij 'een glimp (...) te mogen herkennen van Christus' jongste gelaat' en hij verweet de Kerk dat ze doorging 'met het leveren van surrogaten voor dit gelaat (= neo-gothiek)'.²³ Een opmerking die voor Granpré Molière aanleiding was Beljon te betichten van een blik die gekenmerkt werd door 'vernauwing van het geestelijk waarnemingsvermogen'.

Het zal niet verbazen dat Beljon de Franse kunststroming L'Art Sacré verwelkomde als een geslaagde poging de religieuze kunst een nieuwe vorm te geven. Hij betreunde het dat van de Franse ontwikkelingen nauwelijks iets in Nederland terug te zien was, ook niet op de kunst-academies, waar 'de klassiek renaissancistische aethetica (...) nog steeds [geldt] als de alleen-zaligmakende' en uiteindelijk niets meer kon opleveren dan 'een burgerlijke kleinkunst, van zelfgenoegzame kunstnijverheid'.²⁴ Ook in sommige vormen van volkskunst voelde Beljon de religieuze dimensie die de erkende gewijde kunst ontbeerde: 'Instinctief had ik mij reeds lang aangetrokken gevoeld tot de werken van sommige Franse zondagsschilders, tot Afrikaanse en vroeg-Romaanse kunst, tot het werk van Paul Klee, tot sommige werken van Picasso maar bovenal tot Chagall en Rouault. Toen het Stedelijk Museum te Amsterdam een tentoonstelling hield van Poolse religieuze volkskunst (...) werd mij de grote samenhang des te duidelijker terwijl daarnaast een beweging, zoals de Franse geestelijken Régamy en Couturier gaande hielden in hun blad Art Sacré, mij bewees, dat ik hierin niet alleen stond. Dit alles waren uitingen van eenzelfde Christendom, dat in de onderste en kinderlijkste lagen, zoals in Polen bleek en zoals in de Missie-gebieden thans opnieuw blijkt, nog over een vormkracht beschikt die ons verstomt en die in de bovenste lagen, waar het intellectualisme (...) overheen gegaan is, worstelt om een nieuw beeld'.²⁵

In al deze vormen van kunst herkende Beljon 'christelijke oersituaties' en hij geloofde, refererend aan het werk van de Zwitserse psycholoog Carl Jung (1875-1961), dat 'er op de bodem van onze ziel een aantal typisch christelijke grondpatronen [liggen] die zich ieder ogenblik in onze geschiedenis weer in een modern kunstwerk kunnen incarneren. Werken nu waarin zulks geschiedt ben ik geneigd christelijke te noemen'.²⁶ Hij sprak van een 'evangelisch grondpatroon', dat geen directieven van een bouwbijschop of een commissie voor gewijde kunst nodig had om visueel te kunnen worden. Volgens hem moest de Kerk nu maar eens inzien dat het begrip 'kerkelijke kunstenaar' volslagen 'onzinnig' was. 'Men kan nu eenmaal geen beroep maken van zijn zeer persoonlijke ervaring met God en als men zoals de Jan van Eyck-academie in Maastricht dat doet, een groep Roomse kunstenaars gaat opkweken, waaruit de Clerus later zal kunnen kiezen, dan doet men niets anders dan een ellendige traditie voortzetten, zij het ook in een kwasi-vernieuwde vorm. Wat men op deze manier wél doet is het kweken van een aantal charlatans, die religieuze gevoelens zullen voorhuichelen op een moment in hun ontwikkeling waarop deze volledig afwezig zijn'.²⁷

Van dogmatisch naar lyrisch functionalisme

Onder zijn pseudoniem mengde Beljon zich niet alleen in het debat over religieuze beeldende kunst, maar publiceerde hij ook regelmatig over toegepaste kunst, architectuur en industriële vormgeving. Een groot aantal artikelen dat hij tussen 1949 en 1959 schreef, werd in 1959 gebundeld in de publicatie *Ontwerpen en verwerpen. Industriële vormgeving als noodzaak*. Mede op basis van deze artikelen was Beljon sinds 1954 verbonden aan de civ van de Haagse academie. Geïnspireerd door de ideeën van onder anderen Gropius, Morris, Read en Lewis Mumford (1895-1990) beschreef Beljon in vlammende betogen, maar volgens eigen zeggen met 'een volmaakt onwetenschappelijke allure', zijn 'gevecht om de vorm'.²⁸ Dat deze vorm niet uitsluitend formele en functionele aspecten bezat, maar evenals de beeldende kunst en de volkskunst ook een religieuze dimensie kende, blijkt uit het motto dat Beljon *Ontwerpen en verwerpen* meegaf: een chassidische vertelling die Martin Buber voor het eerste optekende in *Der Weg des Menschen*.²⁹ De tekst is gebaseerd op een lezing die Buber in 1947 in Nederland hield en bevat filosofische en religieuze beschouwingen over de levensvervulling van mensen aan de hand van traditie- oneel-joodse vertellingen. Buber stelt in zijn tekst dat iedereen die vorm geeft aan iets, weliswaar moet streven naar werk dat reikt 'tot aan de werken mijner vaderen', maar dit alleen goed kan doen vanuit zijn unieke, individuele talenten. Mensen zijn niet op aarde om te doen wat 'een ander, al is het de grootste reeds heeft verwezenlijkt'.³⁰

Beljon was een groot bewonderaar van het functionalistische gedachtegoed van ontwerpers en architecten, dat een heilzaam alternatief bood voor het valse neogotische decor van zijn katholieke jeugd: 'Dat was nog eens bouwen! Dat waren nog eens stoelen! Dat waren de kamers waar ik van gedroomd had. Machines om in te wonen, apparaten om op te zitten. Ruimten, die je geestelijk en fysiek "aangemeten" zijn en je "als gegoten" zitten'.³¹ Als Beljon in de pioniersjaren van het modernisme zou hebben geleefd, had hij zich naar eigen zeggen vol overgave gestort op het schrijven van 'vlammende manifesten (...) tegen het "kapitalistische", het "quasi-religieuze", het "bourgeois"-ornament'. Beljon waardeerde niet enkel de formele kanten van het functionalisme, maar bovenal ervoer hij de moderne ontwerpstroming als 'een "toestand van de ziel", een manifestatie van een wereldgevoel, dat min of meer anti-kapitalistisch, anti-godsdienstig gekleurd was. Het functionalisme heeft juist door zijn dubbel-aspect van én logische consequentie uit, plus adap[ta]tie aan, de gegevens van de technologie én levensgevoel (subs. We-reldbeschouwing) een enorme vitaliteit aan de dag gelegd.'

Beljon was echter van mening dat het functionalisme na de oorlog zijn vitaliteit had verloren en ten dode was opgeschreven. Refererend aan het boek *La vie des formes* van de Franse kunsthistoricus Henri Focillon (1881-1943) beweerde Beljon dat het functionalisme 'een vormtaal [is], die als iedere vormtaal een incubatietijd doormaakt, een culminatiepunt bereikt en daarna onherroepelijk aan spankracht inboet en sterft. (...) Insiders van de moderne vormgeving zijn het er al lang over eens, dat nu reeds een zekere dorheid en monotonie dreigt, die men echter voorlopig slechts met de grootste moeite en meestal helemaal niet weet te ondervangen. (...) Men krijgt zo langzamerhand het gevoel, dat men al te diep gebogen heeft voor de machine en dat de complete mens met zijn grilligheden, zijn gevoel voor het irrationele, voor het spel enzovoorts niet meer aan zijn trekken komt.' De totale afwijzing van het ornament in de functionalistische vormgeving beschouwde Beljon als een 'dodelijke ziektekiem'. Hij zag in het versieren 'een oerdrift die niet met een paar theorieën uit de wereld te helpen is', en 'een doodgewone biologische noodzaak (...). Wie zich bevindt tegenover een enkelwitte muur of zijn hoofd

buigt over een onbeschreven stuk papier, zal merken dat zijn aandacht onvermijdelijk getrokken wordt naar een stipje of een kleine verontreiniging, die altijd wel ergens in de periferie van zijn blikveld aanwezig is.³² Een constatering die tientallen jaren later wetenschappelijk zou worden ondersteund door de studie *The Sense of Order* van de kunsthistoricus Ernst Gombrich (1909-2001) over de psychologische grondslagen van de decoratieve kunsten.³³

Beljon zocht naar een gerevitaliseerd functionalisme dat minder dogmatisch zou zijn met betrekking tot het ornament, maar zich ook niet liet verleiden tot 'het suikerbakkerswerk van de Moskovische ondergrondse en de bourgeois-architectuur van de moderne Russen, noch [tot] een architectuur uit het prentenboek van de historie à la Granpré Molière'.³⁴ Hij typeerde zijn nieuwe functionalisme als 'lyrisch', 'psychisch' of 'gehumaniseerd', een functionalisme dat zich had ontdaan van 'de wereldbeschouwelijke reactievervalsingen en ressentimenten, waaraan het dertig jaar geleden laboreerde. Een functionalisme dus, zoals het christendom dat in de elfde en twaalfde eeuw gerealiseerd heeft en zoals de moderne Italianen dat nu en dan reeds vanuit de volheid van een humaan levensgevoel weten te verwerkelijken, een functionalisme, waarin de schoonheid de gelijkgerechtigde is van de functie.'

In den beginne was het beeld

Het 'lyrisch functionalisme' diende niet langer in dienst te staan van de vooroorlogse levensbeschouwing, maar van een actueel, maar ook universeel levensgevoel. Voor Beljon was duidelijk 'dat de moderne architect en de vormgever een binding zoeken aan een metafysica, aan een ideaal dat de "hogere" leidraad vormt voor hun dagelijks gedrag op de bouwplaats en in de constructie-hal. (...) Mystiek, eerlijkheid, de nieuwe mens en andere hoofdletterbegrippen. Waar hebben we dit alles meer gehoord? Wat inspireert tot deze psalmodiërende toon? Is het inderdaad de nagalm van de oude christelijke discipline? Alles is in onze tijd al eens godsdienst geweest, van het aanbidden van de rede af tot en met het eten van ongekookte groenten. De orthodoxie en de bijna religieuze onverdraagzaamheid van sommige binnenhuisarchitecten in aanmerking genomen, zou men kunnen concluderen dat ditmaal de vormgeving aan de beurt is'.³⁵ Maar als deze vormgevers 'een soort christenen zonder christendom blijken te zijn, (...) waarom wenden deze mensen zich dan niet', zo vroeg Beljon zich af, 'rechtstreeks en zonder verdere woordomhaal tot de Bergrede?'

De Bergrede is in de christelijke traditie de overlevering van morele en praktische leefregels, waarin onder meer wordt opgeroepen om in navolging van God en Christus altruïstisch, pacifistisch en religieus te leven. Volgens Beljon 'een beproefde leer' waarop de vormgever zijn esthetica diende te bouwen, zodat hij een 'eenvoudige van geest [zal] zijn en geen auto's of huizen [zal] ontwerpen, welke vormen er alleen maar op gericht zijn het machtsgevoel van de toekomstige eigenaars te bevestigen en de minderwaardigheidscomplexen van anderen te activeren. (...) Hij zal zuiver van hart zijn en enkel eerlijke vormen tot ontwikkeling brengen; hij zal vreedzaam zijn en zijn talenten in dienst stellen van de vrede en niet in die van de oorlog, hij zal barmhartig zijn en dingen ontwerpen, die de verworpenen der aarde in staat zullen zijn zich aan te schaffen; hij zal nederig zijn en dus niet door middel van vormexcentriciteiten de aandacht op zijn persoontje willen vestigen, hij zal zich ook niet met huid en haar overleveren aan de belangen van de machtigen dezer aarde, de industriëlen, maar zijn vormgeving in dienst stellen van zijn naaste. En zijn naaste is zoals bekend de mens, die hem nodig heeft.' Vormgeving was voor Beljon een vorm van 'verzet (...) tegen de ontmenselijking die

optreedt zodra de machine verschijnt' en een middel tot het creëren van een 'mild klimaat van echte menselijkheid'.

De artikelen in *Ontwerpen en verwerpen* zijn steeds, ondanks de diversiteit van hun onderwerpen, variaties op hetzelfde thema dat Beljon nog veelvuldig aan de orde zou stellen: de zoektocht naar een vormtaal en symboliek die konden aansluiten bij het heersende levensgevoel en door een grote groep mensen intuïtief begrepen zouden worden. Zoals de christelijke iconografie in de middeleeuwen dienstbaar was aan de ongeletterde gelovigen, zo diende een moderne vormtaal de mensen te verbinden, zowel met elkaar als met de altijd aanwezige mysteries die het leven bood. 'Wij zijn op zoek naar een nieuwe religiositeit', schreef Beljon in 1964, 'en naar het BEELD daarvan en naar het huis waarin die nieuwe religie kan wonen. De vraag is dan, of wij een stad Gods kunnen optrekken vóór wij de God kennen. Mijn antwoord is: ja'.³⁶

Dat antwoord expliciteerde Beljon in zijn publicatie *Twaalf omgevingen* uit 1976. Volgens hem was er 'in den beginne' niet het woord, maar het beeld of de handeling: 'Picasso was er eerder dan Sartre. De Romaanse kerk – ik bedoel het gebouw – was er eerder dan de Romaanse devotie of de Romaanse theologie. Het bouwen was er eerder dan het bidden. (...) Het bouwen (...) van het vuur, de foyer, de haard, de hut, het altaar, het offerblok, het hunebed, de abri, de shelter, gaat aan alles vooraf; het is de primaire sacrale daad. En heb je je territorium eenmaal in bezit genomen, omheind, omgraven, afgebakend, dan bouw je een beeld om het te vieren, een totem en god, een huisgod, een stamgod, of je steekt een baal stro in brand, wat óók een beeld is. Het is niet zo gek dat in het Oude Testament een verbod bestond op het snijden van beelden. Wie in staat is tot het boetseren van een goed kalf en dat vakkundig in goud kan gieten, is bij voorbaat verzekerd van een aantal dansers eromheen. Sommige godsdiensten verbieden het beeld dan ook, andere, die er wél in geloven, zien er nauwlettend op toe dat de nieuwe sprekend lijken op de oude. De maten ervan worden vastgelegd in wetten, evenals de kleuren en de samenstelling van de verguldsels. De Kerk heeft hierin steeds een grote rol gespeeld. Er heeft in die zin dan ook altijd een kerkelijke kunst bestaan. Maar die kunst is per definitie een herhalingskunst en dus geen echte kunst. Als ik het nu echt bruin zou willen bakken, zou ik de theorie moeten opstellen van de beeldhouwer als godsdienststichter of misschien wel van de beeldhouwer als God zelf. Maar ik mis de brutaliteit van Willem Kloos – "Ik ben een god in het diepst van mijn gedachten." Het kerkbestuur had mij zijn aankomen als ik gezegd had: "De naam is God, maar zeg maar Joop."³⁷

Vormgeving als uitdrukking van het levensgevoel

Hoewel hij zijn katholieke geloof had afgezworen, was Beljon in zijn kritieken altijd op zoek naar een universeel, 'evangelisch' grondpatroon op basis waarvan de wereld vorm kon krijgen. Het was de taak van de vormgever om op basis van steeds weer nieuwe ervaringen dit grondpatroon te visualiseren met 'nieuwe symbolen' en 'samenvattende en ordenende tekens (...) die het contact vermogen te herstellen tussen de auto die wij berijden, de machine die wij bedienen, het nieuws dat wij lezen en onze gewone alledaagse menselijkheid. De wetenschap heeft geheel nieuwe werelden in het leven geroepen, maar die werelden waren tot dusver nog door bijna niemand voor het gevoel ontsloten. En als daar al een begin mee gemaakt moet worden, waar zou men dan beter kunnen beginnen dan bij het dagelijkse gebruiksvoorwerp. Een fiets, een melkkan, een kachelpijp, een soepbord werden door Picasso en Braque op hun doeken geladen met het levensgevoel van de hedendaagse

mens. De schilderkunst is altijd voorgegaan. Een tweede stap zou nu kunnen zijn dit levensgevoel op de voorwerpen over te dragen niet achteraf op het linnen, maar vóóraf op de tekentafel bij de conceptie van het soepbord zelf. Waarmee wij zijn genaderd tot de genesis van de industriële vormgeving.³⁸

Industrieel vormgevers en beeldende kunstenaars waren voor Beljon in de eerste plaats vormuitvinders. Hij citeerde menigmaal de woorden van de Franse schrijver André Malraux (1901-1976): 'J'appelle artiste celui qui invente des formes' (Ik noem diegene kunstenaar die vormen uitvindt). Beljon was van mening dat men met de specialisering en de persoonsverheerlijking van de kunstenaar sinds de renaissance was vergeten dat 'iedere kunstenaar wezenlijk en per definitie een artifex is, d.w.z. een maker van dingen. (...) Niemand is bij mijn weten ooit op het idee gekomen deze kunstenaars-ambachtslieden, makers van dingen, te betitelen als universele genieën. Zulke geëxalteerde theorieën konden de mensen pas invallen nadat de specialist zijn intrede had gedaan in de kunstgeschiedenis, nadat Titiaan en zijn collega's zich als halfgoden, als hogepriesters van de olieverf hadden laten bewieroken. Wie daarna de creatieve aandrang in zich voelde opkomen, was te verheven voor het maken van dagelijkse gebruiksvoorwerpen als schalen, stoelen en kasten. En zo begint de trek van het ambacht naar de schone kunsten.'³⁹

Zijn leven lang vroeg Beljon zich af hoe die nieuwe vormentaal tot stand moest komen. Hij verzette zich tegen een beeldtaal die het resultaat was van 'de toegepaste psychologie, een truc, een hogere verleidingskunst, een hand en span-dienst aan de omzetvermeerdering', maar hij had ook zijn twijfel over vormgeving die tot 'het punt [komt], waar het publiek niet meer bereid is de ontwerper te volgen, ergens ligt de *shock-zone*, waar de liefde omslaat in haat, de bewondering in afkeer'.⁴⁰ Beljon verwees naar het MAYA-stadium (*Most Advanced Yet Acceptable*) dat de Amerikaanse ontwerper Raymond Loewy (1893-1986) hanteerde als argument tegen te vernieuwende vormgeving. Het is de spagaat waarin de ontwerper zit: hij loopt in de rol van vernieuwer ver vóór het publiek uit, met het gevaar dat hij zich te veel isoleert van en onverstaaenbaar wordt voor zijn gevolg. In welke positie de ontwerper zich ook bevindt, volgens Beljon zou er altijd strijd zijn tussen de radicale vernieuwers en de aan het publiek dienstbare ontwerpers: 'De een zal de ander blijven beschuldigen van onverantwoord beheer van de gelden van zijn opdrachtgever, van ijdelheid, van kortzichtigheid, van te werken voor een groepje esthetische critici of van te werken voor de centen'. Een onoplosbare strijd, omdat 'er nu eenmaal profeten zijn en apostelen, vindere en vulgarisators, scheppende en imitatieve geesten. (...) Wij zien dan hoe vanzelfsprekend het voor ons eigenlijk al geworden is, dat alle dingen van werkelijke waarde en echte duur tot stand komen aan gene zijde van het winst- en wedstrijdprincipe. Men beseft, dat het geen toeval is, dat Noord-Italië, Europa dus, plotseling de grote krachtcentrale geworden is van de industriële vormgeving en niet de vs. Er is een zeker klimaat van belangeloosheid, van bezinning en vrijheid van node, daar, waar een werkelijk nieuwe vormgeving geboren moet worden.'

De universele vormentaal waar Beljon naar zocht, kon niet worden gedestilleerd uit een rationele methodiek, zoals de Hochschule für Gestaltung in Ulm poogde te doen. 'Men kan echter zoveel (technische, economische en zelfs psychische) componenten bij elkaar vegen binnen het veld van zijn onderzoek, als men wil, het laatste geheim van de vorm zal zich aan ieder wetenschappelijk onderzoek onttrekken', schreef Beljon over de Duitse ontwerpschool.⁴¹ Hij zag in het ontwerponderwijs van het Bauhaus en de HfG Ulm een te grote nadruk op de relatie 'zuiverheid-vorm', terwijl de belangrijkste taak van de industrieel vormgever was de relatie 'vorm-mens' tot stand te brengen: 'Wanneer hij weigert deze taak op zich te nemen houdt zulks in,

dat hij verzuimt het publiek emotioneel op te voeden en het bevredigen van de irrationele behoeften van de kopers zijner producten overlaat aan anderen. Die anderen, dat zijn de zakenlieden en de ontwerpers, die hun talent ondergeschikt maken aan de irrealste en naïefste reacties van het kopend publiek.'⁴²

De kamer van IK

Om het publiek niet over te leveren aan de zakenlieden moest het zo goed mogelijk opgevoed worden, zoals Beljon in zijn openingsrede als directeur van de KABK zijn gehoor voorhield: 'Een gehele bevolking zal responsief gemaakt moeten worden voor de regenererende vormen van bijvoorbeeld typografie, een meubel, een dessin, een stuk architectuur en niet te vergeten een schilderij of beeldhouwwerk'.⁴³ Maar ook in deze taak verwierp Beljon de dogmatische stelregels die ontwerpers of intermediairs als Stichting Goed Wonen in de jaren vijftig en zestig hanteerden. In 1960 relativeerde Beljon deze taak in de tentoonstelling *De kamer van IK*, die hij samen met industrieel ontwerper Kho Liang Ie (1927-1975) in het Stedelijk Museum in Amsterdam samenstelde.⁴⁴ De tentoonstelling was mede geïnspireerd op een enquête naar smaakopvattingen bij het grote publiek. Beljon sprak in de begeleidende catalogus zijn bewondering uit voor de beeldtaal van het modernisme en de schoonheid van het industriële product, die volgens Beljon – en hij refereerde hierbij aan de ideeën van Read – 'enkel en alleen gelegen kon zijn in precisie, finish en geometrie'. Hij trok fel van leer tegen de doctrine, de voorgeschreven esthetische wetten en de morele dictaten van de modernisten, die in strijd waren met het menselijke aspect van de vormgeving: 'Want de mens, het menselijke, het vrije wonen, "de kamer van IK" komen bij het overheersen van deze mentaliteit ernstig in gevaar. (...) Vormgeving reageert niet op theologische overwegingen, noch kan zij er ooit het gevolg van zijn. (...) Wie smaak en voorkeur voor bepaalde vormen wil losweken uit hun psychische, fysische, sociale en zelfs erotische complicaties, waarin deze faculteit (van? ... ja van wat eigenlijk? ... van de geest, van de ziel, van de moraal, van de schildklier?) gebed ligt, begaat een dwaasheid. Liefde, ook de meest verhevende, heeft nog altijd een ogenpaar, een huid, een mond, een paar enkels om aan te ontvlammen. (...) Je [de ontwerper] vangt niet aan met geestelijke exercitiën, maar met lust, diepe, diepe lust. Een wellusteling is wel het laatste, dat een moderne vormgever zijn wil. Hij is een clean-shaven lid van een net ontwerpteam, waarvan ook een ingenieur deel uit maakt. Hij streeft naar het kuise ontwerp. Net als de technicus meet hij zijn kleuren door en heeft hij zijn rekenlat voor de schone maat. Edoch, zo clean is hij nu ook weer niet, dat hij verdraagzaam zou zijn tegenover een collega, die het anders doet of tegenover het publiek, dat het anders wil.'

Wie de relatie vorm-mens centraal stelde, ontkwam niet aan de smaak van het publiek, die zich niet beperkte tot begrippen als 'logisch' en 'functioneel'. 'Dit zijn de twee termen', zo schreef Beljon in de catalogus, 'waarmee de zielen van de jongelui vergiftigd worden, die de ontwerpersschool betreden. Vergiftigd in die zin, dat zij na enige tijd weigerachtig worden mee te doen aan het versieren van de kamer voor de zilveren bruiloft. (...) En dat is meen ik de grote schuld, die de moderne vormgeving op zich geladen heeft, dat zij er debet aan is, dat reeds de gewone versieringsdrift des dagelijkse levens suspect werd. Men is, fataalste der vergissingen, gaan neerzien op de gewone man, die ieder voorjaar een nieuw behang op zijn muur aanbrengt, zonder te bedenken, dat diezelfde gewone man aan de ontwerper een voorbeeld geeft van instinctief visueel reageren op de seizoenswisseling. Daarbij is de vormgever vergeten, dat het dagelijks leven de bodem moet zijn, waaruit zijn eigen creativiteit opbloeit. Het is uitgesloten, dat die gewone man een hoge smaak

ontwikkelt als de ontwerper hem met zijn daden (niet met zijn mond) links laat liggen. De gewone man, daar is hij gewone man voor, trekt zich daar niets van aan. Hij is blijven wonen, zoals hem dat zelf goed voorkwam. Na het Chrystel Palace, na het Bauhaus, na de VANK, na het Cubisme en het dadaïsme koopt hij nog steeds radio's met roomhoorn-ornament, namaak Perzische tapijten, juke-boxes met alle kleuren uit de zuurtjeskraam en stoelen met balpoten. Hij zoekt zich een expressie, die wij weliswaar bestempelen met het woord kitsch, maar waarvan wij toch de vitaliteit dagelijks onderschatten. (...) De mensen zoeken "de kamer van IK", de kamer waar doorheen de polsslagen slaat van het volle leven, de kamer voor de dikke en de dunne, de koelbloedige en de warmbloedige, de kamer voor alle typen, die het handboek voor de typologie maar op te noemen heeft. Veel kamers dus. (...) De mens, maatstaf van alle dingen, moet kunnen kiezen. Zijn eigen stoelen, zijn eigen tafels, zijn eigen behang. Het is de taak van de ondernemer en die van de vormgever er voor te zorgen, dat hij kàn kiezen. De tentoonstelling "de kamer van IK" is zulk een (ondogmatische) keuze. Een keuze in vrijheid dus.'

Opleiding tot vormuitvinders

Beljon begon in 1957 met een uitgesproken missie aan zijn directeurschap. Ondanks zijn verheven taalgebruik had Beljon voor zijn studenten een prozaïsch doel voor ogen: 'eerst brood op de plank en dan experimenteren'.⁴⁵ Het bereiken van dit doel lag in de verbinding van kunstenaars en ontwerpers met de culturele, maatschappelijke en economische realiteit. Gedurende zijn directeurschap probeerde hij deze verbinding tussen enerzijds kunst, vormgeving en makers, anderzijds publiek, markt en opdrachtgevers op verschillende manieren tot stand te brengen: door het ontwikkelen van een eigen, universeel geachte vormleer; door een nieuwe rol op te eisen voor schilders en beeldhouwers als toegepaste vormgevers van een bezielde materiële cultuur; en door toegepaste kunstenaars op te leiden voor een realistische beroepspraktijk. Het zijn deze thema's die steeds opduiken in het denken en doen van directeur Beljon.

In 1959 bracht Beljon naar aanleiding van een periode van 'zelfonderzoek en herwaardering van de academie' een bezoek aan The Royal College of Arts (RCA) en The Graphic School of Arts in Londen.⁴⁶ Zijn verslag van dit bezoek in *De Groene Amsterdammer* weerspiegelde de intenties die Beljon had met de KABK.⁴⁷ Beljon was onder de indruk van de metamorfose die de Londense kunstschool had doorgemaakt sinds de aanstelling van de nieuwe directeur Robin Darwin (1910-1974) in 1948. Het meer dan honderd jaar oude instituut was na een reorganisatie van twaalf jaar veranderd in 'een kunstpedagogisch equivalent (...) van het Wirtschaftswunder. Ulm en Zürich zijn niet meer de enige twee exemplarische instituten.' Het succes was volgens Beljon gebaseerd op een aantal radicale keuzes, waaronder het aanstellen van 'kunstenaars die in het artistieke en culturele leven iets betekenden', in plaats van 'kunstpedagogen', de invoering van een eerste jaar met als doel 'de eigen creativiteit en de aangeboren intuïtieve emotionaliteit vrij te maken', en 'de aanraking met de praktijk', die bijzonder intensief was en 'bijna koortsachtig; zulks in tegenstelling met de doorsnedenkunstschool op het continent, waar een bepaalde sloomheid en traagheid nu eenmaal tot de goede toon behoren'. De verbinding met de praktijk kreeg aan de RCA vorm door onder meer praktijkopdrachten en het aantrekken van bekende vaklieden en kunstenaars als gastdocenten, die het werk van de studenten kritisch beoordeelden.

Hoewel de school verschillende kenmerken gemeen had met het Bauhaus-onderwijs in Dessau en dat van de HfG Ulm, nam Beljon nadrukkelijk afstand van een aantal aspecten daarvan. Hij stond afwijzend tegenover een te wetenschappelijke benadering van een kleuren- en vormleer die enkel 'een mooi ding [is] voor wie de potentie mist om zelf vormen te bedenken of om zich uit eigen waarneming een intuïtief kleurgevoel op te bouwen'. Hij verzette zich ook tegen een te grote specialisatie, zoals bij het vak fotografie voorkwam: 'De dagen van Moholy Nagy en zijn geëxalteerde theorieën op dit punt zijn voorgoed voorbij.' De ontwerper moest zich vooral breed oriënteren, en daarvoor had de RCA een studium generale ingesteld, 'beginnend met filosofie in het eerste jaar, overgaand in theorie van de geschiedenis van de beeldende kunst in het tweede jaar en culminerend in theorie en geschiedenis van architectuur en vormgeving in het derde jaar'. Beljon beschouwde 'de esthetische opvoeding door de leiding van het Royal College of Art' als 'een der intelligentste die ik tot dusverre ontmoet heb'.

Een morfologie van de vorm

Om (aankomend) kunstenaars en ontwerpers een handreiking te bieden in hun zoektocht naar de uitdrukkingsvormen van hun eigen tijd, ontwikkelde Beljon een geheel eigen vormleer. Zijn ideeën over een 'evangelisch grondpatroon' veranderden langzaam maar zeker in een uitgewerkte verhandeling over de basisprincipes van het ontwerpen, gebaseerd op de ideeën van onder meer de kunsttheoretici en -historici Gottfried Semper (1803-1879), Focillon en Jacques Élie Faure (1873-1937), vermengd met tal van ideeën, van de Gestaltpsychologie en diverse proportietheorieën tot de islamitische soefimystiek en een Japanse vormleer gebaseerd op het shintoïsme.

Vanaf begin jaren zestig hanteerde Beljon het begrip 'morfologie' voor deze vormleer. Met deze term verwees hij naar een grammatica van de taal, maar ook naar een vormleer die de levende natuur onderzoekt. Dit laatste was niet onbelangrijk voor Beljon, die in zijn geschriften regelmatig de woorden van de Italiaanse theoloog Thomas van Aquino (1225-1274) citeerde: *imitatio naturae in operatione* (In haar werkwijze imiteert de kunst de natuur). In 1962 hield Beljon een lezing onder de titel 'Proeven van een morfologie', waarin hij een korte inventarisatie gaf van aspecten die direct van invloed zijn op de vormen, al naargelang het tijdsgewricht, zoals sociale, expressie-, mode-, wijsgerige en artistieke aspecten. Beljons morfologie zou uiteindelijk uitmonden in publicaties over de grondbeginselen van de vormgeving: *Zo doe je dat* (1976) en *Ogen open* (1987).⁴⁸

Beljon ontwikkelde zijn morfologie specifiek voor het kunstonderwijs. Voor een beeldend kunstenaar was 'een theorie niet zijn eerste zorg', maar het kunstonderwijs had de taak te zoeken 'naar een methode waarover iets te zeggen valt in concrete woorden, een systeem met een oplopende moeilijkheidsgraad, zodat de leerling na elk trimester naar huis gaat met een gevoel van *achievement*, dat hij verder is dan drie maanden geleden. Daar is een vocabulaire voor nodig dat dusdanig rijk en universeel is dat er voor elke individuele student de mogelijkheid bestaat tot identificatie met de leerstof'.⁴⁹ Of zoals Beljon het eerder in het Zweedse blad *Form* had geformuleerd: 'What students need is a door that will lead them out of the labyrinth in which they are imprisoned. It is important for them to find a path that will lead them to themselves. The teacher's task is to offer them the greatest possible number of doors.'

In het jaarverslag van 1974 gaf Beljon nog maar eens aan wat het belang was van een morfologie voor kunst- en ontwerpstudenten: 'Het gaat ons op onze academie om mensen, die in staat zijn tot het vinden van tekens

(kunstenaars) en om mensen, die in staat zijn de gevonden tekentaal te verweven met het leven van alledag (designers). Die lieden op te leiden en hen het instrumentarium te verschaffen, waarmee zij aan het werk kunnen, blijft onze taak in welke economie dan ook.⁵⁰

Beljons morfologie was iets wezenlijk anders dan de vormleer die werd onderwezen aan het Bauhaus. Naar aanleiding van de discussie midden jaren zeventig over de verplichte invoer aan alle kunstacademies van een basisjaar, gemodelleerd naar de *Vorkurs* van Johannes Itten, toonde Beljon zich zeer kritisch over de actuele waarde van de Bauhaus-pedagogiek: 'Het Bauhaus heeft een enorme schaduw geworpen over het kunstleven in Europa en over het kunstonderwijs, naar mijn gevoel op een verkeerde manier.'⁵¹ Hij verwees naar docent en oud-Bauhaus-student Paul Citroen: 'Als je zijn verhalen hoort dan krijg je de indruk dat het er wel geinig was maar verder een grote troep. (...) Ik wil niet beweren dat het niets betekend heeft. Vóór het Bauhaus kende men eigenlijk alleen de Beaux-arts, een opleiding als een lange weg naar het einddoel: het naakt schilderen voorafgegaan door jaren van o.a. tekenen naar gipsmodellen. In die situatie kwam het Bauhaus en zijn *Vorkurs* met ideeën als materialenonderzoek, visuele oefeningen en visuele grammatica. Dat was een revolutie, maar om dit nu na zoveel jaren zo maar na te moeten gaan doen, vind ik onzin.'

Beljon was bang dat een basiscursus van een heel studiejaar – anders dan de *Vorkurs* van Itten, die slechts een paar maanden duurde – te veel tijd zou afnemen van de vakstudie. Net zoals de docenten van de academie kritiek hadden op het basisjaar dat Harry Verburg en Henk Peeters in Arnhem wilden introduceren, was Beljon van mening dat basisoefeningen niet los van de vakstudie beoefend moesten worden. Integendeel: de elementaire oefeningen kwamen juist direct voort uit de eigenheden van het specifieke vakgebied, zoals volgens Beljon de architectuurtheoretici Semper en Eugène Viollet-le-Duc (1814-1879) al hadden aangetoond. 'Als je het opleiden of het vormen losmaakt van een vak, dat weet ik niet waar je het nog over hebt, vormen tot wat? (...) Werk je los daarvan dan krijg je een soort kwasie deskundigheid waardoor je het idee geeft dat iedereen wel wat kan.'⁵² Beljon ontkende niet dat de kunstwereld aan het ontgrenzen was, maar zag daarin geen enkele noodzaak tot het invoeren van een algemeen basisjaar of het opheffen van vakafdelingen: 'Wij zeggen niet: gooi alles maar door elkaar. Het resultaat daarvan is alleen chaos. Ik geloof ook niet dat door de wijze waarop wij werken de vakgrenzen kunstmatig in stand gehouden worden. (...) Als schilders zich bezig willen houden met totaal theater, om maar iets te noemen, dan kan dat, maar het gebeurt vanuit dat vak. Iedereen moet het skelet blijven voelen waarin gewerkt wordt. Daarbij komt dat in ieder vak een hoeveelheid vaktechniek zit die aardig tussen de wal en het schip dreigt te raken als je alles door elkaar klutst. In de grafische vakken moet je toch wat weten van druktechnieken. Bij de architectonische vormgeving heb je te maken met constructies van dingen. Het is geen grote hobby-werkplaats.'

Hoewel hij vond dat de vaktechnische aspecten verbonden moesten blijven met de afzonderlijke disciplines, had Beljons morfologie wel degelijk betrekking op alle kunst- en ontwerpdisciplines. De morfologie was sterk gebaseerd op de specifieke kenmerken van materialen en maaktechnieken. De morfologie moest zowel kunstenaars als ontwerpers beeldende hulpmiddelen verschaffen voor het creëren van een beeldtaal die de actuele levensstijl voor een groot publiek begrijpbaar kon visualiseren. *Zo doe je dat* werd een verplicht handboek voor alle eerstejaarsstudenten van de KABK.

De omgevingskunstenaar

In 1957 waren de toekomstperspectieven voor schilders en beeldhouwers in Nederland weinig rooskleurig. Bij gebrek aan mecenaat en een omvangrijke kunsthandel waren zij hun vanzelfsprekende plaats in de samenleving kwijtgeraakt, en er waren ook gewoon te veel beeldend kunstenaars. De overheid creëerde met de in 1949 ingevoerde Contraprestatieregeling (de latere Beeldende Kunstenaarsregeling) en de sinds 1951 gehanteerde percentageregelingen voor toepassing van beeldende kunst in, aan of bij nieuwe rijksgebouwen een kunstmatige markt voor deze kunstenaars, een oplossing waar Beljon zich een fel tegenstander van betoonde. Beljon vond de regelingen in strijd met het professionele kunstenaarschap en verzette zich tegen deze 'bedillende en zelfs (hoewel sommigen uwer dat zal verbazen) tegen de bedellende, de horig-makende en ook tegen de belerende aspecten van de vigerende cultuurpolitiek.'⁵³ Hij vond het zinloos 'om iemand klaar te maken voor een steunregeling. Ik eis ook van de docenten hier dat ze bezig zijn als kunstenaar, zodat ze aan den lijve ondervinden hoe klein de plaats voor de kunst in de samenleving is.'⁵⁴ Hij voorzag voor de schilder en de beeldhouwer, in navolging van de bewering van Salvador Dalí (1904-1989), 'maar twee mogelijkheden: de goot of de rolls-royce. En de rolls betekent het clownspak, de monsterpenis op de expositie of de wind tijdens het diner van de burgemeestersvrouw. Het risico is, dat de artistieke productie zélf wordt aangetast door tribune-effecten, nu het enige nastrevenswaardige effect niet meer beoogd wordt, namelijk dat van geïntegreerd te zijn in het leven.'⁵⁵ Beljon streefde naar een hernieuwde integratie van de beeldend kunstenaar – en vooral van de beeldhouwer die hij zelf was – in de samenleving: 'De zich van zijn tijd bewuste beeldhouwer van de tweede helft van de twintigste eeuw ziet zijn werkzaamheid als een functie van de maatschappij. Hij zou willen, dat men hem betrok bij de aanleg van verkeerspleinen, bij de lay-out van vliegvelden, bij de tracing van snelwegen en het arrangement van havens en kinderspeelplaatsen. Aangezien de maatschappij deze wens tot dusverre niet inwilligde, leeft de beeldhouwer teruggeworpen op de essentialia van zijn métier, op de brute materie ervan, op de kuilen, de bobbel en de gaten. Hij verricht research in de mijnschachten van zijn kunst, dáár, waar die kunst enkel nog maar ruimtelijke relatie is, lapidaire spatiale constructie.'⁵⁶ Hoewel dit soort geïsoleerd onderzoek geenszins zinloos was, kende het nog geen brede maatschappelijke toepassing. 'Wat onze tijd nodig heeft', liet Beljon in een kranteninterview uit 1966 weten, 'zijn de onzichtbare dichters, die in colbert en met stropdas om als een vijfde colonne van de schoonheid openbare diensten en regeringsinstanties penetreren en die de commercie en de industrie naar hun hand zetten. Niet in hun eigen belang, maar in dat van de schoonheid en de leefbaarheid van onze planeet.'⁵⁷

Het was dus de taak van de academie 'het gebied van de zogenaamde gebonden kunsten in handen te spelen van de waarlijk creatieve kunstenaars en tegelijkertijd daarmee de zogenaamde vrije kunstenaar uit zijn isolement te verlossen'.⁵⁸ Daarbij had hij als academiedirecteur niet de genieën voor ogen voor wie iedere samenleving wel ruimte en plaats heeft. Hij voelde zich verantwoordelijk voor de nood van de *petit maître*, die enkel en alleen zijn brood op een eerlijke manier kon verdienen als hij weer werd neergezet 'op de plaats in de samenleving, waar hij krachtens zijn bescheiden talenten thuis hoort en waar die samenleving hem, zoals blijken zal, ook inderdaad nodig heeft'.⁵⁹ Er ging nu te veel talent verloren omdat deze kleine meesters allemaal het romantische ideaal van de geniale kunstenaar nastreefden, terwijl ze beter ingezet konden worden bij 'het groeiende tekort aan scheppend genie op een gebied als dat van onze industriële en commerciële vormgeving. (...) De

simpele waarheid is echter, dat de kunstenaarsstand laboreert aan een overschot aan talent (ik zeg niet: genie) en onze vormgeving, onze mode, onze boekkunst, onze fotografie, onze binnenhuiskunst, aan een tekort. De oplossing voor beide berust simpelweg op overheveling. En het gaat er dus nu maar om, de voorwaarden te scheppen, die de metamorfose van de *faux peintre*, de *rapin*, de *presque petit maître* tot vormgever mogelijk maken.⁶⁰ Daartoe diende wel de aard van het middelbare kunstonderwijs te veranderen. Die moest volgens Beljon 'eigenlijk zo zijn, dat een afgestudeerde, die van aanleg bijvoorbeeld een eersterangs ontwerper van stoelen is, het eenvoudigweg weigert de rol van een tweederangs schilder te spelen. Daartoe dient allereerst de pedagoog doordrenkt te zijn van het besef, dat hij niet opleidt tot kunstenaarschap (dat is namelijk niet mogelijk) maar tot vakmanschap. (...) Wie van een bladspiegel van een courantenpagina of van een schildering op de wand van een schoollokaal iets máákt, die heft het verschil op tussen kunst en kunstnijverheid en wijst daarmee de weg naar de normale en verantwoorde plaats van de kunstenaar in de samenleving.⁶¹

In deze maatschappelijke context vond Beljon het onverantwoord studenten vijf jaar lang op een kunstacademie traditioneel te laten schilderen of beeldhouwen. Hij vond het 'afschuwelijk om te zien, hoe in de Academies voor Beeldende Kunsten anno 1964 nog altijd de portretkunst en het landschap beoefend worden'.⁶² Alleen de essentie van het schilderen en beeldhouwen diende behouden te blijven, en 'juist dáárom moeten wij ons in het onderwijs beperken tot de "grondbeginselen". Basic design! En voor de rest: door de stad zwerven, kijken, vooral kijken en niet alleen in de eigen stad, maar ook elders. Al tekenend en foto's nemend de samenhang op het spoor komen tussen de landschappelijke en stedelijke aspecten van een streek en de omgeving die zo'n streek voortbrengt. Kennismaken met het leven. Kennismaken met technieken en ambachten, kennismaken met mensen. Dáár gaat het om. En dan: vragen stellen, over alles. De toekomstige schilder of beeldhouwer (als die woorden nog enige betekenis hebben) dient universeel te zijn: hij zou de mode moeten kunnen aangeven, het decor voor een theatervoorstelling kunnen verzorgen, visie moeten hebben op een vorm van een bestek, zowel als op een stuk stad. Ik bedoel niet, dat hij al deze métiers moet gaan beoefenen, maar dat zijn scholing en zijn instelling later universeel moeten zijn.⁶³

In 1958 anticipeerde Beljon op een nieuwe opleiding monumentale kunst door voor de opleiding tekenen en schilderen het vak toegepaste vormgeving te introduceren. Een vak 'dat voor de desbetreffende leerlingen in de komende jaren zal kunnen uitmonden in de beoefening van de monumentale kunst'.⁶⁴ Voor het leerplan van 1963 verhoogde Beljon het aantal uren in de toegepaste vakken, zoals letterschrijven en grafische vormgeving, tot meer dan de helft van het totale curriculum.⁶⁵ Bij de opleiding boetseren en beeldhouwen was in 1960 al een begin gemaakt met het hakken van letters in steen onder leiding van de recent aangestelde typograaf Gerrit Noordzij (1931).⁶⁶

In een terugblik op die eerste veranderingen van de vrije-kunstopleidingen schreef Beljon in 1982 dat tegenstanders van zijn beleid meenden dat de directie 'voor een algehele opheffing zou zijn van de schilder- en de beeldhouwkunst'.⁶⁷ Een opdracht aan beeldhouwers om voor hun beelden eigen sokkels te ontwerpen werd onder aanvoering van de docenten door de studenten geweigerd omdat zij meenden dat Beljon hun industriële vormgeving wilde opdringen. Zij waren kennelijk onkundig 'van het feit, dat de grootste beeldhouwer van de twintigste eeuw, Constantin Brancusi, nooit anders dan zelf zijn sokkels ontworpen had'.

In 1972 ging de afstudeerspecialisatie omgevingsvormgeving van start, waarvoor studenten van de opleidingen textiel, binnenhuiskunst en meubel-

constructie, tekenen & schilderen, boetseren & beeldhouwen na het derde studiejaar konden kiezen. De nieuwe specialisatie rustte op de twee pijlers van de vrije kunst en het toegepaste ontwerpen.⁶⁸ Gezien de snelle groei in de jaren zeventig voorzag de specialisatie in een grote behoefte.

Beljon beschreef in diverse publicaties de specifieke taak van de omgevingskunstenaar.⁶⁹ De beeldhouwer diende zijn atelier te verlaten en de straat op te gaan om 'te gaan helpen bij het gestalte geven aan nieuwbouwprojecten en renovatie van oude binnensteden. Niét om de rol van de architect of de stedenbouwer over nemen, (...) maar om te gaan helpen met de middelen die specifiek die van de kunstenaar zijn, door voort te zetten en te voltooien wat door de architect begonnen is, door in onze omgeving tekens neer te zetten die de uitdrukking zijn van wat ons innerlijk beweegt, door "waarden" toe te voegen aan stad en landschap'.⁷⁰ Zelf zette hij die stap als beeldhouwer met een monumentaal kunstwerk voor het gebouw van de belastingdienst, ontworpen door Brouwer en Deurvorst, aan de Eusebiusbinnensingel in Arnhem. Het was naar eigen zeggen zijn 'eerste pure omgevingsontwerp en [ik] beschouw (...) het bureau Brouwer en Deurvorst als de plaats waar mijn metamorfose van beeldhouwer naar omgevingsontwerper plaatsvond. (...) Zo kon dan uiteindelijk het soort werk ontstaan, dat ik in *Bouwmeesters van morgen* min of meer voorzien had. Hier kon ik op straat datgene gebruiken wat ik in mijn werkplaats gevonden had'.⁷¹

In 1982 organiseerde de KABK naar aanleiding van het tienjarig bestaan van de specialisatie omgevingsvormgeving de tentoonstelling *Droom en Gestalte*. De catalogus toonde hoe Beljons morfologie het onderwijs aan deze afdeling domineerde. Hoewel Beljon bij zijn aanstelling bedongen had dat hij geen les hoefde te geven, maakte hij een uitzondering voor de opleiding omgevingskunst, waarin zijn ideeën zo nadrukkelijk een rol speelden. Als *actor intellectualis* van het omgevingsontwerpen lag het volgens Beljon voor de hand dat hij in 'zijn eigen vak zou gaan les geven op zijn eigen academie'.⁷²

De school als fabriek, de industrie als school

Beljons beleid was niet louter gericht op de hernieuwde band tussen de vrije kunstenaars en de samenleving. Ook de (industriële) ontwerpers die de KABK opleidde verdienden een betere aansluiting op de actuele en gedurende zijn directoraat sterk veranderende beroepspraktijk. Zijn bezoek in 1959 aan het Royal College of Art in Londen deed Beljon nog eens beseffen hoe slecht het Nederlandse kunstonderwijs samenwerkte met opdrachtgevers en fabrikanten. De bewondering van Beljon voor het Bauhaus en de HfG Ulm was vooral gebaseerd op het feit dat deze ontwerpsscholen nadrukkelijk een product van hun tijd waren, mede door het nauwe contact met de beroepspraktijk.⁷³ Zijn waardering voor het Bauhaus gold vooral de latere periode in Dessau, toen de school zich nadrukkelijk op samenwerking met de industrie richtte: toen had volgens Beljon de kunstenaar 'voor het eerst na eeuwen, weer contact met het gewone leven. Hij werd – ook door industrie en handel – erkend als maker van dingen, als ontwerper'.⁷⁴

Beljons opvattingen over de relatie tussen school en praktijk waren niet alleen geïnspireerd op het Bauhaus en de HfG Ulm, maar ook op de geschriften van Read. Volgens Read werden de kunstscholen door de industrie nog te veel beschouwd als opleidingsinstituten voor schilders en beeldhouwers, waar industriële vormgeving en kennis van de machinale productie nauwelijks aan bod kwamen. Read beschouwde de toegepaste kunst, het industriële of commerciële ontwerp, als een specialisme dat gelijkwaardig is aan de schilder- en de beeldhouwkunst. Maar zelfs met die erkenning was de industriële ontwerper gedurende zijn opleiding nog te veel gescheiden van het machinale

productieproces. De fabrikanten zagen de kunst niet als een integraal onderdeel van het productieproces, maar als iets wat er pas later aan werd toegevoegd. Om deze dichotomie te doorbreken moest de fabriek zelf school worden, of de school fabriek. 'The whole notion of the artist as an intruder in the factory must be eradicated', stelde Read in *Art and Industry*. 'If at the same time we abolish the notion of the artist as a separate entity, a separate individual, so much the better. The true kind of artist, the only kind of artist we want apart from the humanistic artist (painters of landscapes, portraits, modellers of war memorials, etc.) is merely the workman with the best aptitude for design. That has always been clearly recognized in one industry-building, where we call the designer by the special name of *architect* (i.e. literally, master builder, leading craftsman). What we need is the recognition of the architect in every industry.'⁷⁵ Schilders en beeldhouwers konden het beste opgeleid worden als leerlingen van de meester-kunstenaars, in hun ateliers. Maar alle andere vormen van (toegepaste) kunst moesten gedoceed worden aan een '*Fachschule*, or, where these do not exist, [in] the factories themselves. The only alternative is to convert the schools into factories – which is exactly what the Bauhaus was in Germany: a school with the complete productive capacities of the factory, an industrial system in miniature.'

Een goede verbinding van school en praktijk stuitte op de eerder beschreven spagaat van ontwerpers die moesten laveren tussen radicale vernieuwing en de wensen en eisen van opdrachtgevers en markt. In *Ontwerpen en verwerpen* bekritiseerde Beljon een praktijkopdracht van typografiedocent Charles Jongejans (1918-1995) aan het Amsterdamse IvKNO voor het ontwerpen van een krant. 'Ik stem in met zo'n project', schreef Beljon, 'maar distancieer mij van de communis opinio, die in sommige kunstpedagogische kringen opgeld doet en die luidt, dat het aanleren van bepaalde publicitaire technieken zo goed is voor aankomende kunstenaars, omdat het hen van stade komt bij het zich verzekeren van een beschut plaatsje aan de maatschappelijke ruif. Ik geef echter geen sou voor zulke beschutting, zolang die slechts gevormd kan worden door de zon-regen-en-levenkerende lichamen van reclame-bonzen, hoofdredacteuren en advertentie-boeren, in de schaduw waarvan de kunstenaar slechts een zwammig voort-vegeteren vergund is. En ik stem in met Lady Macbeth's "security is mortals' chiefest enemy", zolang ik moet aanzien hoe potentiële godenzonen opgroeien tot van die ó zo nuttige en ó zo beschikbare leden van de zogenaamde samenleving.'⁷⁶

Om hun rol in de praktijk goed te kunnen vervullen moesten ontwerpers iets hebben van de bezielde revolutionair én van de technische perfectionist. Dat was precies wat de opleiding binnenhuiskunst en meubelconstructie aan de KABK volgens Beljon ontbeerde. Die opleiding, die onder leiding stond van Ad Pontier, had voortdurend te kampen met een gebrek aan aanmeldingen. Reden voor Beljon om zich in 1964 af te vragen 'of een en ander een afspiegeling is van de positie, waarin dit vak zich bevindt. (...) de klachten die ons bereiken van werkgevers over bij hen werkende praktikanten wijst op de noodzaak van een vernieuwde oriëntatie en aanpassing'.⁷⁷ De opleiding beperkte zich tot het ontwerpen van het enkelstuks of in kleine serie handgemaakte meubel in hout, metaal en textiel. Het betrof in feite een kunstnijverheidsopleiding, die in schril contrast stond met de civ. Twee jaar later constateerde Beljon opnieuw dat er een grote discrepantie bestond tussen de opvattingen van de (aspirant-)leerlingen over kunst en kunde van de binnenhuisontwerper en de realiteit van het beroep. Leerlingen hadden te vaak een 'geromantiseerde indruk over de toekomstige taak van de ontwerper, waarbij de praktische en technische eisen nagenoeg volkomen over het hoofd worden gezien. Zowel de bezielde revolutionair als de technische perfectionist ontbreken volkomen.'⁷⁸

Pas onder Theo Tempelman (1931), die in 1968 de leiding kreeg over de opleiding, werden veranderingen doorgevoerd die de beroepsmogelijkheden voor de afgestudeerden moesten vergroten.⁷⁹ De vernieuwingen bleken weinig succesvol, mede als gevolg van de werkhouding van de studenten – door Beljon ernstig bekritiseerd – die niet in staat waren met voldoende tempo en eigen verantwoordelijkheid te werken zonder herhaalde aansporingen en waarschuwingen van de docenten. De naamsverandering van de afdeling in 1974, in Architectonische Vormgeving, met specialisaties voor interieurvormgeving en interieurobjecten, veranderde niets aan de slechte aansluiting op de arbeidsmarkt. In 1974 vroeg Beljon zich af of de binnenhuisarchitect nog een functie had in de huidige maatschappij, getuige 'de kortsluitingen die op dit gebied bestaan tussen school en praktijk'.⁸⁰ Beljon wilde de opleiding vooral moderniseren met docenten van de civ, die vertrouwd waren met een intensieve samenwerking tussen onderwijs en de ontwerp-praktijk. In 1968 ging Kho Liang Ie ontwerpen geven op de afdeling, maar moest deze vanwege gezondheidsredenen al snel weer staken.⁸¹ Pas met de komst van civ-docent Joop van Osnabrugge (1917-1988) in 1974 leek het tij te keren.⁸²

De paleisrevolutie

De grootste schok die Beljon veroorzaakte, was de invoering van een nieuw leerplan voor de opleiding reclamekunst. Deze opleiding had onder leiding van Kiljan en Schuitema een uitstekende reputatie opgebouwd in de vooroorlogse jaren. Hoewel hij respect had voor hun verdiensten was Beljon in 1957 van mening dat de oudgedienden hun tijd hadden overleefd en dat hun onderwijs op geen enkele wijze meer aansloot bij de actuele beroepspraktijk. De pensionering van Kiljan was de aanleiding om een nieuw hoofd van de opleiding aan te stellen. Kiljan had voorgesteld zijn leerling Marius Wagner te benoemen. Evenals Kiljan was Wagner een fervent aanhanger van het Bauhaus-onderwijs. Beljon beschikte anders en koos voor de schilder-ontwerper Jan van Keulen, met wie hij had samengewerkt aan een nieuwe lay-out voor het weekblad *De Linie* en de tentoonstellingscatalogus *Vormtaal*. Het besluit van Beljon leidde tot felle protesten van de docenten op de afdeling, bij het academiebestuur, de Haagse burgemeester en het ministerie van OKenW. Wat hun vooral dwars zat, was dat Beljon in hun ogen zonder duidelijk leerplan of toekomstvisie de zeer gewaardeerde onderwijstraditie van de afdeling om zeep wilde helpen. De protesten bleven echter zonder resultaat. Volgens Jan Middendorp, die de periode onderzocht, werden 'de monden (...) eenvoudig gesnoerd. De "opstandige" docenten (...) "gestraft", door hen volkomen andere vakken te laten doceren. Waar dat kon werden hen lesuren ontnomen.'⁸³ In 1982 verdedigde Beljon zijn keuze voor Van Keulen: 'Wij stonden midden in de praktijk, toen we van de ene dag op de andere midden in de realiteit van een opleiding terecht kwamen, die met die realiteit nog maar heel weinig te maken had. Kiljan en Schuitema waren met alle respect bij hun leven eigenlijk al een mythe geworden. Bij nadere kennismaking bleek hun creatie, de reclame-afdeling dus óók een mythe. Het kostte ons enige moeite om dat te erkennen, want ook wij waren opgegroeid in respect voor Stijl en Bauhaus en dus ook voor het – in de jaren twintig en dertig – zo revolutionaire trio Kiljan, Schuitema en Zwart. De theorieën waren prachtig, maar er kwam na het afstuderen weinig uit handen van de studenten en het kostte hen de grootste moeite zich aan te passen aan de eisen van de praktijk.'⁸⁴ Oud-studenten Dick Maan (1935) en Wagner betwistten overigens die opvatting.⁸⁵ In 1982 zei Beljon dat het de moeilijkste periode was van zijn directeurschap, maar achteraf 'heeft het veel weg van een misverstand: ik dacht dat ik moderner was dan zij en zij dachten dat zij moderner waren dan ik'.⁸⁶

Volgens Jaap Lieverse ging

het geschil 'om de essentiële notie en fundamentele visie op de vernieuwing van het ontwerponderwijs en hoe de academie geacht werd nieuwe generaties grafisch ontwerpers en vormgevers op de praktijk voor te bereiden'.⁸⁷

Overigens vond de paleisrevolutie niet alleen plaats aan de afdeling Reclamekunst. Kiljan was ook hoofd van de civ, en toen hij met pensioen ging benoemde Beljon de industrieel ontwerper Liang le als opvolger, die in zijn ogen heel wat minder dogmatisch was dan Kiljan. Tot genoegen van Beljon wist Liang le een belangwekkend team van docenten om zich heen te verzamelen, die allemaal midden in de praktijk van het industrieel vormgeven stonden, onder wie Friso Kramer (1922), Wim Rietveld (1924-1985) en Dick Simonis (1919). Maar Liang le werd ziek en Van Osnabrugge nam na het overlijden van Liang le de leiding over. Beljon constateerde dat de opgaande lijn na het vertrek van Kiljan zich voortzette.⁸⁸

Onder leiding van Van Keulen werd in 1959 een nieuw leerplan ontwikkeld, dat door menig docent als 'contra-revolutionair en revisionistisch' werd beoordeeld, maar vooral tot doel had 'de opleiding weer op de golflengte van de praktijk te krijgen'.⁸⁹ De naam van de afdeling werd gewijzigd in Grafische en Typografische Vormgeving. In 1964 studeerde de eerste lichte studenten af. Beljon constateerde tot zijn vreugde dat deze groep studenten 'op bijzonder gunstige wijze door bedrijfsleven en industrie is ontvangen. (...) Zo wordt dan uiteindelijk het ideaal gerealiseerd van een academische opleiding, geënt op de praktijk van de maatschappij. Dit resultaat stelt ons gerust ten aanzien van de toekomst voor ons onderwijs. Hoe hoog wij onze idealen ook stellen, zij zijn vruchteloos, indien zij hun uitwerking missen op het leven van alledag, in welke vorm dan ook.'⁹⁰

'Ideëlen' en 'reëlen'

In de daaropvolgende jaren kwam er, mede onder invloed van Gerrit Noordzij, steeds meer nadruk te liggen op de typografische vormgeving. Al in eerdere geschriften had Beljon zich uitgelaten over de (typo)grafische ontwerpers, die hij verdeelde in 'ideëlen' en 'reëlen'. Volgens Beljon was de grootste fout van de ideëlen 'dat zij zich niet genoeg verdiepen in het thema van hun opdracht. (...) Het wordt dan begrijpelijk, dat hun opdrachtgevers al die mooie kleureffecten, al die grafische vondsten en de smetteloze uitvoering van hun werken maar (te dure) boter aan de galg vinden. In de ogen van die mensen zijn zulke affiches verwant met bepaalde peperduur uitgevoerde drukwerken, waar de typograaf zichzelf tot het middelpunt van de belangstelling gemaakt heeft, zonder te bedenken dat zijn taak een dienende is, met andere woorden waar hij vergeten heeft dat het om de tekst gaat en niet om hem. Typografen van genoemd type plegen namelijk hun teksten nauwelijks nog te lezen. Als affichemakers afficheren zij zichzelf. Zij doen alsof het affiche verkocht moet worden en niet het product dat er op geadverteerd wordt.'⁹¹ Maar ook de 'reëlen' kregen ervan langs: 'De reële is de Jezuïet onder affichegekken: behendig is hij, hoffelijk en voor alles charmant. Hij heeft van zijn geloof een wetenschap gemaakt. (...) Artistieke bedoelingen? Hij lacht er om, terwijl hij over de revers van zijn onopvallend peperduur colbert strijkt en zegt: mystiek meneer, allemaal mystiek. De kunst van het affiche, zo vervolgt hij zijn monoloog, is een truc. In ons vak is alles een kwestie van psychologie: psychologie van de reclame, psychologie van de kleur, psychologie van de blikvanger. (...) Affichekunst is de hogeschool van het verleiden. (...) Onze Jezuïet praat verder. Uren kan hij zo doorgaan, psychologiserend, voorbeelden aanhalend en fijne distincties makend. Hij weet alles (uit de tweede hand) en hij kan alles (toepassen). Wat hem alleen maar ontbreekt is inventie, de

vingingrijkheid van de ware artist.' De ideëlen trof Beljon vooral aan bij opdrachten voor culturele instellingen, film- en toneelmanifestaties, musea en tentoonstellingen. De reëlen waren favoriet bij opdrachtgevers in handel en industrie. Ze hielden er zelfs verschillende vakverenigingen op na.⁹² Beljon was niet geïnteresseerd in de onderlinge twisten van ideëlen en reëlen. Alleen de resultaten waren van belang; die dienden in alle opzichten kunstwerken te zijn: 'Voor mij is een affiche een kunstwerk en een kunstwerk kan tot stand komen met een goede theorie, maar ook zonder theorie en soms zelfs met een verkeerde theorie. Laat kunst achteraf bekeken dan een truc zijn, het is een truc, die in iedere nieuwe situatie ook weer opnieuw moet worden uitgevonden. Dit uitvinden is typisch het werk van een kunstenaar. Dat affiches gemaakt zouden kunnen worden door reclame-experts is zelfs geen ketterij meer; het is een leugen.'⁹³

Enkele jaren vóór zijn afscheid als directeur wees Beljon opnieuw op de spagaat van de geïntegreerde kunstenaar, die voortdurend de balans moet zoeken tussen de bezielde revolutionair en de technische perfectionist, tussen de radicale vernieuwer en de dienstbare ontwerper, tussen de ideële en de reële kunstenaar. Hoewel de hemelbestormende idealen van Beljon, inmiddels zestig jaar oud, door de jarenlange praktijk van het directeurschap waren getemperd, was hij nog steeds van mening 'dat kunstenaars een normale plaats in de samenleving moeten hebben. Dus niet: het romantische 19^e-eeuwse ideaal van een kunstenaar die zich terugtrekt op zijn zolderkamer. Maar aan de andere kant vind ik ook niet dat er een volledige assimilatie moet plaatsvinden. Dan zou een kunstenaar niet vernieuwend meer bezig kunnen zijn. Hier schuilt inderdaad iets paradoxaals in: functioneren in een maatschappij en tegelijk de maatschappij vóórlopen. Maar zo is het nou eenmaal.'⁹⁴

III.5.2: Samenvatting.
Professionele kunstenaars met
een eigen vormgrammatica

Net zoals het geval was bij directeur Smeets van de AIVE belichaamde Beljon in Den Haag een mild-modernistisch gedachtegoed met wortels in een katholiek verleden. Smeets was de traditie van ambacht en volkskunst toegedaan, Beljon meer die van de schilder- en vooral de beeldhouwkunst. Terwijl Smeets het ambacht onlosmakelijk verbonden zag met de industriële vormgeving, beschouwde Beljon de beeldend kunstenaars als artixen, die bij uitstek de intuïtie hadden om het moderne leven op bezield wijze vorm te geven. Kunstenaars die deze gave niet bezaten, konden hun artistieke vaardigheden het beste inzetten als monumentaal kunstenaar om architectuur en stedenbouw te verfinaien, als typograaf van boeken, kranten en tijdschriften of als industrieel vormgever van onze leef- en werkomgeving. De maatschappij had geen behoefte meer aan vrije schilders en beeldhouwers. Die waren hun mecenassen kwijtgeraakt en konden alleen overleven door allerlei regelingen van de overheid.

Beljon stond een professioneel kunstenaarschap voor, dat hij positioneerde tussen enerzijds de ideëlen van het Bauhaus, de paradijsbouwers, en anderzijds de 'reëlen', de reclamejongens, de fabrikanten van 'u vraagt wij draaien'. De ideëlen hadden hun tijd gehad, hun pioniersrol was uitgespeeld, en ze moesten volgens Beljon erkennen dat hun geëxalteerde ideeën zich hadden losgezongen van de individuele en de maatschappelijke behoeften. De reëlen dachten die behoeften via de psychologie en de sociologie tot in detail te kennen. Dat mocht misschien zo zijn, voor Beljon kon die wetenschappelijke kennis zelden of nooit de basis vormen van een geslaagde vormtaal.

Meer dan enige andere directeur hield Beljon zich bezig met wat die geslaagde vormtaal van kunstenaars en vormgevers zou moeten zijn. Een kunstopleiding had immers de taak studenten handvatten aan te reiken waarmee zij de wereld konden vormen. Beljons vormgrammatica mocht niet dogmatisch zijn, moest recht doen aan de individuele talenten van de kunstenaars en boven alles de zintuigen van de beschouwer beroeren. Zijn lyrisch functionalisme stond niet alleen in dienst van het gebruiksgemak, maar ook van de menselijke intuïties en emoties. Maar zijn vormtaal was en bleef een grammatica, dat wil zeggen een taal met aan te leren grondprincipes, die door iedereen – kunstenaars en publiek – geschreven en gelezen kon worden. Een grammatica die hij destilleerde uit zijn enorme kennis van de westerse en niet-westerse vormgeving. Beljon wilde het ontwerperschap – het creëren van betekenisvolle vormen – ontdoen van zijn mystificaties en het discursief maken. Een taak die volgens hem na de negentiende-eeuwse ontwerptheoreticus Semper niemand meer had aangevat.

Studentenbestormingen van de directiekamers

Het jaar 1968 heeft mythische proporties. Net als de Tweede Wereldoorlog fungeert het jaar als een belangrijke cesuur in de twintigste-eeuwse westerse geschiedenis. Het jaar stond bol van de gebeurtenissen, die symbool werden van een wereld op drift: het begin van de Praagse Lente onder leiding van Alexander Dubček, het bloedbad onder de Vietnamese burgers dat Amerikaanse soldaten in Mỹ Lai aanrichtten, de moorden op de zwarte dominee Martin Luther King en de Amerikaanse presidentskandidaat Robert Kennedy, de oprichting van de Club van Rome, de eerste aanslag in Duitsland van Andreas Baader, oprichter van de Rote Armee Fraktion, de grootschalige stakingen en studentenbetogingen in Parijs. Ook Nederland ontkwam niet aan de schokken die de wereld teisterden. Die drongen door tot in de directiekamers van de kunstnijverheidsscholen.

Henk Peeters, kunstenaar en docent aan de Arnhemse kunstacademie, maakte een verslag van dat jaar, waarin hij per maand de belangrijkste gebeurtenissen beschreef.¹ Februari: 'krisis Hochschule für Gestaltung Ulm'. Maart: 'In het Engelse blad *Design* schrijft Christopher Cornford: "Is er een crisis in de ontwerperswereld? Ik denk van wel: het zou ook ongewoon zijn wanneer er geen crisis was, omdat er duidelijk één is in de wereld van de kunst, die op zijn beurt gelijk loopt met een algemene en acute crisis van waarden in samenleving en cultuur in zijn geheel.' Mei: 'Studenten van de Hochschule für Gestaltung Ulm protesteren tegen (...) Bauhaustentoonstelling. In het pamflet van het *comité nous sommes en marche* van de bezette Sorbonne in Parijs staan o.m. de volgende stellingen: (...) "Wij willen niet alleen de productiemiddelen controleren, maar ook de consumptiemiddelen; we willen een echte keus hebben en geen theoretische. (...) De revolutie van de bourgeoisie was een gerechtelijke, die van het proletariaat een economische, de onze zal een SOCIAAL CULTURELE REVOLUTIE zijn. (...) We moeten de ideologieën en utopieën van de mens in zijn totaliteit weigeren. Ze stellen ons een doel voor, dat nooit te bereiken is en dit alles in naam van de ideologie van de vooruitgang om zo de voortgang beter te kunnen weigeren. (...) Vergaderingen van architecten, schilders en beeldhouwers van de (ex) École Nationale Supérieure des Beaux Arts verklaren zich solidair met de strijd van de studenten en arbeiders. (...) In een manifest (...) van de Akademie van Bouwkunst op 22 mei staat o.m.: "academie zal zijn: werkplaats waar groepen, individuen zelf bepalen welke informatie, programma's, docenten, enz. zij nodig hebben naar aanleiding van datgene waar zij mee bezig zijn. – toelating en openstelling van de academie voor iedereen. (...) studie is nooit afgelopen. – werkbespreking is door iedereen mogelijk. – diploma is van en door iedereen te verkrijgen." Amsterdam. Uit een discussiebijeenkomst van studenten van het Londense Hornsey College of Art (...) komt een staking voort, in de daaropvolgende discussie komen veel fundamentele zaken als de hele structuur en functie van Hornsey en het Britse kunst/vormgevingsonderwijs aan de orde. Begin van staking en discussies over onderwijs door studenten van de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven: "Wij eisen structuurhervormingen die van deze opleiding een samenspel maken van maatschappijbewuste activiteiten." Zo versloeg Peeters nog zeven maanden lang dat jaar, vol met stakingen, bezettingen, demonstraties en acties, onder meer op Engelse en Nederlandse kunstscholen als de Nottingham School of Art, het Barnet College of Art, het Guilford College of

Art, de Academie Minerva in Groningen en de Koninklijke

Academie voor Kunst en Vormgeving in Den Bosch. Er werd kritiek geuit op de traditionele, 'academische' onderwijsprogramma's van de Nederlandse kunstscholen (met name die van de Rijksakademie in Amsterdam), op de autoritaire gezagsverhoudingen tussen studenten, docenten en directies, op de kloof tussen traditionele instituties en de actuele gebeurtenissen in de kunst en de cultuur. Een veranderende tijdgeest klopte hard en meedogenloos op de deuren van de directiekamers. Sommige deuren stonden reeds op een kier, andere moesten worden opengebroken.

In Rotterdam organiseerde de in 1965 aangetreden directeur Pierre Janssen (1926-2007) *hearings* om de studenten te betrekken bij het opstellen van een nieuw leerplan. Het was allemaal nogal onwennig voor een directeur die bij zijn aantreden de leerlingen 'een verkeerde mentaliteit' had verweten, omdat ze de academie zagen als 'een plaats waar men eigen vrijheidsbeginselen kan meten aan een "schoolse tucht". Directeuren proberen stelselmatig duidelijk te maken, dat een moderne Academie, die opleidt voor een moderne samenleving, een instituut is waar hardnekkig doorgewerkt moet worden; dat de onvrijheid in het instituut een spiegelbeeld is van de onvrijheid in het moeilijke beroep en dat binnen die onvrijheid de speelruimte voor de eigen geest gevonden moet worden.¹² Hoewel Janssen zich groot voorstander toonde van studenteninspraak, waarschuwde hij voor de 'aanpassingsmoeilijkheden zowel bij docenten als bij studenten voor dit nieuwe patroon' en was hij van mening dat democratie in het onderwijs niet zou moeten betekenen 'dat de docenten hun opvattingen zouden moeten clausuleren ter wille van de meningen van de studenten. Gezocht moet worden naar een werkelijk partnerschap'.¹³ Tot een vruchtbare dialoog tussen studenten en directie kwam het niet in de vier jaar dat Janssen leiding gaf aan de Rotterdamse academie. In 1968 verzette Janssen zich tegen de invoering van vrije werkuren voor studenten.⁴

De directeuren van de academies in Maastricht en Utrecht zagen tot hun ontsteltenis dat de bijdragen die zij decennialang aan het professionaliseren van het lokale kunstnijverheidsonderwijs hadden geleverd, niet meer door de studenten werden gewaardeerd. De oud-militair Scheffers moest weinig hebben van de democratiseringsprocessen, waarin iedereen – tot aan de schoonmaakster toe – inspraak moest hebben op het beleid van zijn school. Publicaties die de landelijke werkgroep Lochem onder de Nederlandse kunst-academies verspreidde ter bevordering van de democratiseringsprocessen, bleven ongelezen op het bureau van Scheffers liggen. Met weinig begrip voor de nieuwe generatie studenten en de veranderde tijdgeest nam hij in 1971 gedesillusioneerd afscheid.⁵

Diemèl was sinds juli 1969 geen directeur meer, maar was als adviseur van het bestuur en coördinator van de nieuwbouw nog steeds betrokken bij de Utrechtse academie. Naar aanleiding van de studentenstaking in januari en de daaropvolgende sluiting van de academie in maart 1970 traden bestuur en directie af. Het onderwijs kwam ruim een jaar stil te liggen; pas in maart 1971 kwamen de lessen onder een nieuw gevormd bestuur weer langzaam op gang.⁶

Het jaarverslag van de KABK in Den Haag meldde in 1968 dat 'de onrust onder studenten aan Universiteiten, Hogescholen, Kunstacademies en andere onderwijsinstellingen (...) ook de leerlingen van de Koninklijke Academie niet onberoerd [heeft] gelaten. In december 1968 nam de onrust aan de Academie vormen aan, welke de ongestoorde voortzetting van het onderwijsprogramma ernstig compromitteerden'.⁷ Het bestuur en directeur Beljon zochten de dialoog met de studenten en bereikten overeenstemming over een meer democratische organisatievorm. Ook hier moest het bevoegde gezag op eieren

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

lopen in het democratiseringsproces en liet het bestuur optekenen dat 'door behoedzaam experimenteren, door te aanvaarden dat niet alle leerlingen over éénzelfde kam kunnen worden geschoren, door open te staan voor suggestie en voorstellen welke niet uit overwegingen van prestige, ijdelheid of naijver zijn geboren, door geloof te schenken aan eerlijke pogingen om het beeldende kunstonderwijs te richten op het wekken van creatieve uitdrukkingsvormen, kon in de meeste gevallen het onderlinge vertrouwen worden hersteld.' In de pers reageerde Beljon laconieker op de inspraakprocedures: 'Ik geloof wel dat we het fenomeen van de inspraak tot een nuttig ding kunnen ombuigen. Het is een stuk rustiger als de jongens de achtergronden van het beleid kennen en met hun neus op de werkelijkheid worden gedrukt. Ze zien dan ook dat ik maar een machteloze man ben, afhankelijk van wat het rijk mij toestaat. Een schoolleiding is vóór de leerlingen bezig, dat moeten ze niet vergeten. (...) De studenten zijn een stem in het kapittel, één stem tussen andere stemmen'.⁸

In Arnhem waren het niet de studenten, maar de docenten die meer democratie eisten, onder meer bij de sollicitatieprocedures, die directeur Verburg tot dan toe geheel zelf afhandelde. Later erkende Verburg dat die methode autoritaire trekken had. Hij had geen enkel probleem met het democratiseringsproces: daardoor werd 'ik (...) me [bewust] dat ik niet alles naar mijn wil kon zetten'.⁹ Van studentenacties was op de Arnhemse academie nauwelijks sprake. Op initiatief van het bestuur kregen de studenten in afdelingsraden meer verantwoordelijkheid, maar na enige tijd zagen de studenten – die al snel genoeg hadden van de ambtelijke rapporten – daar weer van af. 'Arnhem heeft altijd een beetje achteraan gelopen', verklaarde Verburg de geringe betrokkenheid van de studenten bij de vernieuwingen. 'Er waren bijvoorbeeld overal stakingsacties, behalve in Arnhem. We hebben één keer gestaakt, daar stond dan ook iedereen achter. Dat was toen er airconditioning in het gebouw moest komen.'

'Ontgrenzing' van het kunstonderwijs

Er was niet alleen onrust aan de afzonderlijke kunstacademies, het hele kunstonderwijs had te maken met grote veranderingen, vooral na de invoering van de Mammoetwet. De kunstnijverheidsscholen waren in 1968 omgedoopt tot academies voor beeldende kunsten. Het formele overleg van besturen en directeuren in de Vereniging voor Middelbare Kunstnijverheidsscholen (VMKS) werd in 1970 vervangen door een gedemocratiseerde overlegstructuur met docenten, werkplaatsassistenten, niet-onderwijzend personeel en studenten in de nieuw opgerichte Vereniging van Academies voor Beeldende Kunsten (VABK).

In februari 1969 werd de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten geïnstalleerd, onder leiding van dr. A. de Jong, inspecteur-generaal van het ministerie van OenW. De commissie had de opdracht de minister te adviseren over een nieuwe wettelijke structuur voor het kunstonderwijs. De invoering van de Mammoetwet en het *Rapport van de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten* uit 1971 hadden een enorme invloed op het beleid in de directiekamers van de kunstacademies, net zoals in 1983 de nieuwe onderwijswetgeving en de stc-nota het kunstonderwijs decennialang bezighielden. Waren de belangrijkste woorden in 1983 'schaalvergroting', 'taakverdeling' en 'concentratie', in 1971 werd het debat gedomineerd door 'individuele persoonsvorming', 'creativiteit' en 'ontgrenzing', begrippen die zich naadloos voegden in de discussies die studenten en kunstenaars binnen en buiten de kunst- (onderwijs)instellingen in die jaren voerden. Volgens de Studiecommissie hield persoonsvorming in 'het bekwamen van de leerling tot het actief gebruik

van zijn latente persoonlijke mogelijkheden en vermogens,

de ontwikkeling van zijn persoonlijke authenticiteit'. Daartoe moest het onderwijs op diverse niveaus 'ontgrenzen'. De individuele leerling mocht niet geïsoleerd worden van de wereld en de samenleving en hij moest leren 'sociaal te fungeren' voor 'een volledigheid van zijn persoonsvorming'. De kunstenaar mocht niet langer worden gezien als een individu met het alleenrecht op creativiteit. Creativiteit was immers 'een algemeen menselijke eigenschap, en zelfs een zo typerend menselijke, dat zij de mens als genus definieert'. De commissie verwierp daarom het onderscheid tussen de vrije en de toegepaste kunsten. Beide waren van gelijke creatieve waarde. Ook het begrip 'creativiteit' werd in verband gebracht met de gewenste ontgrenzing: 'In plaats van een verbijzonderende en scheiding veroorzakende, isolerende kracht, is de creativiteit bij uitstek juist een grensverzettende, ontgrenzende, verbindingsleggende communicatieve kracht.'¹⁰ De ontgrenzing werd op alle niveaus geadviseerd: intern, in de kunstacademies, onderling, tussen alle Nederlandse academies, en extern, tussen de academies, het wetenschappelijk onderwijs en de samenleving.

De interne ontgrenzing had betrekking op het doorbreken van de muren tussen de vakopleidingen: die waren te veel van elkaar geïsoleerd en waren te gespecialiseerd. Er moest een verbinding komen door de invoering van een verplicht algemeen basisjaar en het initiëren van interdisciplinair projectonderwijs. De academies waren er niet langer voor het opleiden van vakspecialisten als de schilder of de graficus, maar voor het opleiden van 'de vakman in het gebruik van de visuele uitdrukkingsmiddelen'. De interne ontgrenzing had uiteraard ook betrekking op het doorbreken van de hiërarchische organisatiestructuur. De Studiecommissie was van mening dat alle academies organisaties moesten worden met democratische besluitvorming over en verantwoording van het gevoerde beleid.

De ontgrenzing tussen de academies en tussen het beroeps- en wetenschappelijk onderwijs zou in de jaren zeventig leiden tot tal van voorstellen, waaronder de reeds besproken modellen van De Jong, Hardy en Van Riemsdijk. De externe ontgrenzing had tot doel kunstenaars te verbinden met de actuele, zich voortdurend veranderende beroepspraktijk. Een speciale vorm van externe ontgrenzing zag de Studiecommissie in de participatie van kunstacademies in beeldende researchinstituten, die zij onmisbaar achtte zowel voor de maatschappelijke beroepspraktijk als voor de kunstacademies zelf.

Het belangrijkste instrument van de ontgrenzing van het kunstonderwijs zou de democratisch georganiseerde werkplaats moeten worden: een creatieve ontmoetingsplaats en een experimenteel laboratorium, waarin studenten en (gast)docenten van verschillende vakdisciplines en diverse (wetenschappelijke) specialisten van buiten de academie samenwerkten aan projecten met maatschappelijk relevante thema's. Deze werkplaats moest garant staan voor 'de maatschappelijke betrokkenheid, (...) niet alleen in het bepalen van de oefenstof maar evenzeer in het uitlokken van het besef op een of andere manier van die maatschappij deel uit te maken en daarvoor medeverantwoordelijk te zijn'. De kennis en kunde van de opleiding werden geheel afhankelijk gemaakt van de werkplaats, die zo veel mogelijk gemodelleerd moest worden naar de maatschappelijke actualiteit.

Het rapport riep heftige discussies op. In een artikel over de achtergronden van het rapport schreef de Groningse academiecteur Petri Leijdekkers dat 'na de dictatuur van vakmatigheid, versnippering en schoolse organisatie, (...) men zich nu geconfronteerd [voelde] met de dwang van sociale controle en het keurslijf van maatschappelijke relevantie (...) Het decennium werd afgesloten met een mislukte poging het van ambacht en

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

nijverheid bevrijde kunstonderwijs een nieuwe bestemming te geven door zijn doelstelling en inhoud te richten op de geestelijke en creatieve begeleiding van de gemeenschap.¹¹

De directeuren moesten dus niet alleen reageren op de voortdurende studentenonrust over het democratiseringsproces in de academies, maar ook op de formele adviezen ten aanzien van een structurele hervorming van het kunstonderwijs. Beide kwamen voort uit het doorbreken van de grenzen in vastgegroeide en hiërarchische structuren. Beide stonden een democratischer organisatiestructuur voor waarin inspraak en beslissingsbevoegdheden, vooral van de studenten, verruimd dienden te worden. Maar in hoeverre waren de onrust en het rapport van de Studiecommissie een afspiegeling van de nieuwe opvattingen over het kunstenaarschap? Riepen de studenten hun bestuur en de directies ter verantwoording omdat ze in de toekomst een nieuwe rol wilden vervullen, die het in hun ogen verouderde onderwijs niet kon waarmaken?

Om die vragen te beantwoorden worden de ontwikkelingen rond 1968 op enkele academies onder de loep genomen. Het betreft die van Eindhoven, Breda, Enschede en Amsterdam, omdat daar de confrontatie met de tijdgeest de diepste sporen trok. De heftigheid van die botsingen had alles te maken met de tradities die deze instituten vertegenwoordigden. De resultaten van de botsingen verschilden echter sterk: in Eindhoven en Breda waren de directeuren uiteindelijk niet opgewassen tegen alle veranderingen en zij lieten het door hen opgebouwde instituut in verweesde staat achter; in Enschede en Amsterdam was de nieuwe tijdgeest als een frisse wind die het begin aankondigde van een nieuwe bloeitijd.

Een roep om maatschappijbewust onderwijs

'We willen meer inspraak, meer samenspraak, verbeteringen in de opleiding, die meer maatschappijbewust moet zijn.' Dat was volgens studentenvertegenwoordigers Lex de Groot en Koen de Winter (1943) de reden van de studentenstaking aan de AIVE, die in de vorm van een *sit-in* op dinsdag 28 mei 1968 om 15.00 uur begon.¹² Er was al langer sprake van frictie tussen de studenten en de directie; die kwam voort uit de sterk op de industrie gerichte houding van de AIVE. Directeur René Smeets had al eerder publiekelijk laten weten dat zijn school geen kunstenaars met baarden opleidde. Een gedragscode bepaalde ook dat studenten geen 'houtje-touwtje-jas' mochten dragen: die stond symbool voor de bohemien-kunstenaar.¹³ Smeets was echter helemaal niet tegen inspraak: hij vond dat 'de beslismacht van de directeur (...) ingeperkt [moet] worden, en verplaatst naar de groep. Liefst morgen.'¹⁴ In september 1967 had Smeets een Academieraad ingesteld met vertegenwoordigers van studenten, docenten en directie. Het was juist deze Academieraad die voor de aanleiding voor de staking zorgde. Er waren commissies en werkgroepen ingesteld voor onderwijshervormingen waarin ook studenten waren benoemd. Alleen in de belangrijkste werkgroep, Programmering en Methodiek, was dat, tot ontsteltenis van enkele studenten, niet gebeurd. Daarop trokken de studenten zich terug uit de Academieraad en stelden de directie op 27 mei een ultimatum: die moest een uitspraak doen over de wenselijkheid van 'structuurhervormingen die van deze opleiding een samenspel maken van maatschappijbewuste activiteiten'. Smeets was op dat moment in het buitenland en werd na zijn terugkomst geconfronteerd met de staking.¹⁵ Hij erkende dat de Academieraad niet goed had gefunctioneerd en dat er in alle commissies en werkgroepen studenten moesten worden opgenomen. In een docentenvergadering van begin juni las Smeets een verklaring voor waarin hij nadrukkelijk stelde dat 'met ons groot potentieel van origineel en creatief denkende mensen, zowel docenten als studenten (...) wij samen nieuwe opgaven en vormen [moeten] kunnen vinden voor dit onderwijs dat wel steeds levend en in beweging zal blijven; flexibele methodieken. Het meer dan tot nu toe erbij betrekken van sociale, economische en politieke problemen en vele andere zaken. (...) Wij moeten een echte democratie voor onze schoolgemeenschappen onder ogen willen zien en daarvoor geleidelijk vormen laten groeien. Aanvaarding van het democratische principe houdt in, dat alle mondige en volwassen leden van een organisatie hun invloed moeten kunnen doen gelden en hun inspraak moeten hebben.'

In de laatste zin zat de angel. Smeets verweet de studentenafvaardiging in de Academieraad dat zij niet mondig genoeg waren en zich niet volwassen gedroegen. Ook al waren ze bij alle vergaderingen aanwezig geweest, ze hadden 'hun grieven niet kenbaar gemaakt', zo stelde Smeets, 'Ze wisten dat ze dat gerust konden doen; ik hang niet erg de directeur uit.'¹⁶ In de pers liet Smeets weten dat 'iedereen die niet tevreden is, kan weggaan. De deur staat altijd open.'¹⁷ Voor Smeets was de maat vol toen zo'n vijftig studenten op 5 juni de docentenvergadering verstoorden. Volgens hem was een 'code' doorbroken. Adjunct-directeur en hoofd van de afdeling Industriële Vormgeving Wim Gilles schreef naar aanleiding van de gebeurtenissen een ontslagbrief, waarin hij de stakers liet weten nog steeds de wens te hebben 'deel te nemen aan de opbouw van een werkelijke gemeenschap', maar dat hij niet wilde meedoen aan 'de zich thans voltrekkende afbraak'. Het bestuur beval de studenten hun staking te beëindigen. Ze weigerden en lieten in een protestbrief weten dat 'onze toekomst (als industrieel ontwerper), zo min als de toekomst van het onder-

wijs in industriële vormgeving interessant [is] als die in tegen-spraak is met het maatschappelijk welzijn. Wij maken deel uit van die maatschappij en we hebben daarin een functie te vervullen. Als blijkt dat de functie haar doel voorbijschiet, dan zullen wij ons moeten heroriënteren.¹⁸ Directie en studenten belegden vervolgens op maandag 10 juni een hearing, waarin alle bestuursleden, de directie en de docenten antwoord moesten geven op de vraag of 'ieder lid van die werkgemeenschap recht heeft op inspraak en samenspraak'. Er kwam een unaniem 'ja', maar Smeets maakte wel een restrictie: 'Mijn restrictie was', zo liet hij de pers weten, '- en dat is niet helemaal democratisch - "Ja, ieder mondig en verstandig lid heeft daar recht op."¹⁹ Smeets betwijfelde of er veel studenten waren die behoorden tot die groep van mondige en verstandige leden die oog hadden voor de formele verantwoordelijkheden van het 'bevoegd gezag' en voor de kaders van de onderwijswet waarbinnen hij de school moest organiseren. Smeets vond dat de afgevaardigden van de studenten eerder de belangen behartigden van hun collega-studenten dan van de gehele academiegemeenschap. Tijdens de hearing werd afgesproken dat er thematische werkgroepen zouden komen - zoals er ook al tijdens de stakingsdagen waren geweest - die nog dezelfde week plannen moesten ontwikkelen voor de herstructurering van het onderwijs en nieuwe inspraakprocedures. Daarmee beschouwde Smeets de staking op 10 juni als beëindigd.

Het vertrouwen tussen studenten, docenten en directie was echter niet herwonnen. Er ging een lang en moeizaam proces van hervormingen en democratisering van start, waarin de leden van de schoolgemeenschap elkaar voortdurend de maat namen. De studenten Ernst Dinkla en Hans van Dijk verzochten in twee brieven van 21 december 1968 en 13 januari 1969 de docenten verantwoording af te leggen over de vorm en inhoud van hun vak, die immers hun opvattingen weerspiegelden over de onderwijsmethodiek en de industriële vormgeving. In *Dat blad met de rode letters*, een studentenuitgave uit 1969, werden de reacties van Smeets en enkele docenten opgetekend. Voor de hardwerkende en uiterst gedisciplineerde Smeets, die als een *pater familias* zijn schoolgemeenschap leidde, moet de gevraagde verantwoording een vernedering zijn geweest. Voor Smeets, die met 'directeur' aangesproken wilde worden en iedere ochtend boven aan de trap stond om zijn studenten te begroeten, waren Dinkla en Van Dijk als twee puberende zonen, die hun vader per brief verantwoording vroegen over de ideologische achtergronden van hun opvoeding.²⁰ De reactie van Smeets verraadde een ingehouden woede over en een groot onbegrip voor dit verzoek: 'Iedere student hoort van mij, in de eerste les, precies waarom dit vak nodig is en het hoe en waarom der methodiek. Zo ook met de andere docenten. Welnu: mijn keuze van leerstof komt voort uit wetenschap en ervaring, opgedaan gedurende 25 jaar intensief rondkijken, informeren, lezen, studeren in een groot deel van de wereld; uit tienduizenden gesprekken met vakmensen, fabrikanten, studenten, docenten, met gewone en ongewone mensen; uit eigen nadenken; zij is gericht op de doelstelling van de academie die ik in 1950 heb gefundeerd en sedertdien uitgebouwd, met behulp van velen; die doelstelling was en is het opleiden van jonge mensen van onze tijd, beschikkend over intelligentie en scheppend, ordenend vermogen, die geschikt en bereid zijn een zinvolle en waardevolle bijdrage te leveren tot een beter, humaner, liefdevoller en gelukkiger leven, wonen, spelen en doen van alle mensen, door het bedenken en realiseren van wegen en middelen, die daartoe kunnen leiden. De neerslag van mijn studie, mijn ervaring, mijn contact met véél mensen en mijn belangstelling voor het fenomeen mens op deze planeet, ligt in de lessen Kleurstudie en Kleuroefening, alsmede in mijn inleidende vormstudie, die in het tentamenboek om-

schreven staan en die alleen op deze wijze gegeven dienen te worden, uiteraard mét de nodige speelruimte en door elk docent op zijn eigen wijze.²¹

Tal van docenten verantwoordden zich - sommigen kort en krachtig, anderen uitgebreid en gedetailleerd - voor hun onderwijs. Ook Gilles reageerde met duidelijke agitatie: 'Er lijkt mij weinig reden toe (...) nog eens in te gaan op de stof die ik aan de AIVE doceer. Mijn mening omtrent industrieel ontwerpen maak ik aan nieuwe leerlingen reeds in de eerste lessen duidelijk.' Vervolgens verwees hij naar de diverse prospectussen van de school waarin de doelstellingen stonden beschreven, en publicaties van eigen hand waarin zijn ontwerpmethodiek werd toegelicht.

In een kritische vervolguutgave van het studentenblad, getiteld *opinie-vijgeblad van nivo*, fileerden de studenten Dinkla en Van Dijk de prospectus van de AIVE waarin nieuwe voorstellen voor het onderwijs stonden beschreven. De studenten concludeerden dat in de brochure onduidelijke definities werden gehanteerd en de mogelijkheid van inspraak niet concreet was beschreven. Bovendien gaf de brochure onvoldoende inzicht in de ideologische grondslag van de nieuwe onderwijsstructuur.²² Volgens student Gerrit Wolfswinkel veroorzaakte de onduidelijkheid van het nieuwe structuurplan 'een vacuüm', waardoor bij studenten de indruk was ontstaan 'dat de oude orde weer op "slinkse wijze" [is] hersteld'.²³

Ontwerpers van een moeilijk socialisme

Ondanks de bereidheid van directie en docenten hun onderwijs te verantwoorden, vertegenwoordigden zij met hun ideeën een generatie die lijnrecht tegenover die van een kritische groep studenten stond. De industriële vormgeving was na de Tweede Wereldoorlog een instrument geweest in de wederopbouwpolitiek en het creëren van een nieuwe welvaart. Er was behoefte aan gespecialiseerde ontwerpers, die op basis van de nieuwe geïndustrialiseerde productiewijze zouden voorzien in de belangrijkste basisbehoeften van hygiënische, betaalbare en comfortabele woon- en werkomgevingen. Studenten aan de AIVE bekritiseerden echter de industrieel ontwerper als een gespecialiseerd technicus in dienst van het industriële productieapparaat. Een jaar na de studentenstaking schreef student Wolfswinkel in *Dat blad met die rode letters* - een eigen studentenuitgave - een open brief aan Smeets, waarin hij stelde: 'alleen een technische vorming [is] niet voldoende, is zelfs niet primair. Wij moeten in de eerste plaats leren leven als een sociaal individu en dat behoort een integraal deel van de studie te zijn. Blijft die sociale vorming achterwege, dan ontstaat de gespecialiseerde technicus.'²⁴ Wolfswinkel beriep zich op het boek *Le socialisme difficile* uit 1967 van de marxistische journalist André Gorz (1923-2007), dat een jaar later in een Nederlandse vertaling was verschenen. Gorz leverde een fundamentele kritiek op de kapitalistische economie, gedomineerd door een kleine groep machthebbers die niet in staat was de mens individueel en collectief te bevrijden. Een maatschappij die wordt gedomineerd door economische eisen, heeft volgens hem geen oog voor niet-economische waarden als 'de vrije tijd, de grote rijkdom, de ontwikkeling van de menselijke mogelijkheden, de creativiteit, de zin van het bestaan, de grote rijkdom aan intermenselijke betrekkingen'.²⁵ Wolfswinkel citeerde in zijn brief uit het hoofdstuk 'Studenten en arbeiders', waarin Gorz aangaf dat het bij scholen ging om 'zuiver utilitaire programma's (...) die tegemoet komen aan de directe behoeften van de industrie' en gericht waren op conditionering en integratie 'in die zin dat de opleiding de leerlingen ertoe stimuleerde om carrière te willen maken, terwijl ze hen elke lust tot kritisch benaderen ontnam'.²⁶ Dat was volgens hem de belangrijkste oorzaak van de vele studentenopstanden in Europa. Gorz verzette zich in zijn boek fel tegen het opleiden van

specialisten 'die niet in staat zijn om hun kennis te zien als een deel

van de gehele wetenschap in vooruitgang en hun beperkte activiteiten als een deel van het globale proces van de maatschappelijke praxis'. De snelle technische ontwikkeling vereiste een opleiding 'op polyvalente basis, die niet alleen bestaat uit het vergaren van fragmentarische kennis, voorgekauwd en gespecialiseerd, maar uit de inwijding – of nog juister gezegd: het vermogen zichzelf in te wijden – in de methoden die men in de wetenschap en de techniek gebruikt om te onderzoeken en nieuwe dingen te ontdekken'. Een student diende niet overvoerd te worden met direct nuttige kennis. Hij moest allereerst leren 'leren, te zoeken, zijn kennis zelfstandig te ontwikkelen, om een heel gebied van kennis en activiteiten in al zijn geledingen en met zijn randgebieden te beheersen'. Gorz stelde vast dat de specialist weliswaar een grote liefde kende voor zijn vak en daarin ook initiatief toonde, macht en verantwoordelijkheid had in technische zaken, maar dat het hem ontbrak aan belangstelling voor het doel dat hij diende, dat hij zich had te schikken 'als maatschappelijk individu' en zich 'wat betreft het economisch en maatschappelijk beheer (...) machteloos en zonder verantwoordelijkheid [voelt]'. Wolfswinkel onderschreef deze analyse ten volle.

Deze stellingname werd heel wat prozaïscher verwoord door AIVE-student Angela van der Burght naar aanleiding van de tentoonstelling *Zeskant*, met eindexamenwerk van de studenten industriële vormgeving van de KABK in Den Haag. Ze uitte felle kritiek op de docenten van de CIV: zij waren degenen die deze eindexamenstudenten 'hebben gevormd. Of beter misvormd. Ze hebben deze mensen een absoluut niet goed te keuren mentaliteit opgedrongen. Ze hebben mensen gemaakt, tot mensen waarvoor de deuren van Philips e.d. wagenwijd openstaan, om deze mensen de 50^{ste} pick-up en 't 99^{ste} scheerapparaat te laten tekenen, de 1000^{ste} koelkast bij de puinhoop van industriële producten te voegen. (...) Als je de reclame mag geloven bestaat leven uit: het opknappen van alle vermoeide, vervelende, tijdrovende en minderwaardige werk in zo weinig mogelijk tijd en moeite; door een mooi, praktisch en duur apparaat, om daardoor zoveel mogelijk tijd over te houden om ons dood te vervelen. (...) Gaan we hiermee door, dan zijn we bezig aan een uiterst langzame maar een bijzonder zekere zelfmoord. Moord van iedere persoonlijkheid; moord van het wezenlijk bestaan van de mens. En ontwerpscholen schijnen hier graag aan mee te doen. (...) Niet alleen de consument gaat aan deze onzin en waanzin geloven; (gaat aan die opgedwongen behoeftes geloven); maar ook wij (laten we even aannemen) toekomstige ontwerpers in de industrie.¹²⁷

Kunst van en voor de straat

Het jargon van de marxistische klassenstrijd was de katholiek Smeets, opgegroeid met het corporatistische denken, volkomen vreemd. Hij verweet de opstandige student dat hij 'van de directe werkelijkheid van zijn studie [vluchtte] in de illusie van sociale, politieke en wereldbeschouwelijke problematiek'.²⁸ Wolfswinkel repliceerde dat het 'woord "illusie" (...) mij in dit verband nogal vreemd aan[doet], aangezien ieder mens, onafhankelijk van zijn studie, in de eerste plaats met deze problematiek te maken krijgt. Ik zou het woord "vlucht" hier eerder om willen draaien: een vlucht in een bezigheid, die losgemaakt is van sociale, politieke en wereldbeschouwelijke problematiek. (...) Indien u mij nu wilt rekenen tot de slopers, dan aanvaard ik dat geheel, met de verantwoordelijkheid daarvoor. In dat geval beschouw ik echter de a.i.e. [Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven, JvdE] als een bouwvallig huis dat gevaar kan opleveren voor de mensheid en dan voel ik het als een eer ook de hamer ter hand te hebben genomen.'²⁹

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

Iemand die ook de slopershamer hanteerde, was de Arnhemse kunst-docent en Nul-kunstenaar Henk Peeters. De redactie van *opinie* *vijsgeblad van nivo*, met in haar gelederen Dinkla, Van Dijk en Wolfswinkel, had een lezing van Peeters geplaatst die hij onder de titel 'Socialisme is cultuur' op 25 februari 1967 in Maastricht had uitgesproken. Daarin vroeg Peeters zich af of een kunstenaar die uitging van socialistische verhoudingen waarin 'de uitbuiting van de ene mens door de andere een onmogelijkheid wordt', nog wel kon scheppen in een kapitalistisch systeem dat uitging van 'de verfoeide handel' en 'eisen van verkoopbaarheid'. Volgens Peeters was het antwoord ontkennend en lag de toekomst voor de kunstenaar in een marxistisch systeem zoals zich dat in de Sovjet-Unie aan het ontwikkelen was. Met eigen ogen had hij aanschouwd dat de aandacht voor de relatie tussen kunstenaar en publiek in de Sovjet-Unie tot stampvolle musea en concert- en theaterzalen had geleid. Hij was alleen teleurgesteld over het feit dat het publiek daar alleen kunst kon aanschouwen die nog het resultaat was van een kapitalistische cultuur: schilderijen, beeldhouwwerken, composities voor muziekinstrumenten en teksten voor toneelspelers vervaardigd door 'specialisten die uitstekend zijn opgeleid in voor ons antieke technieken'. Van de 'marxistische dynamiek, zoals die na de grote bolsjewistische revolutie even zichtbaar' was, was volgens Peeters nauwelijks iets overgebleven. Toch gloorde er licht aan de horizon, want in het communisme zag men langzaam maar zeker in dat 'het een zaak van de kunstenaar zelf is hoe hij zich uit, maar dat de mate waarin hij zich verbindt met het volk zijn werk ten goede zal komen'. Het belangrijkste punt dat Peeters in zijn lezing maakte, was dat de relatie tussen objecten en publiek vele malen belangrijker was dan de relatie tussen kunstenaar en object. In de ware socialistische kunst werd de kunstenaar gezien als een anonieme constructeur van de relatie tussen mensen onderling: 'De bondgenoot van de nieuwe kunstenaar is de massa, nee, omgekeerd: de massa is de nieuwe kunstenaar. Onze kunst is die van de straat.' De kapitalistische kunst had de kunstenaar verheven tot een mystieke tovenaardie objecten kon bezielen – volgens Peeters vooral als gevolg van individuele frustraties. De kunstwerken van de tovenaardie hadden niets met de massa van doen, ze waren door het kapitalisme ontdaan van iedere maatschappelijke relevantie en zaten veilig opgesloten in musea, concertzalen, schouwburgen en privécollecties. Om kunst weer van de straat te maken mochten we volgens Peeters 'geen mogelijkheid voorbij [laten] gaan om te ijveren voor het sluiten van museums, konsertzalen en schouwburgen, voor het likwideren van orkesten en toneelgezelschappen, het uitsterven van artiesten. want zij zijn met hun handen en voeten gebonden aan het verleden dat men vergeten is te begraven, zodat het hier ontiegelijk stinkt'. Hij meende dat 'kunst (...) voortaan [ging om] het veranderen van mensen, allereerst door het uitbreiden van onze kennis omtrent die mens en zijn gedrag, en zodoende die mens te bevrijden van het dwangmatige, beperkte gezichtsvermogen, dat hem belemmerde de werkelijkheid te zien zoals hij is'.

Het academiemodel ter discussie

Hoewel Peeters zelf docent was aan een dergelijke opleiding, trok hij het bestaansrecht van kunstopleidingen die te specialistisch waren in twijfel: 'Net zomin als lenin vertrouwen had in de "specialisten", horen we ook van mao tse toeng dat de culturele revolutie betekent het amateuriseren van de activiteiten, dat we universele mensen nodig hebben die de hamer, de spade, de penseel en de pen kunnen hanteren, al naar wat op het moment nodig is. En dat soort komt wel in de laatste plaats van onze kunstakademies', en hij stelde als alternatief voor: 'een sentrum voor werkers op het gebied van

zintuiglijk onderzoek, een stedelijke werkplaats waarin kunstenaars en wetenschappers samenwerken aan maatschappelijk relevante vraagstukken.³⁰

Twijfel over het bestaansrecht van kunstacademies speelde in dezelfde tijd ook in Duitsland en Engeland. In 1968 sloot de HfG Ulm definitief de deuren, volgens Smeets 'omdat de kloof tussen leraren en studenten zich de laatste maanden had verbreed, door *fachfremde Vorstellungen der Studierenden*'.³¹ Deze bewering in het mededelingenblad van de AIVE kwam Smeets op hoon van Wolfswinkel te staan: 'Je moet wel heel naïef zijn om het verband niet te zien wat directeur R. Smeets hier wil aanduiden tussen Ulm en Eindhoven. (...) Als de directeur R. Smeets het nodig vindt steken onder water te geven, laat hij dat dan niet doen in de "objectieve" mededelingen, maar in het "opinieblad van niveau" dat hij zo wenste.'³² Wolfswinkel was erg teleurgesteld over het effect van de staking: de meeste studenten hadden een afwachtende houding aangenomen in de hoop op een wezenlijke heroriëntering, maar die was er niet gekomen. Sterker nog, de oude orde was hersteld en Wolfswinkel had geen reden meer om nog enthousiast over de school te zijn: 'De Academie is slechts een geestloos product, een ambachtsschool in de slechtste zin van het woord. Ik zou niet weten, waarom je niet mag wensen dat de AIVEindhoven, zoals die nu is, hetzelfde overkomt als de HfG Ulm.'³³

De studenten overwogen niet alleen het opheffen van de AIVE te bepleiten, ze zouden ook geenszins de (dreigende) opheffing van het Instituut voor Industriële Vormgeving (IVV, ontstaan door fusie van de Bond voor Kunst en Industrie en de Stichting Industriële Vormgeving) betreuren. Student Bastiaan Hollaar vond de uitsluitend economische doelstelling van het instituut volstrekt achterhaald en verwees om zijn betoog kracht bij te zetten naar het artikel 'Designed for whom?', dat op 21 december 1967 in *The Times Literary Supplement* was verschenen. Dat stelde volgens Hollaar dat de propaganda voor industriële vormgeving te veel was gericht op acceptatie door het publiek, en niet op een discussie mét het publiek. Het waren de bedrijfsmanagers en de ontwerpers die het voor het zeggen hadden, en voor hen waren de verkoopcijfers heilig, niet de behoeften van de consument.³⁴

Zowel het bestuur van de AIVE als het IVV zagen de ontwikkelingen met grote zorg aan. Het bestuur van de AIVE stelde dat docenten en studenten vluchtten 'in theorie en politieke discussie' en 'zich afwendden van de noodzakelijke vakopleiding, waarvoor deze Akademie is opgezet (...) De Akademie leidt geen theoretici op, geen managers en geen publicisten, maar industriële ontwerpers.'³⁵ Het IVV constateerde dat voor 'een deel van de toekomstige industriëedesigners (...) de industrie tot de grote boeman [is] geworden, die er nog maar alleen op uit is om winst te maken en op het produceren en aanpraten van die dingen, die door de massa gretig gekocht worden. Vandaar de tegenzin om in en met en vóór deze industrie te werken; zij zien dan ook als enige oplossing de verandering der maatschappij en dat op korte termijn en desnoods met geweld. Veel studenten willen de schuld van de misstanden in onze maatschappij en van onopgeloste problemen in hun toekomstige beroep alléén in de schoenen van de industrie schuiven. Bij hen heerst ook de angst en de verdenking, dat het huidige onderwijs erop gericht zou zijn hen tot manipuleerbare instrumenten voor de industrie te dresseren.'

In *opiniebijblad van nivo* nam de redactie een vertaling op van een artikel van Peter Wilby in *The Observer* van 6 oktober 1968 over de studentenprotesten aan het Hornsey College of Arts and Crafts in Londen. Deze kunstschool had zich in de jaren vijftig ontwikkeld tot een Engelse variant van het Bauhaus. Op dezelfde dag dat in Eindhoven de staking begon, 28 mei 1968, hielden ook de studenten van Hornsey College een *sit-in*, gesteund door bijna veertig docenten, die voor het studiejaar 1968-1969 allemaal waren ge-

schorst. Studenten en docenten eisten in plaats van een vakgerichte educatie een veel vrijer onderwijssysteem met mogelijkheden voor interdisciplinaire samenwerking zoals dat ook al op enkele universiteiten werd toegepast. Vakken als sociologie, psychologie en economie moesten in plaats van facultatief zijn structureel worden geïntegreerd in de ontwerpvakken. Het waren ook de studenten van Hornsey College die voor het eerst de ideeën van de sociaal antropoloog Edmund Leach (1910-1989) in de onderwijspraktijk tot uitdrukking brachten, namelijk dat in een snel veranderende wereld het onderwijs nooit gebaseerd mocht zijn op gefragmenteerde vakkennis van een oudere generatie. In 1967 verzorgde Leach een serie lezingen voor de BBC-radio onder de titel 'A Runaway World', waarin hij het Engelse onderwijs ter sprake bracht en het probleem van een oudere generatie docenten in een samenleving die door het toenemende gebruik van industriële machines en computers razendsnel veranderde.³⁶

De journalist van *The Observer* zag in de studentenrevolte aan Hornsey College in de kern een afwijzing van de traditionele leraar-leerlingverhouding en van elke vorm van autoritair gezag in het onderwijssysteem. 'Indien het belangrijkste initiatief in het leerproces van een student afkomstig is,' zo vroeg de journalist retorisch, 'wat is dan een rechtvaardiging van de hiërarchische opbouw, waarbij de bevelen van bovenaf komen? Als iedereen zich zelf zijn leerstof oplegt, waarom moeten er dan autoriteiten zijn die ordebewakers zenden en colleges schorsen om rebellen weer in het gareel te brengen? De absurditeit van een systeem, dat een streng onderscheid maakt tussen leraar en leerling wordt het nauwkeurigst aangevoeld door de studenten beeldende kunst. In de schilder- en beeldhouwkunst is slechts weinig technische kennis vereist – de beste manier om iemands creativiteit te ontwikkelen is vaak naast de scheppende artiest te werken, net als de middeleeuwse "leerjongen"'

De studenten in Eindhoven hadden een onderwijsmodel voor ogen zoals dat enkele jaren later, in 1971, werd gepresenteerd in het rapport van de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten: een werkplaats als een ontmoetingsplek van creatieve talenten. Dit model liet zich echter moeilijk verenigen met een schools systeem van voorgeschreven opdrachten, verplichte tentamens, rapportcijfers, presentiecontroles, vaste lesroosters en studieduur. Allemaal zaken waarop de protesterende studenten in Londen en Eindhoven felle kritiek uitten. Hun belangrijkste kritiekpunt was dat de vakken te specialistisch waren en dat vaardigheden werden aangeleerd die direct ten dienste stonden van een kapitalistisch productiesysteem. Er waren ook andere geluiden te horen, van docenten die meer aandacht hadden voor de creativiteitsontwikkeling van studenten, die de nadruk legden op het proces in plaats van op de resultaten, het (werkelijke) belang van de consumenten onderkennen en kritiek hadden op de doelstelling van Smeets om 'bruikbare industrieel ontwerpers op te leiden. Vakmensen die de bedrijven nodig hebben om het vormgevende werk te doen.'³⁷ Frans Smeets, broer van directeur René Smeets en leraar aan de AIVE, verantwoordde zijn manier van lesgeven en de oprichting van het Instituut voor Creativiteits Ervaren (ICR) aldus: hij wilde 'de directe confrontatie met het creatieproces zelf en het aan creativiteit inherente uit zichzelf opgang komen' mogelijk maken, zodat het 'idee (...) ontdekt [kan] worden door het onverwachte, de niet gebaande weg'. Tastbare resultaten waren niet nodig. Hij gaf de studenten geen cijfers meer. Werkstukken die niet het resultaat waren van opdrachten, maar waren 'gemaakt naar aanleiding van werkaanleidingen', werden beoordeeld met voldoende of onvoldoende. Smeets pleitte voor een andere vorm van beoordelen, waarbij de docenten niet langer de normen zouden bepalen.³⁸ De ICR vertegenwoordigde een onderwijsopvatting die mijlenver af stond van de onderwijsmethodiek van directeur Smeets en Gilles.

In februari 1969 schreef Smeets, met het oog op zijn

naderende pensionering, een verslag over zijn periode als directeur. Het laat zien hoeveel werk Smeets heeft verzet om zijn 'eerste Europese designschool' tot een succes te maken, binnen de beperkte mogelijkheden van het kunstnijverheidsonderwijs. Teleurgesteld door de studentenrevoltes ging Smeets in 1970 officieel met pensioen. Zijn opvolger Wim Gilles hield het in het onrustige klimaat van de AIVE slechts drie jaar vol. Pas met de komst van Jan Lucassen in 1983 kwam er definitief een einde aan een onderwijsklimaat waarin de temperatuur en windrichting vooral waren bepaald door de studenten.

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

Hearing 1969

Ruim een half jaar na de hearing op de AIVE vond op 8 februari 1969 een vergelijkbare bijeenkomst plaats van bestuur, directie, docenten en studenten van de Academie St. Joost in Breda. Evenals in Eindhoven was de belangrijkste aanleiding de kritiek op de recent ingestelde overlegorganen met studentenvertegenwoordiging. Directeur Gerard Slee had in januari 1969 een studentencommissie, een studentencollege en een docentenraad ingesteld – mede als uitkomst van een democratiseringsproces dat al begin jaren zestig door docenten in gang was gezet.³⁹ Op de hearing liet Slee weten dat 'het (...) de bedoeling [is] dat u meedenkt, meepraat, maar ook beslist'.⁴⁰ Na het roerige jaar 1968 heerste er een groot wantrouwen tussen directie, docenten en studenten. In een terugblik op die hectische periode sprak Slee zijn verbazing uit over de kritiek van sommige docenten op zijn functioneren. Al meteen bij zijn aanstelling maakte hij de docenten duidelijk dat het slagen van de academie een gezamenlijke verantwoordelijkheid was. Als directeur kon hij slechts de grote lijnen uitzetten. Mogelijk dat de docenten met hun kritiek gelijk hadden, maar waarom waren ze dan al die jaren 'altijd braaf achter hun directeur (...) aangehobbeld'? Nooit hadden ze hun bezwaren op tafel gelegd wanneer hun dat werd gevraagd. Volgens Slee 'was die hele revolterende beweging (...) er van buitenaf ingebracht, met name via de sociale academie'.⁴¹

De hearing verliep in een sfeer van wantrouwen en kritiek. Student Charles van Gelder, voorzitter van de studentencommissie, verwoordde de belangrijkste kritiek van de studenten op de organisatie, namelijk dat de docenten geen eigen kunstenaarspraktijk hadden. Van Gelder typeerde hen als 'stilstaande theoretici' die niet lesgeven 'vanuit hun eigen praktijk. (...) Er is geen doorstroming naar deze tijd. (...) Je krijgt opdrachten, waarin je zelf niet gelooft. Je moet maken wat de leraren "mooi" vinden en niet wat je zelf mooi vindt. (...) Daar komt nog bij, dat de docenten over het algemeen te weinig interesse hebben voor de leerlingen; er is geen persoonlijk contact'.⁴² Van Gelder was ook van mening dat de vakafdelingen te geïsoleerd werkten: 'Organisatorisch en persoonlijk lukt het niet om méér contact en verbanden te leggen tussen film, bouwkunst, mode, beeldhouwen etc.' Van Gelder bekritiseerde ook Slee: hij was een directeur die alles zelf bepaalde, te administratief was zonder een duidelijk eigen standpunt en niet wist waar zijn docenten zaten of wat ze deden.

Slee verdedigde zich met de visie die hij sinds zijn aantreden in 1950 in en buiten de school voortdurend had uitgedragen: 'Wat mij het meest ter harte gaat, is de integratie van de kunstenaar in deze tijd en maatschappij. Met andere woorden: hoe zullen de afgestudeerden van St. Joost als goede vakmensen hun bestaan kunnen opbouwen in deze maatschappij? (...) Wat we bijvoorbeeld wél bereikt hebben is, dat er in Breda geen kunstenaarsproletariaat gegroeid is, zoals we dat kennen in Rotterdam en Amsterdam.' De kritiek op de docenten weerlegde hij met de stelling dat 'je (...) docenten aan een kunstacademie inderdaad niet uit hun vak [moet] halen en hen helemaal op de lessen zetten'. Feitelijk gaf het grootste deel van de docenten niet meer dan twee dagen in de week les, zodat ze volgens Slee 'voldoende tijd overhouden om zelf creatief te zijn'.⁴³ Onduidelijk was of die creativiteit van de docenten voor de studenten voldoende professionele waarde had. Slee erkende wel dat oudere docenten te weinig binding hadden met de actuele kunstpraktijk en liet weten al eerder met de gedachte te hebben gespeeld docenten voor maximaal vijf jaar te benoemen, een idee dat wettelijk gezien echter onuit-

voerbaar was. Slee wilde ook de relatie tussen de afdelingen

verbeteren en intensiveren, maar vreesde voor een te grote vrijblijvendheid en verlies van vak kennis.⁴⁴ Een geslaagde integratie van de afdelingen was volgens hem enkel mogelijk voor de gespecialiseerde vakopleidingen. En ook dat leverde nog organisatorische problemen op. In het zogenoemde Lochems overleg – in 1964 geïnitieerd als voorbereiding op de aanpassing van het kunst- onderwijs aan de Mammoetwet – hadden de academiedirecteuren een plan besproken om studenten één dag in de week vakken te laten volgen bij een afdeling naar keuze. Dat plan was onderdeel van een nieuwe onderwijsstructuur met een op alle academies gelijke basisstudie van één jaar, een inleidende vakstudie en een afsluitende eindstudie van elk twee jaar. Deze 1-2-2-structuur was een compromis tussen de directeuren die een academie wensten met sterk vakgerichte opleidingen en de directeuren die een meer algemeen vormende creatieve en ‘ontgrensde’ academie voorstonden. In de eenjarige basisstudie konden de academies nu facultatieve lessen aanbieden voor onder meer technologie en cultureel-maatschappelijke vorming.⁴⁵

Slee was voorstander van een meer vakgerichte benadering en maakte zich zorgen over de beroepskansen van zijn leerlingen. Volgens hem moest ‘een meisje, dat bijvoorbeeld op de Mode-afdeling werkt, (...) maar eens een tijdje werken op de stoffenafdeling van een warenhuis en met de doodgewone huis-tuin en keukenvragen van een huismoeder geconfronteerd worden. Dat werkt door bij het ontwerpen. De schop, die de maatschappij aan deze jonge mensen kan geven, kunnen wij hier nooit zó geven. Ja. Voor de inrichting van dremmel-ateliers voor afgestudeerden van St. Joost Breda voel ik wel, mits deze bedrijfsmatig en economisch opgezet worden. Geen ruimten voor liefhebberijen.’⁴⁶ Hij benadrukte nog eens dat zijn academie geen vrije kunstenaars wilde opleiden, maar zo veel vormgevers als de maatschappij nodig had. ‘Er zijn momenteel te veel solo-kunstenaars’, zo sprak Slee tijdens de hearing. ‘De maatschappij heeft geen donder aan alléén VRIJE KUNSTENAARS. (...) Ik ben er wel van overtuigd dat de jongelui tegenwoordig direct om subsidie beginnen te schreeuwen; voordat ze iets bewezen hebben.’ De hearing werd afgesloten met de conclusie dat iedereen het met directeur Slee eens was ‘wanneer hij spreekt over het bestaan van de zogenaamde vrije kunstenaar (in de betekenis zoals het hier naar voren komt). Een andere zaak is of de vrijheid, het zichzelf bepalen en vinden binnen de gebondenheid van het vakgerichte creatieve vermogen voldoende tot zijn recht komt. Dat lijkt ons in ieder geval een punt, dat grondig uitgesproken dient te worden.’ Verder kreeg men de indruk dat de directie de kritiek weliswaar serieus nam, maar dat effectieve beslissingen uitbleven. Er was enig begrip voor het feit dat Slee ‘geen ijzer met handen [kon] breken, maar de ongetwijfeld interessante ideeën van de directeur vragen wel een vaste en vastberaden hand om in onderling overleg concrete zaken vorm te geven’.

Uit de hearing kwam naar voren dat ondanks het onderlinge wantrouwen de ideeën over onderwijsveranderingen van directie, docenten en studenten niet wezenlijk verschilden. Zonder enige vorm van studentenactie gingen allen op 23 juni 1969 in een als historisch betitelde vergadering gezamenlijk aan de slag voor een nieuwe opzet van de inhoud van het onderwijs en de organisatie van de academie. Er werden een nieuwe studentenraad en een studievergadering gevormd. Die laatste, bestaande uit vier studenten en vijf docenten, onder wie Bart Welten en de grafisch ontwerper Jan Begeer (1921), had tot taak een reorganisatieplan voor St. Joost op te stellen. Uitgangspunt was om de onderwijsveranderingen die waren voorgesteld in het Lochems overleg per 1 januari 1970 in te voeren, mits ze geen extra kosten met zich mee zouden brengen. St. Joost had in 1969 al besloten tot de

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

invoering van een algemeen oriënterend basisjaar en bredere secties, met meer mogelijkheden voor vrije keuze van de studenten, ter vervanging van de bestaande vakafdelingen. Beoordelingen door middel van rapportcijfers en eindexamens in de vorm van door docenten geformuleerde opdrachten werden afgeschaft. Docent ruimtelijk ontwerpen Wim Smits (1922) stelde in een terugblik op de onderwijsvernieuwingen dat ‘studenten (...) in die tijd steeds meer met eigen ideeën [kwamen]. Daarom kwam toen ook de gedachte boven, dat het beter was dat studenten hun eigen eind-examenopdrachten zouden formuleren. (...) Als docent speelde je daarop in.’⁴⁷ Na het basisjaar zouden er geen overgangsbeoordelingen meer zijn en studenten zouden afstuderen met door henzelf te bepalen jaarprojecten. De docent moest meer coach en stimulator zijn dan overdrager van (verouderde) kennis.

Creativiteit tussen objectieve kennis en subjectieve expressie

Met name commissielid Welten, docent kunstgeschiedenis en ruimtelijke vormgeving, had uitgesproken ideeën over de onderwijsvernieuwingen. In 1960 werd hij door het bestuur van St. Joost nog als een dwarsligger beschouwd.⁴⁸ Welten had zijn onderwijsideeën nadrukkelijk uiteengezet in zijn proefschrift, waarin hij zijn onderzoek naar het scheppingsproces had beschreven. Dat proces kenmerkte zich volgens hem door beperkingen van de kunstenaar zelf, van de materialen en technieken die hij hanteerde en van het publiek waarvoor hij werkte. De artistieke vrijheid van de kunstenaar was gebonden aan het eigen verleden en de artistieke inzichten die hij had ontwikkeld en zijn mogelijkheden. De kunstenaar kon zijn kunstwerk ook geen onbeperkte betekenis meegeven, omdat het publiek er ook zelf waarde en zin aan gaf. Het kunstonderwijs diende al deze beperkingen in te calculeren. Docenten moesten rekening houden ‘met de persoonlijkheid van de leerling, met zijn eigen karakter en verleden, men zal zonder af te zien van algemene normen het eigene van de leerling tot ontwikkeling moeten brengen, en gelijktijdig zijn blik verruimen’.⁴⁹ Met betrekking tot de betekenisgeving moesten (aankomende) kunstenaars ‘bij het creëren contacten met de objectieve wereld (...) onderhouden’. Dat wil zeggen dat ze niet alleen zichzelf, maar ook die ‘objectieve’ buitenwereld moesten (leren) kennen om hun eigen werk daartoe te verhouden. De beperkingen of juist de onverwachte en vernieuwende mogelijkheden van materialen en technieken konden leerlingen alleen ontdekken op basis van ‘ervaringen’. Weltens belangrijkste conclusie was dat het kunstonderwijs zich te veel richtte op een gefragmenteerd aanbod van kennis en kunde in plaats van ‘op de totale persoonlijkheid van de leerling. Al het geleerde zal zo spoedig mogelijk moeten integreren in deze totaliteit. Zelfs de meest technische vakken krijgen slechts zin in deze totaliteit [eenheid van kunstenaar-wereld-medium] waarin ze worden opgenomen.’ Een vak kreeg volgens Welten voor een leerling pas zin ‘wanneer het door hem gezien wordt als een bijdrage tot de oplossing van een voor hem levend probleem. Men moet bij de docering en derhalve bij de programmering niet uitgaan van een serie vakken volgens het principe van analyse en synthese, doch van de concrete situatie van de leerling bij zijn creatieve pogingen waaraan een zekere scheppingsdrang ten grondslag ligt.’ Dat mocht echter niet leiden tot ‘het geven van een onbeperkte vrijheid tot zelfexpressie, waardoor de leerling zichzelf a.h.w. opsluit in zijn eigen subjectiviteit en de vitale gebondenheid en de intersubjectieve verstaanbaarheid gestoord worden’. Kunstonderwijs was pas vruchtbaar als het noch zuiver objectief, noch zuiver subjectief zou zijn, maar ‘geënt is op de onscheidbare eenheid mens-wereld-medium, dus op de vitale elementen van het creatieproces zelf’.

Welten constateerde dat er in het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs sprake was van een dualistische houding: 'Men helt er ofwel over naar een objectivisme of naar een overdreven subjectivisme. Het objectivisme is hier een gevolg van de historische ontwikkeling met zijn optische, meetkundige en historische verantwoording enerzijds en de recente functionalistische stromingen (Bauhaus) anderzijds. Het subjectivisme is van jongere datum en wordt geput uit de hedendaagse opvattingen over de vrije abstracte kunst, de existentialistische mode en het bewustzijn dat de bestaande objectieve normen niet adequaat zijn. Hierdoor krijgen verschillende van deze instellingen en afdelingen een modieus karakter en tonen een gebrek aan werkelijke grond.' De kwaliteit van het kunstonderwijs was nu te zeer afhankelijk van de individuele kwaliteiten van de docenten, maar daarom ook onvoldoende gefundeerd en kwetsbaar. De docenten sloten zich op in individueel onderwijs, waardoor er weer een gefragmenteerd studieaanbod ontstond, zoals bij het academische tekenonderwijs. Een ander gevaar dat het kunstonderwijs volgens Welten bedreigde, was de grote angst van academiectoren voor de subjectieve aspecten van het scheppingsproces; dat die angst bestond haalde hij uit een rapport van de Vereniging voor Middelbare Kunstnijverheidsscholen uit 1955, waarin de directeuren waarschuwden voor de mogelijkheid dat 'indien men uitgaat van de psyche van de leerling (aanstaande kunstenaar) en haar dikwijls zo grillige structuur, het resultaat onmaatschappelijk zou kunnen zijn'. Deze angst had volgens Welten tot gevolg dat de meeste kunstnijverheidsscholen zich uitsluitend richtten op het aanleren van een ambacht.

Zelfontplooiing door een individueel studiepakket

Naar aanleiding van een bijeenkomst op 23 juni 1969 werden tal van commissies en werkgroepen ingesteld om een nieuw leerplan voor te bereiden. Er waren commissies voor ideeën, bouw, katholiciteit en Goede Diensten en een werkgroep Programmering met vertegenwoordigers van alle geledingen. Vier dagen later lag er een conceptleerplan dat binnen de kaders van het ministerie bleef, en daarin waren veel van de ideeën van Welten terug te vinden. Zo stond er te lezen dat 'de eigen interesse en eigen beeldende taal van de student (...) uitgangspunt [zullen] zijn bij de vormstudie' en dat het bij alle vakken uiteindelijk ging om de 'persoonlijke verwerking' van de stof door de leerlingen.⁵⁰ Er was aandacht voor verschillende (eigentijdse) expressievormen, zoals film, taal, muziek en beweging, waarmee studenten hun creatieve mogelijkheden konden ontdekken en uitbouwen. De onderwijsbrochure voor het studiejaar 1969-1970 meldde dat 'het onderwijs aan de Academie St. Joost (...) er op [is] gericht de creatief-beeldende begaafdheid der studenten tot ontplooiing te brengen'.⁵¹ De traditie van het objectivistisch georiënteerde kunstnijverheids- onderwijs was nog herkenbaar in de daaropvolgende zin: 'gelijktijdig met deze artistieke vorming [wordt] grote aandacht besteed aan de ambachtelijke en vaktechnische opleiding'. Naast de bestaande vakken wijsbegeerte en kunst- en beschavingsgeschiedenis werden nieuwe vakken geïntroduceerd, zoals literatuur, verbale expressie, muziekbegrip en filmvertoning. Er stond ook in dat 'docenten regelmatig bijeen[komen], soms met de studenten, om presentaties, de methodiek en de vernieuwingen van het onderwijs te bespreken', en dat de academie geen statische organisatie was, maar aandacht had voor 'de nieuwe ontwikkelingen, voor zover deze goed verondersteld of bevonden worden'. Er was ruimte voor experiment, mits dit een verantwoorde plaats innam in de academie. Studenten waren vrij eigen studieopdrachten te initiëren in samenwerking met of uitgevoerd in de stad, de musea of bedrijven.

De brochuretekst was echter niet gebaseerd op een formeel goedgekeurd leerplan. Op 22 februari 1972 schreef Slee een brief aan de docenten en werkplaatsassistenten waarin hij melding maakte van het feit dat de academie officieel leerplanloos was. Een situatie die hij onwenselijk achtte: 'Eerstens is nodig om een plan te hebben zowel voor studenten-informatie, als voor docenten om de leerstof te kennen en methodisch in te delen. De overheid stelt het leerplan als subsidievoorwaarde. Nu zijn er over de vorm van leerplannen – ook onder ons – gedachten die er van uitgaan een zo vaag mogelijk plan te formuleren. Wij moeten dit niet doen, ter wille van eigen en andermans informatie.'⁵² Bij de brief voegde hij een conceptleerplan, ter verbetering, commentaar en aanvulling met betrekking tot de aangepaste doelstellingen en eventuele wensen voor nieuwe (keuze)vakken en afstudeerspecialisaties. Vervolgens stelde Slee het nieuwe leerplan vast, dat in 1973 volledig in werking trad. De inhoud week niet veel af van die van het conceptleerplan uit 1969. Wel was het zogenoemde individuele studiepakket concreter uitgewerkt. Het bood tweede- en derdejaarsstudenten de mogelijkheid in overleg met de eigen vakdocenten vakken bij andere afdelingen te volgen. Voorwaarde was dat in het vakkenpakket de afdeling waarin eindexamen zou worden gedaan altijd herkenbaar zou blijven. Bij iedere afdeling stonden specifieke mogelijkheden beschreven voor de individuele studiepakketten. Uitzondering was de afdeling Architectonische Vormgeving, waarvan het leerplan nog nader uitgewerkt moest worden. In oktober 1972 was een eerste versie van dit leerplan door het bestuur als te experimenteel afgewezen.⁵³ De belangrijkste kritiek betrof de wens van de afdeling zich meer te richten op het stedenbouwkundige ontwerpen, waarin de academie geen expertise had; ze beschouwde het als een specifiek studiegebied dat voorbehouden was aan de academies van bouwkunst.

Studenten aan de macht

Het nieuwe leerplan van 1972 kwam niet zonder slag of stoot tot stand. Vier bestuursleden konden zich niet verenigen met de opzet en stapten op, evenals de adjunct-directeur.⁵⁴ De gespannen situatie leidde tot enkele hearings, waar Slee zich opnieuw voor de gehele academiegemeenschap moest verantwoorden. De eerste vond plaats op 24 mei 1973. Aanleiding was de conclusie van de Academieraad dat de structuur die in 1969 was voorgesteld, slechts gedeeltelijk was gerealiseerd, dat de doelstellingen onduidelijk of ongewijzigd waren en dat elementen van de oude organisatiestructuur nog steeds het onderwijs domineerden. De studenten waren uit de Academieraad gestapt omdat er 'zo ontzettend veel informatie te verwerken [was] waar je als student, naast je studie, niet aan toekwam. Je moest beslissen over zaken waarvoor je niet bent opgeleid'.⁵⁵ Ze eisten dat de informatie voor de vergaderingen begrijpelijker werd aangeboden en ze vonden dat de 'bestuurder zich dient in te leven in de wereld van de student en niet andersom. Als men niet zover komt heeft praten weinig zin'. Slee reageerde gepikeerd: hij had er alles aan gedaan om de studenten terug in de Academieraad te krijgen. Hij verweet hun dat ze niet medeverantwoordelijk wilden zijn voor beleidsbeslissingen of alleen als de informatie begrijpelijk werd gepresenteerd. Ook betichtte Slee de studenten ervan dat ze hun eisen niet met verstand en begrip, maar met geweld wilden realiseren. Dit veroorzaakte kortsluiting tussen bestuur en directie enerzijds en studenten en docenten anderzijds. De laatsten eisten dat bestuur en directie tijdens de hearing hun visie op de academie kenbaar zouden maken. De voorzitter greep in en merkte op dat dit een onmogelijke eis was, gezien het feit dat de hele academiegemeenschap al twee jaar lang probeerde een dergelijke visie te formuleren. Volgens enkele docenten en

studenten bleek hieruit het onvermogen van de directie en zij eisten

het aftreden van Slee. De voorzitter wierp tegen dat de hele academiëgemeenschap had gefaald: de enige logische consequentie was dan dat iedereen moest vertrekken. Een docent liet weten daar geen bezwaar tegen te hebben: het was 'een geweldige gelegenheid (...) om te beginnen met een nieuwe academie, dat wil zeggen, nieuwe doelstellingen, nieuwe statuten, nieuw bestuur, nieuwe docenten'. De voorzitter besloot de discussie voort te zetten op de hearing van 7 juni die al gepland was.

De toon op die hearing was grimmig. Er werd een motie van wantrouwen tegen Slee aangenomen en zijn ontslag werd geëist. Dit alles naar aanleiding van het ontslag van drie docenten bij de afdeling Architectonische Vormgeving, dat weer het gevolg was van de door het ministerie van OenW opgelegde vermindering van het aantal docentenuren. Alle afdelingen hadden uren in moeten leveren, maar alleen studenten van de afdeling Architectonische Vormgeving zagen Slee als de kwade genius achter het ontslag van hun docenten – een besluit overigens dat in goed overleg met alle afdelingen en de Academieraad was genomen. Volgens hen wilde Slee op deze wijze de voorstanders van verder gaande democratisering elimineren.⁵⁶ Slee overleefde de motie van wantrouwen ruimschoots, maar moest wel toestaan dat er een onderzoek werd ingesteld naar zijn vermeend ondemocratisch handelen. In de pers reageerde hij furieus: 'Ik heb de laatste twee jaar geen enkel enigszins belangrijk besluit op m'n eentje kunnen nemen. Het enige dat ik de groep wantrouwenden kwalijk neem, is dat ze niet bij me geweest zijn om dit te zeggen. Waarom dit soort ruwe middelen gebruiken terwijl er vier colleges op de academie zijn, waar ze alle mogelijke onbehagen kwijt kunnen? Want we zitten midden in een democratiseringsproces, al vanaf 1969. (...) De studenten hebben zich uit bestuur en academieraad teruggetrokken omdat ze niet medeplichtig wilden zijn en dat is hun goed recht, maar dan moeten ze wel de consequenties trekken. Als je niet wil meebeslissen, dan beslissen anderen. (...) Er is natuurlijk sprake van onbehagen. Dat is er in onze hele maatschappij, dus zeker in zo'n gevoelige groep als die van kunstenaars. Bij ons gaat het om vragen als: wat moet een kunstacademie nu eigenlijk zijn? (...) wie bepaalt welk onderwijs wie moet volgen? Moet de student helemaal op z'n eentje uitmaken wat hij aan een bepaald vak zal doen? Ik geloof dat niet. Wat dan wel? Dat [de doelstellingen, JvdE] zou een onderdeel worden van de *hearings*. (...) En nu begrijp ik best dat een directeur (ik of een ander) als symbool fungeert van de oude structuren. Maar van die oude structuren ben ik al lang af. Ik zou geen ouderwetse directeur meer kunnen zijn. Het onbehagen moet zich echter ergens op richten. Een directeur is daar de aangewezen figuur voor. En dit vind ik dan natuurlijk wel weer bar terwijl er gepraat wordt over democratisering en meebeslissen, wordt alvast een figuur door een bepaalde groep het zwijgen opgelegd. Dat vind ik ondemocratisch. Ik weet niet wat democratie eigenlijk is of moet zijn, maar het begint voor mij wel met inclusief denken: de ander en diens rechten erkennen. (...) Het onderzoek naar mijn ondemocratische feiten wacht ik daarom met een gerust hart af.'⁵⁷

Na de zomervakantie van 1973 escaleerde de situatie naar aanleiding van het nog niet goedgekeurde leerplan voor de afdeling Architectonische Vormgeving. Slee liet een nieuw leerplan opstellen door onder meer de interieurarchitecte Cora Nicolai-Chaillet (1919-1975), een oud-studente van Stam en Niegeman en van 1961 tot 1969 voorzitter van de vakgroep interieurarchitecten van de Gebonden kunsten Federatie (GkF). Docenten en studenten voelden zich echter onvoldoende betrokken bij het opstellen van het leerplan en vonden het resultaat volkomen gedateerd. Slee liet weten dat

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

er met docenten tal van besprekingen waren gevoerd, maar dat zij zichzelf buitenspel hadden gezet door de plannen steeds weer te blokkeren.⁵⁸ Uiteindelijk verplichtte Slee de studenten het nieuwe leerplan vóór 1 september 1973 te ondertekenen als zij niet uitgesloten wilden worden van het onderwijs. De studenten probeerden in contact te treden met het bestuur, maar dat mislukte. Het onderwijs op de afdeling kwam geheel stil te liggen. Uiteindelijk werd het conflict door een buitenstaander beslecht met een onderzoeksrapport dat op 15 januari 1974 klaar was, maar pas op 15 maart in handen kwam van de Academieraad. De conclusies waren hard: de democratisering is totaal mislukt, de organisatievorm is uitgewerkt en de directeur 'heeft de eigen positie [...] voltooid en in zekere zin ook overleefd'.⁵⁹ Nagenoeg alle leden van het bestuur en de Academieraad deelden de conclusies van het rapport. Slee niet. In mei 1974 meldde hij zich ziek. Hij zou zich pas weer op St. Joost vertonen bij zijn officiële afscheid op 1 mei 1976.⁶⁰

Het bestuur ging akkoord met het voorstel van de studenten voor een nieuwe organisatievorm, gebaseerd op de democratiseringsvoorstellen van 1969 en de aanbevelingen uit het onderzoeksrapport.⁶¹ Hoewel het officiële leerplan inmiddels bij het ministerie was ingediend, veranderde de inhoud van het onderwijs. Studenten trokken hun eigen plan en weigerden lessen te volgen die representatief waren voor het oude onderwijssysteem. De docenten reageerden wisselend: bij de toegepaste opleidingen ontstonden conflicten en werden docenten weggestuurd, bij de vrije richtingen liet de nieuwe tijdgeest zich eenvoudiger inpassen. Oud-student fotografie Paul den Hollander (1950) gaf in een interview die tijdgeest van begin jaren zeventig weer: als student meende hij dat hij zelf moest kunnen bepalen wanneer en van welke docent hij iets wilde leren.⁶² Een oud-student plastische vormgeving liet over zijn studententijd van 1970 tot 1975 optekenen dat 'er in de basisklas nog sprake geweest [was] van lesuren met docerende docenten, die je duidelijk vertelden over het wat en het hoe, in de vakklas was dat helemaal over. (...) studenten wilden aantonen dat ze zelf wel zouden uitmaken wat goed voor hen was; ook als het bijvoorbeeld ging om lesopdrachten. Nogal wat docenten traden terug met een houding van: zoek het dan zelf maar uit! (...) Er was een mooi rooster op papier, maar in de praktijk was het beginnen op maandag en eindigen op donderdagavond. Wat je in die tussentijd deed moest je persoonlijk maar uitzoeken.'⁶³ Modestudent Franska Stuy kon het later alleen maar beamen: 'Die sfeer hing er op den duur bij alle oudere docenten: Zoek het zelf maar uit!'⁶⁴

Een Nieuwe Kunstschool in het oosten

'Toen hebben we de zaak platgegooid. Dat was in '66 of zo. We stakten en dat was iets verpletterends, dat we zomaar zeiden: dan houden we ermee op!'⁶⁵ Het zijn niet de woorden van een protesterende student, maar die van docent en latere academiedirecteur Joop Hardy. In 1966 escaleerde op de AKI in Enschede de allang sudderende onvrede over het autoritaire directeurschap van Bram Middelhoek. Naar aanleiding van een onschuldig incident – eenzijdig en tendentieus gerapporteerd aan het bestuur – ontsloeg de directie alle docenten en verwijderde een aantal studenten van de academie. Daarop brak een staking uit. Het was het begin van een hervormingsproces waarin Hardy de hoofdrol speelde. Hij en Eva Eisenloeffel waren als enigen overgebleven van de groep Amsterdamse docenten die in 1949 probeerden van de AKI een Nederlandse variant van het Bauhaus te maken. Met de komst van Middelhoek in 1954 werden die ambities in de kiem gesmoord. De staking van 1966 betekende – in combinatie met zijn ongeneeslijke ziekte – het einde van Middelhoeks directeurschap. Hardy werd eerst benoemd tot adjunct-directeur en werd na het overlijden van Middelhoek de nieuwe directeur van de AKI.

In 1967 startte Hardy een radicale onderwijsvernieuwing. Op 16 juni 1967 vond een algemene vergadering plaats waarin de uitgangspunten werden geformuleerd: kunstonderwijs is geen klassikale aangelegenheid, opdrachten dienden aangepast te zijn aan de capaciteiten en talenten van de studenten, het eindexamen moest de afsluiting zijn van een geheel persoonlijke studie. De AKI zou voortaan een democratische werkgemeenschap zijn van directie, docenten en studenten, en 'geen leer- en dicteerschool, maar een werkgroep voor experimenteren/doen/maken'.⁶⁶ Hardy democratiseerde in dat jaar – nog vóórdat de grote studentenopstanden uitbraken in Europa – de besluitvorming door het instellen van een overlegorgaan met studenten en docenten. In een terugblik stelde Hardy dat 'schoolsheid, provincialisme, zitten blijven en alle andere vormen van straf en onderdrukking werden afgeschaft. Vrijheid, persoonlijke ontwikkeling en individuele studiegang werden de coördinaten van de nieuwe koers'.⁶⁷ Die nieuwe koers stuitte op verzet van het bestuur: alle leden stapten een voor een op. Daarna kon Hardy nagenoeg in zijn eentje een nieuw bestuur samenstellen.

Hardy had uitgesproken opvattingen over kunst(onderwijs), voor een belangrijk deel gebaseerd op zijn ervaringen als leerling en leerkracht aan de Nieuwe Kunstschool in Amsterdam. Hij noemde de Nieuwe Kunstschool 'het mooiste wat ik in het kunstonderwijs heb meegemaakt, ondanks de moeilijke situaties waarin we moesten werken. Het aardige was de ontspannen en vrije sfeer, het anarchisme en het enthousiasme. De school was vrij klein, per docent vier à vijf studenten. Een directeur was er eigenlijk niet'.⁶⁸ De Nieuwe Kunstschool was in 1933 opgericht door de schilders Paul Citroen en Charles Roelofs (1897-1962) naar voorbeeld van het Bauhaus. Citroen was een oudleerling van het Bauhaus, bevriend met Itten – die in 1938 een cursus aan de Nieuwe Kunstschool gaf –, en hij zou voor zijn school tal van leerkrachten rekruteren die lessen hadden genoten aan het Bauhaus. De *Vorkurs* van Itten werd er echter niet gedoceerd. Citroen was fel gekant tegen elke vorm van onderwijssystematiek en -dogma's en was van mening dat kunst niet leerbaar was via dwingende regels. Een school was in de eerste plaats een plaats om tot zelfontplooiing te komen. 'Een mensch, die geleerd heeft zijn mogelijkheden, zijn talenten – en wij hebben allemaal talenten – te ontplooien, vrucht-

baar te maken,' zo schreef Citroen in 1935, 'zal altijd en overal zijn bestaan vinden.'⁶⁹

Hardy had als student met Citroen kennisgemaakt toen hij tussen 1934 en 1939 studeerde aan de teken- en schilderafdeling van de Haagse academie, en met Itten toen hij in 1939 deelnam aan de zomercursus van Itten in Zürich. Na een korte studieperiode in Parijs – kunstgeschiedenis aan de École du Louvre en een cursus theater, filmdecor en kostuum aan de particuliere École Paul Collin – besloot Hardy in 1939 de modecursus te doen aan de Nieuwe Kunstschool. Na de inval van de Duitsers in mei 1940 werd Hardy docent aan de school en verzorgde hij lessen modetekenen, theater- en kunstgeschiedenis.⁷⁰

In de nieuwe prospectus – waarvan hij naar eigen zeggen de tekst schreef – verwoordde hij het doel van het onderwijs, namelijk 'jonge talenten te leiden en te vormen, zoodat zij zelfstandig scheppend leeren werken. Het onderwijs berust op een grondige studie van natuur en cultuur en van alle mogelijkheden die techniek en materiaal bieden. Van deze opvatting uitgaande, ligt het vóór alles in de bedoeling der leeraren van de nK, dat onder hun leiding het vormgevoel en het scheppend vermogen van de leerlingen zich vrijelijk naar eigen aard en aanleg ontwikkelen. Den leerlingen wordt gelegenheid gegeven den geheelen dag op de ateliers der school te werken.'⁷¹

Hardy toonde veel sympathie voor de vroege Bauhaus-jaren, die werden gedomineerd door de mystieke invloeden van docent en Mazdaznan-aanhanger Itten. Na 1923 werd deze invloed overvleugeld door een – wat Hardy noemde – ethische benadering die de kunstenaar een sociale rol toebedeelde als vormgever van een nieuwe tijd. Hardy zag in het 'mythische', dat was gericht op de individuele relatie met een opperwezen, en het 'ethische', dat betrekking had op 'wij-zaken' als zede, gedrag, orde en wetgeving, conflicterende opvattingen.⁷² Die tweedeling speelde hem later als academiedirecteur parten: een school die de nadruk zou leggen op de mythische kant, conflicteerde per definitie met de door de samenleving gestelde ethische normen. Hardy had een duidelijke voorkeur voor 'ik-zaken', wat ook bleek uit zijn voorliefde voor het anarchisme en zijn afkeer van het communisme. Het communisme was volgens hem 'centralistisch (...), heeft het altijd over gigantische hoeveelheden, enorme massa's die centraal gestuurd en geleid moeten worden'. De anarchist – Hardy had een speciale voorliefde voor de anarchisten uit de Spaanse burgeroorlog – daarentegen opereert 'individualistisch, heeft het altijd over kleine groepen'.

Onderwijs in de bewustzijnsindustrie

Hardy was na de sluiting van het Bauhaus in 1933 en die van de Nieuwe Kunstschool in 1943 door de nazi's sceptisch over een door de overheid gestuurd onderwijssysteem. Zijn leven lang wantrouwde hij de overheid, die volgens hem uit was op een 'totale bewaking, totale reglementering (...), totale onderdrukking' van haar burgers, en dat leidde vervolgens tot 'totale agressie, leegte, verruwing, bekladden, beschadigen, vernielen'.⁷³ De moderne overheid hanteerde hiervoor niet meer de fysieke repressiemiddelen van oorlog of politiecontrole, maar de veel verfijndere methodiek van de gemanipuleerde berichtgeving in de 'bewustzijnsindustrie': een begrip dat in 1962 was gemunt door de Duitse schrijver en cultuurfilosoof Hans Magnus Enzensberger (1929). In navolging van Enzensberger was Hardy van mening dat alle vormen van massaproductie en communicatie primair tot doel hadden de bestaande machtsverhoudingen te bestendigen. Hardy beschouwde scholen als een onderdeel van de bewustzijnsindustrie. Al sinds de invoering van de algemene leerplicht was het Nederlandse onderwijssysteem 'een methode om door con-

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

trole en vernedering kinderen gezeglijk te maken, te conformeren, aan te passen aan de wensen, de regels en de wetten het kennis-pakket van de autoriteit'.⁷⁴ Hij beschouwde initiatieven voor alternatieve onderwijsvormen, zoals die van Johann Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Kees Boeke (1884-1966), de antroposofen en de Vrije School, als geniaal, maar ook deze konden uiteindelijk niet ontsnappen aan de door overheden opgelegde 'massifikatie', 'gelijkschakeling' en 'nivellering'. Hardy werd bestookt met ambtelijke circulaire's, die volgens hem vol stonden met dit soort begrippen; hij beschouwde ze als pure overheidsmanipulatie. In een samenleving – en dus ook een school – die gehoor gaf aan deze manipulatie, zou het individu zijn identiteit verliezen. Een collectief verlies van identiteit betekende uiteindelijk het verlies van 'onze cultuur', en dan blijft er alleen nog een cultuur over die 'bestaat uit agressie, porno, voetballen, lotto, toto, STER-reclame. Massagewijze produktie en massagewijze consumptie hebben tot een verval van kwaliteit geleid.'

Een alternatieve leefgemeenschap

Hardy typeerde de overheid als de beschermer van 'de bestaande orde, en de bestaande orde is in principe overheersing en onderdrukking als legaal systeem', en wilde er zo min mogelijk afhankelijk van zijn.⁷⁵ Hij was overigens tegen een gewelddadige aanval op de bestaande orde en koos liever de weg van de 'burgerlijke ongehoorzaamheid', zoals zijn jeugdheld Mahatma Gandhi (1869-1948) had gedaan. Hij besloot het ministerie geen extra financiële toe-zeggingen te vragen en de gewenste faciliteiten zelf te organiseren. Hardy noemde deze strategie de 'filosofie van de karigheid', die beter was voor iedereen, en zeker voor de ontwikkeling van de fantasie en het improvisatietalent van kunstenaars. Overdaad en luxe zouden maar tot verveling leiden: een vorm van tijdsbesteding die door André Gorz was onmaskerd als een middel tot onnatuurlijke behoeftebevrediging ten faveure van de kapitalistische industrie. Hardy zag ook niets in het schrijven van een leerplan voor het ministerie. Hij liet op 1 maart 1974 aan de staatssecretaris van OenW weten dat voorafgaande goedkeuring van de inspectie voor 'experimenten en research (...) voor de Enschedese Akademiëgemeenschap onaanvaardbaar [was]'.⁷⁶

Hardy zag drie mogelijkheden om gewelddoos te ontsnappen aan de gevestigde, manipulerende en gebureaucratiseerde orde – of die nu van kapitalistische, communistische of socialistische kleur was. Je kon de vlucht nemen naar een onderontwikkeld land, waar de bureaucratie nog niet zo ver was gevorderd dat ze alles onder controle kon houden; je kon je terugtrekken in een alternatieve leefgemeenschap, wat evenwel maar voor korte tijd kon zijn, omdat uiteindelijk niet te ontsnappen viel aan de greep van de overheid; of je kon je aansluiten bij de vrouwenbeweging: die was volgens Hardy 'een echte revolutionaire beweging (...) die misschien kan leiden tot een echte omwenteling van onze samenleving'.⁷⁷

Hardy koos er in 1968 voor om de AKI om te vormen tot een alternatieve leefgemeenschap, zoals het vroege Bauhaus en de Nieuwe Kunstschool dat in zijn ogen waren geweest. Hij vond het Bauhaus 'geen school, maar (...) een soort commune', die op 'de oude academie van Plato [lijkt]: een ommuurde tuin met een stuk vijgenboomgaard, waar mensen binnenkomen, en er net zo lang blijven als ze behoefte hebben. Wanneer je geen behoefte meer hebt, dan ga je weg. De één blijft lang, de ander blijft kort; sommigen blijven zelfs heel lang hangen in die tuin van Plato, en dat is het begin van de academie.' Zijn ideaal voor de AKI was een *Akademeia*: een leef- en werkgemeenschap van mensen die niet werden lastiggevallen met verplichte lesroosters, examens

en diploma's. Studenten die zich in ateliers en werkplaatsen zouden

bezighouden met hun ontwikkelingsproces, op eigen verzoek begeleid door oudere en ervaren kunstenaars. Een gemeenschap die niet te groot mocht zijn, zodat er intensieve relaties tussen mensen mogelijk waren.⁷⁸ Als gevolg van de kleinschaligheid en de nauwe betrekkingen tussen docenten en studenten ontstond er volgens Hardy vanzelf 'een directe naïeve democratie, die niet gestructureerd is'.⁷⁹

Hardy beschreef het beeld dat hij van de academie had het bondigst in een van zijn voordrachten, weliswaar ontleend aan en toegepast op het werk van de Amerikaanse architect Louis Kahn (1901/1902-1974), maar ongetwijfeld representatief voor zijn ideale kunstacademie. Hij schetste een 'oerbeeld' – volgens Hardy een noodzakelijke inspiratiebron voor alles wat vorm moet krijgen – van onderwijs waarin de staat nog niet regulerend was, de institutionalisering nog niet was begonnen en de primaire onderwijsstaak nog niet was verdwenen achter het rookgordijn van de bureaucratie: 'Dat oerbeeld was (...) een boom. Daar zat een oude man onder en daaromheen zaten jongere mensen, die man vertelde en die jongere mensen luisterden. Die boom met dat bladerdak gaf maat en schaal en de stam gaf een zekere oriëntatie. Die jongere mensen wilden graag iets horen en iets leren, dus er waren de wil en de wens om te leren, en die oudere man, die vertelde uit zijn ervaringen'.⁸⁰ Het was een droombeeld dat zich moeilijk liet inpassen binnen de kaders van de Nederlandse onderwijswetgeving, maar volgens Hardy kent 'elk systeem dat je opgelegd wordt, opgedrongen, zoveel ruimte, zoveel marge, dat je een heleboel kanten uit kunt. Wanneer je je nou voorneemt om ook de grenzen die gesteld zijn behoorlijk te overschrijden, dan kun je het een en ander voor elkaar boksen. Dat heb ik gedaan'.⁸¹

Ontbinding van gezagsverhoudingen

Een van de scheidlijnen die Hardy in de AKI doorbrak was de gezagsverhouding tussen leraar en leerling. Hij was van mening dat 'goed onderwijs een kwestie is van een hele vertrouwelijke en intieme relatie tussen een docent en een student. Ik vind ook dat wanneer iemand verhalen vertelt, wanneer iemand iets over een vak beweert, dat hij dat vak dan moet uitoefenen, eigenlijk iedere dag.' In zo'n vertrouwensrelatie moest je wel 'alle vormen van chantage afschaffen', zoals 'becijfering, beoordeling, examen, enzovoort. Dat zijn dus de dwangmaatregelen, daar staat altijd iets achter: als je dat niet doet, gebeurt er dat. Wanneer je denkt aan een situatie waarin in het algemeen wat oudere en wat ervarener mensen met jongere mensen omgaan, dan moet je natuurlijk zorgen dat het inderdaad een òmgang is, en dat wat zich ontspint tussen die mensen een relatie is, een verhouding.' De taak van de docenten was 'in eerste instantie "afleren" en daarna "stimuleren" van de individuele mogelijkheden van de student. De docent begeleidt de student naar dat moment van zelfstandigheid en niveau waarop hij of zij de bescherming van dit instituut kan missen. Met deze opvatting, deze grondhouding, was ik teruggekeerd naar het uitgangspunt van mijn eerste docentschap aan de nieuwe Kunstschool van Paul Citroen'.⁸² Behalve op deze ervaring baseerde Hardy zich op het boek *Zen in de kunst van het boogschieten* van de Duitse, maar voor lange tijd in Japan docerende filosoof Eugen Herrigel (1884-1955).⁸³ Kern van het boek was volgens Hardy dat een goede opvoeding zich kenmerkte door 'afwezigheid van frictie en de afwezigheid van de dwang, of het nou zelfdwang is of dwang die door anderen wordt opgelegd'.⁸⁴

Hardy wilde vooraanstaande en ervaren kunstenaars als docenten, zoals hij die zelf als student aan de Nieuwe Kunstschool had gehad, en die

zouden maximaal anderhalve dag per week les moeten geven. Hij was ervan overtuigd dat een goede verhouding tussen docent en student de beste garantie was voor een hoge onderwijskwaliteit, vooropgesteld dat beiden intellectueel en emotioneel van hoog niveau waren. Alle andere pogingen om tot een optimaal onderwijssysteem te komen werkten alleen de mogelijkheid in de hand 'tot manipulatie en het tot object maken van mensen'.⁸⁵ Goede docenten stonden midden in de actuele kunstpraktijk, en het docentschap mocht dus nooit de dominante werkkring van een kunstenaar worden. Om die reden bracht hij de docentenaanstellingen terug tot een beperkt aantal lesuren, waardoor de financiële ruimte ontstond om ook gerenommeerde (inter)nationale kunstenaars als (gast)docenten aan te trekken. Hardy voelde de tijdgeest uitstekend aan en de studenten waren enthousiast over zijn onderwijsfilosofie, getuige een studentenpamflet uit 1968. Daarin schrijven zij dat het op de AKI 'anders [is]. Hier wordt van je geëist dat je gaat denken. Dat je weet wie je bent, wat je mogelijkheden zijn en je werkelijk afvraagt of je hier wel thuis hoort of je misschien valse pretenties hebt en beter verpleegster kunt worden of kleermaker in een huisje op de hei'.⁸⁶

De antiautoritaire houding van de leraar tegenover de leerling die op de AKI werd gepropageerd, was niet nieuw voor het Nederlandse kunstonderwijs. In 1963 werd Ateliers '63 opgericht als reactie op de verouderd geachte onderwijssituatie aan de Amsterdamse Rijksakademie. Daar kon een zeer kleine groep studenten beschikken over eigen ateliers en zelf kunstenaars kiezen als begeleider.⁸⁷ Ook in het buitenland waren er vergelijkbare initiatieven, zoals het Amerikaanse Black Mountain College in North Carolina, dat vanaf het jaar van oprichting in 1933 tot aan zijn sluiting in 1957, mede door de invloed van oud-Bauhaus-docent Josef Albers, tot de meest spraakmakende kunstopleidingen behoorde. In Europa was de Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf gedurende het docentschap van de kunstenaar Joseph Beuys (1921-1986) van 1961 tot 1972 het meest geruchtmakende voorbeeld van een kunstacademie die alle verhoudingen tussen de traditionele kunstdisciplines, tussen docenten en studenten en tussen academie en samenleving op de kop zette. Beuys ondermijnde met zijn ideeën – dat kunst niet te leren was en dat de studenten vooral mentaal en kritisch dienden te worden gevormd – het instituut kunstacademie. Erik Beender legt in zijn geschiedschrijving van de AKI een expliciet verband tussen de ideeën van Beuys en de ambities van Hardy voor de AKI.⁸⁸ Hardy heeft zich echter in zijn geschriften nooit uitgelaten over de ontwikkelingen aan de academie van Düsseldorf.

Het gedachtegoed van Hardy weerspiegelt de negentiende-eeuwse romantische opvattingen over kunstonderwijs die deels de grondslag vormden voor de Duitse hervormingsscholen, waaronder het Bauhaus.⁸⁹ In de Duitse romantiek werd het instituut kunstacademie bekritiseerd vanuit de idee dat kunst niet als een methodiek te onderwijzen is; hooguit kunnen persoonlijke, artistieke talenten manifesteren worden door stimulering en sturing van een geniale, ervaren kunstenaar. Een opvatting die voor het eerst in het academische kunstonderwijs leidde tot de invoering van de zogenoemde *Meisterklasse*: een atelier of werkplaats waarin de leerlingen zich, op niet-autoritaire wijze begeleid door een meester, vrij konden ontplooiën.⁹⁰

Ontscholing en ontgrenzing

Om zich vrij te kunnen ontplooiën moesten studenten zich eerst 'ontscholen', in een proces waarin ze 'bouwen aan een completer "zelf"! Het blijft een eeuwig zoeken naar de methoden om "echtheid", "zelf", "emotie" en "intuïtie" te ontwikkelen; om zich zelf te vinden. Teleurgesteld door onderwijs en opvoeding is onze hoop gevestigd op zintuiglijke en emotionele diepten, die tijdens

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

het eerste levensjaar zijn ontstaan. In dat “buiten baarmoederlijke vroegjaar” werd de basis gelegd voor onze openheid tegenover de wereld (*Weltoffenheit*).⁹¹ Hardy sprak deze woorden in 1976 uit op een landelijk symposium over vormonderwijs, in een lezing waarin hij een toelichting gaf op het basisjaar van de AKI. Dat basisjaar was voor hem de speeltuin waarin hij zijn ideale onderwijs kon vormgeven: onderzoek naar zintuiglijke waarneming en naar het gebruik van beeldende middelen, in de vorm van kleinschalige projectgroepen – communes genaamd – waarin studenten vrijwillig konden deelnemen. Het basisjaar was gebaseerd op drie uitgangspunten: de mens en zijn relaties, de vorm en de ontmoeting. De mens kon in relatie staan tot zichzelf, anderen, dingen, natuur of het bovennatuurlijke. Kunst zonder vorm bestond volgens Hardy niet en de waarneembare vorm was altijd een drager van betekenissen die ontstaan in de interactie tussen mens en vorm. De ontmoeting ten slotte bevestigde en verduidelijkte de eigen identiteit van de mens. In de eerste, experimenterende jaren van het basisjaar stonden de typische Bauhaus-oefeningen centraal, maar deze werden na enige tijd vervangen door individuele onderzoeken in de drie domeinen ‘Mens en emotie’, ‘Mens en berichtgeving’ en ‘Mens en omgeving’. De docenten meenden dat deze kleur- en vormstudies, gebaseerd op de *Vorkurs* van Itten, te veel op zichzelf stonden en nutteloos waren omdat ze niet in het verband van een opdracht en de intenties van de student werden gebracht. ‘Wij leggen liever de nadruk op de verbanden en niet op de opgesplitste oefenstof’, luidde de toelichting van enkele docenten in de *VABKrant*.⁹² Een opvatting die duidelijk refereert aan de ideeën van Welten over het artistieke creatieproces. Vonden de formele vorm-, kleur- en structuuroefeningen nog plaats in het academiegebouw, het studieterrein van de emotie, de berichtgeving en de omgeving bevond zich hoofdzakelijk buiten de academiemuren: de stad, het alledaagse leven, de maatschappij en de politiek.⁹³

Het studieprogramma ‘Mens en emotie’ impliceerde onderzoek in de vrije kunsten en naar de zintuiglijke ervaringen. Onderdeel was onder meer een cursus Chinees zwaardvechten, ‘om ze hun eigen lichaam te laten ervaren. Het is een methode om je bewust te worden en je open te stellen voor bijvoorbeeld de relaties tussen strijd, licht, ruimte en geluid. Je wordt erdoor gedwongen je te uiten en je vrees daarvoor te overwinnen.’ ‘Mens en berichtgeving’ had betrekking op tweedimensionale communicatiemiddelen, zoals film, fotografie, tekenen, grafische technieken, typografie, reclame, grafisch ontwerpen. ‘Mens en omgeving’ betrof de relatie tussen de mens en de omringende ruimte, die vorm kon krijgen in kleding, interieur en monumentale en architectonische vormgeving. Deze relatie werd bijvoorbeeld met behulp van video onderzocht. In alle domeinen was de techniek ondergeschikt gemaakt aan de creativiteit; alleen in het domein ‘Mens en berichtgeving’ leerden de studenten de basisprincipes van de diverse reproductietechnieken. In het studiejaar 1970–1971 werd het basisjaar uitgebreid met een tweede jaar, met als doel de strikte scheiding tussen het basisjaar en de als te dwingend ervaren vakstudie op te heffen en de studenten een individueel keuzepakket aan te bieden in de vorm van door henzelf geïnitieerde projecten. Uiteindelijk konden de studenten eind jaren zeventig aan de AKI in dertien vakgroepen afstuderen.⁹⁴ Ze dienden zelf een programma op te stellen en hun doelstellingen en opgaven te formuleren. Van hen werd verwacht dat ze relevante deskundigen raadpleegden wanneer daar aanleiding toe was. Dit soort onderwijs was een vroege vorm van ‘probleemgestuurd onderwijs’, dat pas grotere bekendheid kreeg toen de in 1976 opgerichte Rijksuniversiteit Limburg (thans Maastricht University) het ging toepassen. In Enschede kwam het nieuwe onderwijs tot stand na veel zoeken en experimenteren en in gespannen verhoudingen.

Gevolg van de grote keuzevrijheid voor studenten was dat sommige docenten nauwelijks geconsulteerd werden, lessen niet werden bezocht en lokalen leegstonden. Naar aanleiding van de organisatorische problemen benadrukte Hardy in de pers dat studenten en docenten contact met de school moesten blijven houden: ‘De academie is het trefpunt waar de discussie plaatsvindt, waar de kritiek mogelijk is en waar ook de ruzie bij hoort. Hoe zelfstandig de groepen ook mogen werken, de school moet heel duidelijk de ontmoetingsplaats zijn. Wij willen niet een gedrag dat het instituut opheft.’⁹⁵

De doelstelling van het basisjaar, namelijk ‘de student te helpen zijn individualiteit en zijn authenticiteit te vinden’, zoals verwoord in het Lochems overleg en later door de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten, werd aan de AKI in de meest extreme vorm uitgewerkt. Van de voorgeschreven lessentabel – opgesteld in het Lochems overleg teneinde na het basisjaar de doorstroming naar andere academies te vereenvoudigen – trok men zich aan de AKI weinig aan. Er was geen ‘voorbereidende vormgeving’, gebaseerd op de Bauhaus-oefeningen, er werd weinig gedaan aan voorbereidende technologie en de culturele en maatschappelijke vorming – bedoeld om studenten vertrouwd te maken met de functie van kunst en kunstenaars in de samenleving – werd gereduceerd tot een algemene oriëntatie, die als belangrijkste doel had het ‘doorbreken van de gefixeerde verwachtingspatronen’.⁹⁶

De grote onderwijsvrijheid bleef niet beperkt tot het basisjaar. In 1971 liet Hardy weten dat de studenten ‘élke dag opnieuw voor zichzelf uitmaken wat ze gaan doen, met welke techniek en met welke materialen. Op het rooster in de hal wordt slechts aangegeven welke docenten en/of kunstenaars die dag voorhanden zijn (...) iedereen [kiest] zelf of hij een functie in de maatschappij wil hebben of niet. Het is onze taak te zorgen, dat die keus bewust gebeurt.’⁹⁷

Dienaars van mythen en muzen

Op het landelijke symposium over vormonderwijs in 1976 kreeg Hardy het verwijt dat de AKI te veel een vluchtplaats was voor vrije kunstenaars die zich niet dienstbaar wilden maken aan de maatschappij. Hardy verweerde zich tegen de aantijging dat de academie zich ‘onmaatschappelijk’ opstelde met het argument: wanneer ‘je werkt aan jezelf, funktioneer je beter, al ben je werkeloos (...) het maatschappelijk funktioneren wordt geweldig overtrokken. In een klooster funktioneer je ook.’⁹⁸ Hij ontving een daverend applaus. Het belangrijkste was volgens Hardy dat een academie de student een attitude bijbracht die uiteindelijk ‘bindingen [heeft] naar het ambacht, waarvoor de samenleving zijn eisen stelt, en naar de vrije richting. Tegenwoordig is er een toeloop naar de vrije richting.’ Die toeloop kon Hardy wel verklaren: mensen zochten een vluchtweg uit ‘de harde samenleving’, die steeds verder ‘ontmythologiseerde’ en geen ruimte liet voor emotie, intuïtie en creativiteit. Hardy zag het als zijn morele plicht de samenleving een alternatief te bieden, een morele vrijplaats voor kritische denkers, zonder de verplichting dienstbare kunstenaars op te leiden. Het domein van de kunst was de laatste plaats waar nog betekenisvolle, mythische vormen geproduceerd konden worden, die niet belast waren met de normen die door de bewustzijnsindustrie werden opgelegd. ‘Kunst is gebonden aan het “ik” en het ik is een heel wat genuanceerdere betekenisgever dan de despotische oude mythe’, zo liet Hardy zijn toehoorders weten. ‘De kunstenaar treft materie en symbolen aan die voor hem geen betekenis meer bezitten. Hij slaat dit “materiaal” aan stukken en vormt daaruit iets nieuws, dat voor hem weer een betekenis heeft. De vorm als betekenisopnemend, betekenisdragend en betekenisoverdragend! Het “ik” kan een relatie onderhouden met zich zelf, met de anderen, met de dingen,

met de natuur, met het bovengatuurlijke. Alles wat het "ik" kent, komt uit dit relatiepatroon; hier binnen ligt ook de relatie mens-vorm; de wisselwerking tussen de vorm en de beschouwer, de gebruiker, de bewoner. Wat de kunstenaar nodig heeft is stoffelijk en spiritueel materiaal. Van daaruit komt hij tot maken – tot kunst. Kunst die bevestigend kan zijn, maar zeker ook vernielend en vernieuwend. Zoals de mens zelf een kern van (biologische) konstanten bezit, maar daarnaast ook een flexibel en variabel gedeelte.'

De beeldende vorm had een eigen zeggingskracht die de macht van de taal kon doorbreken. Woorden waren in de ogen van Hardy verdacht. Refererend aan het boek *De eendimensionale mens* van de Duits-Amerikaanse filosoof en socioloog Herbert Marcuse (1898-1979) zag hij in de taal een instrument van machthebbers om gezagsverhoudingen in stand te houden.⁹⁹ 'Wanneer je dat woord niet alleen wantrouwt maar zelfs beschuldigt, en je zegt: dat woord in zijn rationele kwaliteit, dat is zo in de hersens van alle jongens en meisjes geramd tijdens hun schooljaren dat ze helemaal niet meer in staat zijn om buiten dat verachtelijke woord om te denken en te voelen, dan moet je je natuurlijk er toe zetten om dat woord te vernielen: het vernielen van het woord in zijn rationele betekenis, in de hoop dat je daardoor de mensen zou bevrijden uit hun civilisatorische engte, zoals het is genoemd.'¹⁰⁰ Hardy liet zich diverse malen fel uit over het feit dat de directie- en bestuurskamers in het kunstonderwijs nagenoeg allemaal werden bevolkt door doctorandi – wetenschappelijk opgeleid in de vervuilde taal van de macht –, die weinig begrip hadden voor de vormtaal van kunstenaars. Kunstenaars waren bij uitstek in staat een (vormen)taal te hanteren die ontdaan was van rationaliteit en eenduidige betekenissen en geladen was met associatie, ambivalentie en complexiteit. Die meerduidigheid van de kunst maakte de kunstenaar per definitie 'a-sociaal in zijn gedrag òf maatschappijkritisch in zijn ideologie'. Kunst was volgens Hardy in haar 'avant-garde-situatie zowel vernielend als vernieuwend. Ze vernielt bestaande betekenissystemen en schept nieuwe.'¹⁰¹

In zijn rol van vernietiger en schepper is de kunstenaar een 'zachtmoedige anarchist'.¹⁰² In een hoorcollege voor architectuurstudenten van de TH Delft legde Hardy uit wat een zachtmoedige anarchist – door hem betiteld als 'anarch', ter onderscheiding van de gewelddadige anarchist – te maken had met het vak van architect. Hij beschouwde het anarchisme als een grondhouding, een attitude die uiteindelijk bepaalde hoe een kunstenaar, ontwerper of architect zijn vak uitoefende. Als voorbeeld van een anarch noemde hij Ghandi. Daartegenover stond de architectuuropvatting van Granpré Molière en zijn Delftse School: 'Dat was een architectuuropvatting die zich bijzonder positief opstelde tegenover de bestaande orde, de staat. Het fundament voor die positieve instelling tegenover die orde lag en ligt in die opvatting bij God. En hoe God die bestaande orde precies en gedetailleerd wil, dat vinden we in een dik en belangrijk boek van Thomas van Aquino (...) dat voor de Delftse School van bijzonder belang is geweest.' Hij bekritiseerde de mening dat de Delftse School een uitdrukking was van de heersende hiërarchische standenmaatschappij, waaraan iedereen zich moest conformeren. 'Wanneer je je die hiërarchische piramide voorstelt, dan zitten aan de top, aan het kleine topje, macht en rijkdom, en aan de onderkant is de grote laag van onmacht en armoede en onderdanigheid. En onder die bodem, daar zit de onderwereld; dat zijn de dieven, de moordenaars, de messentrekkers, de landlopers, de zigeuners, de woonwagenbewoners, hoeren, souterneurs, bedelaars, communisten, oproerkraaiers. (...) De top is representatief, en de gebouwen die je maakt moeten in dat hele schema passen.' De top bepaalde uiteindelijk de architectuurnormen van de Delftse School, die volgens Hardy konden worden samengevat in begrippen als rust, orde, harmonie en autoriteit. Maar het

grootste deel van die piramide bleef buiten beeld, namelijk de werkelijkheid zelf, die zich eerder liet omschrijven in termen van 'twijfel, gescheurdheid, onzekerheid, spanning, complexiteit, conflict, kwetsbaarheid, onvermogen'. De werkelijkheid was nooit eenduidig, kende dilemma's en paradoxen. Betekenisvolle vormen konden volgens hem alleen ontstaan 'uit de ontmoeting met de werkelijkheid', die 'niet te vatten [is] in het gangbare, in categorieën, klassen, afdelingen, soorten, in taalanalyse enz. Je valt erbij terug op een gave als intuïtie, een gave die iedereen heeft, maar sommigen in het bijzonder. Intuïtie is het instrument om in contact te komen met de ware werkelijkheid en deze ontmoeting is een ervaring. Kunst is het vormgeven aan deze ervaren werkelijkheid.'¹⁰³ Kunst was in essentie anarchistisch, voortgebracht door individuen die in staat waren diep in zichzelf te luisteren: 'Daarom moet het in het kunstonderwijs gaan om het persoonlijke ontwikkelingsproces van iedere student.'¹⁰⁴ Die anarchistische kunst moest aan de AKI altijd 'als magisch centrum en stralingsbron in het midden van onze activiteiten' blijven staan. Daaromheen, aan de periferie, konden dan 'ambachtelijkheid, maatschappelijke inzetbaarheid en politieke betrokkenheid worden gesitueerd'.¹⁰⁵

Kunstenaars waren voor Hardy bovenal beoefenaars van muzische activiteiten, die 'een geweldig middel zijn bij de verbetering van hun welzijn en dat van anderen, als tegenwicht voor de nog steeds sterk overheersende rationele mentaliteit'.¹⁰⁶ De maatschappelijke rol die kunstenaars konden vervullen was die van 'muzisch begeleider en initiatiefnemer'. Kunstacademies dienden zich in de eerste plaats te richten op studenten bij wie de muzische talenten uitzonderlijk sterk aanwezig waren. Volgens Hardy was dat altijd een zeer beperkte groep. 'De academie is er eigenlijk maar voor heel weinigen', zo liet Hardy in een interview kort voor zijn vertrek als directeur weten. 'Voor één of twee mensen is het belangrijk. Meer dan de helft van wat je aflevert is middelmaat, een paar hele goeie en waarschijnlijk geen toppers, kunstzinnige handwerkers, artisans. Die middelmaat is een redelijke overweging om de school open te houden. Het is ook de basis voor de nodige continuïteit. Je hebt een bredere stroom nodig voor die paar dingen, die echt belangrijk zijn.'¹⁰⁷ Voor die enkele talentvolle kunstenaar diende de academie een onderwijsprogramma aan te bieden dat 'zoveel mogelijk aansluiting geeft bij wat er in de omgeving van de school, in de stad of in de regio, maatschappelijk gaande is. In het studieprogramma moeten dus niet alleen theoretische en abstracte opgaven worden opgenomen, maar ook allerlei concrete, maatschappelijke activiteiten waarmee de studenten reële maatschappelijke ervaring in hun toekomstige beroep kunnen opdoen.'¹⁰⁸

De toverkring doorbroken

Hardy wist dat elke alternatieve leefgemeenschap een beperkte levensduur heeft. Hij zag met lede ogen aan hoe de overheid druk uitoefende om het kunstonderwijs te vangen in nauw omschreven beroepsprofielen en in vakken die gericht zijn op kennisoverdracht. 'Het zou de doodsteek voor het kunstonderwijs betekenen', zo liet hij in 1980 weten, 'wanneer het gedwongen werd zich tot opleidingen voor een aantal strikt omschreven vakken te beperken. Het kunstonderwijs leidt niet op tot een bepaald vak of beroep, maar tot een algemene functie die op allerlei manieren en in allerlei, steeds wisselende, beroepen toegepast kan worden.'¹⁰⁹ Met hart en ziel verdedigde Hardy steeds de AKI-gemeenschap. Gedurende vele jaren was hij in alle belangrijke besluitvormende lichamen voor kunst- en kunstonderwijs vertegenwoordigd geweest. Hij noemde het zelf een 'genante opeenhoping van ambten, functies en activiteiten', die 'mijn positie – en daarmee de positie van de AKI – bijna onaantastbaar' maakte.¹¹⁰ Voor de buitenstaander was het moeilijk te begrijpen dat

juist de anarchistische Hardy als spin fungeerde in het web van de

kunstonderwijsbureaucratie. Voor Hardy was het een manier 'om de steeds toenemende bureaucrativering en verschoolsing te saboteren'.¹¹¹ Hij was onthutst toen bleek dat leden van de schoolgemeenschap – de bestuursvoorzitter en de adjunct-directeur – naar aanleiding van de interne problemen hun steun en toevlucht hadden gezocht bij de inspecteur van het kunstonderwijs: 'Daarmee is de toverkring die ik om de AKI had getrokken doorbroken,' zo liet hij tijdens een bijeenkomst over de toekomst van de AKI weten, 'buitenaf bemoeit zich met binnenin. Onze "egelstelling" is geïnfilteerd. Mijn tijd is om!'¹¹² De interne problemen waren volgens Hardy een onvermijdelijk neven-effect van zijn onderwijsdoelstellingen. Een open instituut, met een grote mate van pluriformiteit en de grootst mogelijke vrijheid voor studenten en docenten, leidde onvermijdelijk tot organisatorische problemen. Maar liever problemen dan het 'institutionaliseren van gewoontes en gebruiken die ontstaan zijn uit flexibiliteit en improvisatie'. Routine, bureaucratiese beheersing en een te grote schoolgemeenschap, die de directe en emotionele relaties tussen de leden zou verstoren, vormden volgens Hardy intern grote bedreigingen voor de AKI. De grootste dreiging kwam echter van buiten de academie, in de vorm van een 'circulaire of voorschrift van het ministerie van O. en W., van Inspectie van het Beeldend Kunstonderwijs, van de VABK, van de HBO-Raad, van het Georganiseerd Overleg, van het ministerie van CRM en tenslotte van de EEG. Al deze instanties dringen aan op uniformering, gelijkenschakeling, harmonisering, codering, reglementering, structurering, fasering, bureaucratisering, socialisering, collectivering door middelen zoals: studieduurverkorting, inschrijvingsduurbepanking, studieopbouwvoorschriften, leerplanmodellen, studieverloopbepalingen, doorstromingsmodellen, centrale studentenregistratie, centrale inschrijving, landelijk vastgestelde toelatings- en eindexameneisen, en tenslotte, titelbescherming binnen de EEG.'

Maar als de AKI-gemeenschap ten onder zou gaan, dan had Hardy één geruststelling: de kunst was onafhankelijk van het instituut kunstacademie. Kunst blééf, ook wanneer alle kunstacademies opgeheven zouden worden. Een stelling die een collega-directeur de vraag ontlokte waarom Hardy dan nog werkzaam was voor de AKI. Hardy antwoordde in de onvervalst romantische geest die zijn doen en laten een leven lang had gedomineerd: 'Ik wil de zaak netjes afleveren en dan vertrek ik naar een ontwikkelingsgebied, daar voel ik me meer thuis. Brood is er nog brood en honger is er nog honger. Alles is er eenvoudiger. De dingen, de handelingen, de situaties zijn echter, staan dichterbij je dan hier. Daar heb je nog niet die onvoorstelbare stroom van informatie, die ook nog vals en gemanipuleerd is. Ik wil in een land zitten, zonder voortdurende achtergrondmuziek. Onze staat is een blok macht en macht verminkt. (...) Daarom zeg ik tegen iedereen: Ga weg.'¹¹³

Aan de vooravond van de grootschalige stc-operatie die het kunstonderwijs decennialang met de genoemde begrippen zou bezighouden, hield Hardy het voor gezien. In Sipke Huismans kreeg hij een opvolger die de AKI-filosofie nog lang zou verdedigen. Aan het begin van de eenentwintigste eeuw sloeg wederom een nieuwe tijdgeest toe, mede als gevolg van een sterk verslechterde economie, en dwong uiteindelijk de alternatieve kunstgemeenschap AKI een veilig heenkomen te zoeken onder het dak van ArtEZ hogeschool voor de kunsten.

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

Een autonome studie- en werkgemeenschap

'Vijf jaar lang heb ik getracht een mij niet licht vallende taak met vallen en opstaan zo goed mogelijk te vervullen. Er zijn daarbij wel wat flinke steken gevallen. Achteraf gezien was dat niet zo verwonderlijk: ik werd in het eerste jaar van mijn optreden geplaatst voor de gevolgen van de Parijse studentenrevolte, die ook aan de academie niet spoorloos voorbij gingen. Diep ingrijpend waren ze niet maar onvermijdelijk bleek toch een democratiseringsproces, wat wel volstrekt strookte met mijn eigen overtuiging. De soms vrij pittige problemen die het opriep waren meestal het gevolg van misverstanden, blijkbaar eveneens niet altijd onvermijdelijk.'¹¹⁴ In deze paar regels vatte typograaf Dick Dooijes (1909-1998) zijn directeurschap van de Gerrit Rietveld Academie in Amsterdam samen. Dooijes volgde in februari 1968 als waarnemend directeur Dirk Vis op, die na de opening van de nieuwbouw in 1967 in overwerkte toestand met langdurig ziekteverlof ging. Dooijes, recent afgetreden als bestuursvoorzitter van het IvKNO, nam – mede vanwege het feit dat adjunct-directeur Sybren Valkema voor langere tijd door de Verenigde Staten reisde – eerst tijdelijk en daarna definitief het directiestokje over. Anders dan Joop Hardy had hij geen uitgesproken ideeën over het onderwijs en zijn belangrijkste intentie was 'de beleidslijnen van de heer Vis (...) zo goed mogelijk door te trekken'.¹¹⁵

In de periode dat Vis het IvKNO leidde, van 1952 tot 1968, trachtte hij een evenwicht te vinden tussen de ambachtelijke kunstnijverheidstraditie en de behoefte aan industrieel vormgevers. Daarbij was Vis, net zoals veel academiédirecteuren in die tijd, terughoudend ten aanzien van de eisen en wensen die het bedrijfsleven en het publiek aan de ontwerpers stelden. Het was niet de taak van de ontwerper 'om zonder meer een ontwerp te maken dat aan de wens van de verkoper of aan de veronderstelde wensen van het publiek beantwoordt. Dit zou een totaal foute gedachtengang zijn en voor het onderwijs niet een goede richtlijn opleveren. Tot iets wezenlijk nieuws of iets kenmerkend persoonlijks zou men bij een dergelijke opvatting nooit kunnen geraken. Men zou integendeel blijven steken in – ik wil niet zeggen kitsch, maar dan toch een gemeenplaats. Een bedrijf dat in relatie wil treden met een ontwerper doet dit omdat het van hem een vernieuwing verwacht waarvan zelfs de opdrachtgever zich op dat moment nog geen voorstelling kan maken. Natuurlijk kan het ontwerp in overleg herzien of verworpen worden, maar in principe moet de ontwerper bij zijn taak vrij zijn – zelfs om compromissen aan te gaan – en niet de wens, de smaak van de opdrachtgever als uitgangspunt nemen. Zij die dit wel doen staan terecht in de wereld van de ontwerpers niet gunstig aangeschreven. Ik hoop met deze uitspraak die ik zo duidelijk mogelijk en met de meeste klem stel, niemand af te schrikken. Als men het van "economisch" standpunt bezien onaantrekkelijk acht, laat men dan een ontwerp- of een reklameschool oprichten waar men wordt afgericht op de wensen van de verkoper...'¹¹⁶

De door Vis uitgezette beleidslijnen kwamen echter onder het directoraat van Dooijes onder druk te staan door de toenemende verlangen van studenten naar meer inspraak en studievrijheid. Dooijes was als bestuurslid van het IvKNO vertrouwd geraakt met het traditionele kunstnijverheidsonderwijs, maar er nooit zodanig mee vergroed – zoals bijvoorbeeld Sleen van St. Joost en Smeets van de AIVE dat waren – dat hij geen begrip had voor de nieuwe ontwikkelingen. In het eerste jaarverslag van de academie onder zijn directeurschap werd het dilemma waarin Dooijes terecht was gekomen helder

verwoord: 'Enerzijds [is] bij een aantal studenten behoefte aan het vrij beoefenen van beeldende expressievormen en anderzijds is er een gerichtheid op het grondige kennen van verschillende vakdisciplines. (...) Ongetwijfeld ligt er juistheid in de visie dat vrije en gebonden kunsten niet wezenlijk tegengesteld zijn aan elkaar en dat ze elkander wederkerig beïnvloeden. (...) Er zijn echter wel enkele belangrijke tegenstellingen die in de praktijk tot problemen leiden. In de vrije beeldende kunstbeoefening worden de traditionele technieken steeds meer losgelaten, iedere kunstenaar zoekt en ontwikkelt zijn eigen werkwijze. (...) Reeds als student heeft hij veeleer behoefte aan werkplaatsen, waar hij vrij kan experimenteren met gereedschappen en materialen, dan aan een volgens programma verlopend vakonderwijs.¹¹⁷ De ontwerper daarentegen werd volgens Dooijes geconfronteerd met de noodzaak grondig kennis te nemen van een steeds toenemende hoeveelheid leerstof. Behalve de conventionele technieken en methoden moest hij nu ook de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van de massaproductie kennen en bovendien leren samenwerken met producenten.

Dooijes koos voor een pragmatische oplossing van dit dilemma door de docenten en de studenten te betrekken bij de onderwijshervormingen. In het jaarverslag noemde hij de GRA een 'studie- en werkgemeenschap' en de inhoud van het onderwijs moest in samenspraak tussen directie, docenten en studenten tot stand komen. Hij organiseerde de inspraak van de studenten en de samenwerking tussen docenten en studenten. Gevolg was dat studentenacties op de GRA grotendeels uitbleven en er in relatieve rust commissies en werkgroepen werden gevormd die in democratisch overleg een nieuwe organisatiestructuur konden ontwerpen. De studenten verlangden een aanpassing van het schoolreglement, dat in hun ogen te veel op de organisatiestructuur van een fabriek of kantoor leek, met voorgescreven aanvangs-, schaft- en eindtijden en een verplichte registratie van absenties. De GRA was toch geen 'opleiding tot klokprikkers' of een 'ambtenarenschool'¹¹⁸ Ook verwierpen de studenten het klassikale onderwijssysteem – klassen moesten 'werkeenheden' gaan heten – en ze eisten een vorm van zelfbestuur voor alle betrokkenen van de academie. Er moest vergaderd worden als werkeenheden, afdeling en academierraad en als totale academiemeenschap.¹¹⁹ Zelfbestuur mocht echter niet leiden tot isolatie van de afdelingen, integendeel, 'de academiemeenschap moet eerder een open werkplaats worden'.¹²⁰

Men kon zich nu in werkgroepen en commissies beraden op het nieuwe leerplan dat door de overheid werd geëist. Het oude leerplan uit 1961 werd herschreven in de revolutionaire geest van het begin van de jaren zeventig. Volgens het leerplan van 1973 was het doel van de GRA 'hen die een beeldend creatieve aanleg hebben en duidelijk gemotiveerd zijn, de mogelijkheid tot en de begeleiding bij een studie te bieden, waarin zij hun beeldende mogelijkheden kunnen ontdekken en ontplooiën. De studie is erop gericht, dat zij bij het beëindigen van de studie kunnen werken als beroepsbeoefenaars van beeldende vormgeving. De studie omvat het verwerven van voldoende kennis en beheersing van materialen en technieken in de vakspecialiseringen die binnen de academie mogelijk zijn. Tot de studie behoort eveneens de confrontatie met het maatschappelijk gebeuren en het verwerken van informatie om te komen tot een zelfstandig inzicht in de ontwikkeling van cultuur en samenleving'.¹²¹ Hoewel de oorspronkelijke indeling in sectoren (ruimte, grafisch, textiel) nog werd gehanteerd, konden studenten op basis van 'individuele of groepsintentie van latere beroepsuitoefening' afstuderen in verschillende vakstudierichtingen, subrichtingen en werkgroepen. Daarnaast werd in het leerplan een nieuwe sector genoemd, 'kinetische en auditieve aspecten', maar die verkeerde 'nog in een stadium van experiment'.¹²²

No teacher, good teacher

Dat de GRA een open werkplaats zou worden voor de gehele schoolgemeenschap bleek al snel een illusie. In het nieuwe leerplan hadden sommige afdelingen, geleid door sterke persoonlijkheden met uitgesproken onderwijs-ideeën, hun eisen en wensen verwerkt. De afdelingen kregen in het *interregnum* – zoals het directoraat van Dooijes werd betiteld door René van der Land, voormalig adjunct-directeur van de GRA en de belangrijkste vertolker van het gedachtegoed van de directie – een grote autonomie: zowel de afdelingen als individuele docenten konden relatief onafhankelijk hun onderwijsvisie bepalen en er was in de daaropvolgende decennia nauwelijks sprake van een door de directie gestuurde coördinatie en samenwerking.¹²³

Om gezondheidsredenen moest Dooijes in 1973 zijn directeurstaak beëindigen. Simon den Hartog werd waarnemend directeur en in 1974 directeur van de GRA. Evenmin als Dooijes was Den Hartog een directeur die de archipel van de afdelingen voor autonome en toegepaste kunst wilde verbinden aan een overkoepelende onderwijsvisie. Diversiteit van en wrijving tussen de verschillende afdelingen koesterde hij als een teken van het 'eigen gezicht' van de GRA. Den Hartog was vooral een pragmatische en flexibele *pater familias*: altijd bereid de wensen, dromen en eisen van docenten en studenten aan te horen, van advies te voorzien en waar mogelijk te faciliteren. Sommigen verweten hem dat hij geen leiderschap toonde, geen visie had op de kunst en het kunstonderwijs en niet in staat was enige helderheid te scheppen in de organisatorische wanorde van de GRA. Veel anderen zagen in de vrijheid die hij afdelingen, docenten en studenten gaf de basis voor een bloeitijd van de GRA. De directie bemoeide zich weliswaar nadrukkelijk met de aanname van nieuwe docenten, maar eenmaal aangenomen genoten coördinatoren en docenten veel vrouwen en waren zij zelf verantwoordelijk voor het onderwijs op de afdelingen.¹²⁴ Een overkoepelende onderwijsfilosofie hanteerde de GRA niet. De docenten kregen alle vrijheid hun eigen onderwijsmethoden te hanteren. Op sommige afdelingen leidde dat nog wel eens tot vrijblijvendheid en het ontduiken van verantwoordelijkheden. Tot samenwerking tussen de afdelingen kwam het nauwelijks. In een interview in 1989 stelden enkele docenten gekscherend een fusie voor van afdelingen in de school; de bereidheid tot samenwerken van de afdelingen werd te klein geacht om de fusie te laten slagen.¹²⁵ Volgens Den Hartog vormden de sterk individueel gerichte persoonlijkheid en de zeer uiteenlopende onderwijsvisies van de docenten een belemmering voor de samenwerking tussen de afdelingen. Hij vond niet dat hij samenwerking dan moest 'dóórdrijven', want dan maak je iedereen ongelukkig. Dingen moeten niet gebeuren door een conflictmodel, maar uit enthousiasme en inzicht. (...) Ik propageer dat op deze school veel disciplines naast elkaar moeten kunnen bestaan, ieder werkend vanuit hun specifieke karakter.¹²⁶ Doordat de school relatief klein was bleef er desondanks altijd een sterk gemeenschapsgevoel bestaan.

Net als de AKI zocht het onderwijsinstituut de grenzen op. Sommige docenten beschouwden een kunstacademie als 'een anachronisme' in een tijd dat de kunst geen regels meer kende en 'scholing' had plaatsgemaakt voor 'vorming' die gericht was op de ontwikkeling van een mentaliteit bij de student, en niet op het bijbrengen van vakkennis.¹²⁷ De rol van de docenten werd regelmatig besproken. Zo vond er in 1989 een interne discussie plaats waarin een groot aantal docenten van mening was dat een te nauwe relatie tussen de kunstenaar-docent en zijn leerling tot 'epigonendom' leidde. Een andere leerkracht merkte op dat in het algemeen docenten ervan uitgaan 'dat ze studenten iets moeten bijbrengen'. En dat gold volgens hem 'voor alle vakken behalve het kunstvak'. Om zijn stelling kracht bij te zetten citeerde hij het

credo 'No teacher, good teacher'
van de Amerikaanse kunstenaar

Nam June Paik (1932–2006). Toen een docent opmerkte dat je dan evengoed kon beweren 'No school, good school', leidde de voorzitter de discussie in een andere richting. Opheffing van het instituut was geen nastrevenswaardig doel.¹²⁸

Voor de buitenwereld was Den Hartog vooral de beschermheer van een autonome kunstschool die de overheid zo veel mogelijk buiten de deur wilde houden. In zijn lange loopbaan als academiedirecteur – hij nam in 1999 afscheid – bleef zijn visie op de GRA consistent en week hij nauwelijks af van de kernwaarden die al onder Dooijes waren geformuleerd: de persoonlijke ontwikkeling van de student moest altijd centraal staan, goed onderwijs werd bepaald door de kwaliteit van de relatie tussen docent en student, studenten moesten de vrijheid hebben hun eigen docenten te kiezen en kunstenaars waren in de eerste plaats onafhankelijke en kritische geesten die in staat waren het eigen vakgebied en de samenleving te voorzien van vernieuwende impulsen.

Ondanks het feit dat er aan de GRA een eilandencultuur heerste die door Den Hartog werd gekoesterd, ondernam hij enkele pogingen een grotere verbinding en samenwerking tot stand te brengen tussen de afdelingen. Een van die pogingen betrof de expositie *Samenwerken* in 1978 in het Amsterdamse museum Fodor. In het voorwoord van de catalogus schreef Den Hartog dat het thema van de tentoonstelling voortkwam uit de wens de bestaande afdelingsstructuur te 'ontgrenzen'. Bovendien paste het uitstekend bij de doelstelling van de GRA om 'van samenwerking tussen kunstenaars en vormgevers (...) te komen tot kunstuitingen met een sociaal-maatschappelijke functie'.¹²⁹ Hoewel op de tentoonstelling de resultaten te zien waren van de samenwerking tussen studenten, docenten en de stad Amsterdam, leidde dit in de praktijk niet tot meer verbindingen tussen de afdelingen van de GRA.

De directie dacht een oplossing gevonden te hebben in de introductie van een individueel studiepakket. Een onderwijsplan van 1974 vermeldt de mogelijkheid van een 'individueel studiepakket op de dagopleiding als groepspakketten [studenten met vergelijkbare studiewensen konden een eigen werk- of projectgroep vormen] georganiseerd door middel van sub-richtingen, werkgroepen en individuele projectgroepen', waarbij 'elke student (...) in overleg met zijn docent(en) [kan] kiezen uit het studieaanbod binnen de vakstudierichtingen'; voorwaarde voor het samenstellen van een individueel studiepakket was dat de 'door de student gekozen vakstudierichting, waarin hij de eindafsluiting zal afleggen, herkenbaar [zal] blijven'.¹³⁰ Pas in 1982 werd de keuze van een individueel studiepakket ingevoerd, mits minimaal twee docenten bereid waren de student hierbij te begeleiden en het voorstel door de directie was goedgekeurd. Vooral studenten die zich bezighielden met de vrije kunsten zouden van deze mogelijkheid gebruikmaken.¹³¹ Het individuele studiepakket bracht slechts enkele scheuren aan in de muren tussen de afdelingen. In de praktijk voelden de meeste studenten met zo'n studiepakket zich losgezongen van de afdeling en moesten ze de faciliteiten, werkruimte en begeleiding zelf organiseren. Een onderwijsvorm die slechts voor een kleine groep interessant en succesvol bleek.

Wisselwerkingen tussen autonome en toegepaste kunstenaars

Ten gevolge van het toenemend aantal studenten dat opgeleid wilde worden tot autonoom kunstenaar en het verlangen van docenten naar een grotere aandacht voor vrije expressie drongen de vrije kunsten in de loop van de jaren zeventig en tachtig door in het curriculum van de academie. In eerste

Ideologie van de zelfontplooiing,
kunstenaars in het ik-tijdperk

instantie werd het accent op de vrije en ongebonden expressie zichtbaar in het basisjaar, dat aan de GRA al was ingevoerd ver voordat het door de overheid verplicht werd gesteld. Langzaam maar zeker verdrongen de autonome kunsten de traditie van het ambachtelijke en industriële ontwerponderwijs. Toen Den Hartog in 1973 aantrad was de GRA geen traditionele kunstnijverheidsschool meer, maar de geest van het toegepaste kunstonderwijs zoals dat onder Stam vorm had gekregen was nog wel voelbaar.¹³² Het IvKNO had echter formeel geen teken- en schilderafdeling, en bij de invoering van de Mammoetwet had directeur Vis verzuimd een aanvraag hiervoor in te dienen bij het ministerie.¹³³ Om toch schilderlessen te kunnen verzorgen werd kunstenaar Melle Oldeboerrigter (1908–1976) aangesteld als werkplaatsassistent bij de afdeling Typografie. De afstudeerrichting schilderen werd in 1968 ondergebracht bij de specialisatie illustratie en boekverzorging van de afdeling Grafisch Ontwerpen. Midden jaren zeventig had deze afdeling een groot aantal studenten, die zich bezighielden met de vrije grafische kunsten, illustratie en schilderwerk.¹³⁴ In die tijd beoefende ongeveer een derde deel van de studenten op de GRA de vrije kunsten, voornamelijk aan de afdelingen Beeldhouwen en Grafisch Ontwerpen. Dat aandeel groeide in de daaropvolgende decennia naar meer dan vijftig procent.¹³⁵ Overigens leidde het samenvoegen van vrije grafici en schilders en toegepaste grafisch ontwerpers binnen één formele opleiding niet tot een innige samenwerking tussen docenten voor grafiek en schilderen enerzijds en die voor illustratie en grafische vormgeving anderzijds.¹³⁶ Den Hartog was zich bewust van de spanning tussen de vrije en de toegepaste kunstrichtingen. Maar juist het naast elkaar bestaan van 'de uitersten (...) creëert een atmosfeer die vernieuwend werkt. Mensen treden in elkaars gebied, werken samen vanuit verschillende disciplines en dat levert allerlei mengvormen op. Dat heb ik altijd als een kracht van de school beschouwd. Het één kan niet buiten het ander. Ik ben dan ook een tegenstander van scholen waar of alleen toegepaste of alleen de vrije kunsten worden beoefend'.¹³⁷

Individuele confrontaties tussen kunstenaar en samenleving

In de directiekamer van de GRA werd in de jaren zeventig en tachtig geen heldere visie geformuleerd op de maatschappelijke taak van kunstenaars en ontwerpers. Die visie diende elke individuele kunstenaar voor zichzelf vast te stellen. De mentaliteit van de kunstenaar – in brochures, leerplannen en beleidsnota's van de GRA steeds omschreven met woorden als 'eigenzinnig', 'vernieuwend', 'experimenteel' en 'onafhankelijk' – was daarbij belangrijker dan specifieke vakkennis. Met die mentaliteit hadden kunstenaars en ontwerpers 'een speciale verantwoordelijkheid met hun werk ten aanzien van de maatschappij. (...) Een samenleving die de waarde van experiment en vernieuwing niet meer inziet, staat aan de rand van haar neergang'.¹³⁸ Die mentaliteit was in de eerste plaats een 'artistieke benadering' die in het maatschappelijke veld moest worden ingebracht.¹³⁹ Volgens de directie had de samenleving een 'onbewuste maar dringende behoefte [aan] goede vormgevers en aan positief kunstenaarschap'; zij bepaalden met hun 'werk van oog en hand, van hart en verstand (...) de gestalte van de ons omringende cultuurwereld'.¹⁴⁰

Den Hartog hechtte veel waarde aan de confrontaties tussen de artistieke denkwijze van kunstenaars en de maatschappelijke ontwikkelingen. Hij pleitte voor samenwerkingsprojecten met partijen buiten de school, zoals bedrijven en culturele instellingen, en voor het organiseren van openbare presentaties en (eindexamen)tentoonstellingen ter voorbereiding op de latere beroepspraktijk.¹⁴¹ De GRA moest een student van de 'kleinere gemeenschap

(...) zo dicht mogelijk brengen naar zijn toekomstige “werkplaats” in de samenleving. Dat kan nooit zijn tot aan de voordeur van die werkplaats, ook al heeft menigeen bij het afsluiten van de studie de nieuwe ingang al weten te bereiken.¹⁴² In deze schoolgemeenschap kwamen ‘beeldend begaafde jonge mensen tot vormen en tot vorm geven, hier proberen zij zich, als vrije kunstenaars en ontwerpers van de komende tientallen jaren, alles bij te brengen wat met zien te maken heeft: inzien, laten zien en verder zien dan de eigen onvervangbare creatie’. De belangrijkste opdracht van kunstenaars en ontwerpers was met hun werk ‘op het dagelijks leven van hun generatie een overeenkomstig vernieuwend en stimulerende invloed uit te oefenen’ en een belangrijke bijdrage te leveren ‘tot de culturele ontwikkeling van de samenleving hetzij door hun vrij beeldende activiteiten, hetzij door de goede vorm die zij kunnen geven aan onze gebruiksartikelen’.

Behalve aan opdrachten binnen de academie, voortkomend uit ‘de didactische fantasie van de docent’, hechtte de directie veel waarde aan buitenschoolse samenwerkingsverbanden. Dan moesten de opdrachtgevers wel geïnteresseerd zijn ‘in de ontwikkeling van jong talent op het gebied van de vrije of toegepaste kunsten’ en moest ‘de integriteit van de academie (...) niet in het geding [komen]. Juist bij een straf op de praktijk gerichte opleiding moet de onafhankelijke ontwikkeling van de scheppende vermogens gewaarborgd blijven. Want het zijn vooral deze vermogens die de kunstenaar, de ontwerper, de gemeenschap als kostelijkste inbreng te bieden heeft. Zo komt men tot de zogenaamde gemeenschappelijke projecten: géén gebeunhaas van een stel ongeschoolden op andermans vakgebied, maar het antwoord op een uitdaging, die de studenten – ook naar het oordeel van de opdrachtgever en de verantwoordelijke docenten – aan kunnen. (...) Meer nog dan bij schoolopdrachten leert men zich hierbij houden aan dwingende afspraken, leert men zich (soms) ondergeschikt maken aan iets anders: de visie van een medestudent, een collectief.’

Een van de meest karakteristieke gemeenschappelijke projecten was de eerdergenoemde tentoonstelling *Samenwerken*. De expositie onderstreepte het belang van een verbinding tussen een artistieke benadering en de (niet zelden politieke) belangen en wensen van de gebruikers en de consumenten. Maatschappelijk engagement kwam pas tot stand in samenwerking met de mensen voor wie kunst en ontwerp bedoeld waren. Juist in de maatschappelijke confrontatie zag de directie een stimulans voor de studenten om zich bewust te worden van hun positie als kunstenaar. Dergelijke confrontaties dwongen hen tot gemotiveerde keuzes. Overigens mocht hieruit niet geconcludeerd worden dat ‘de academie er naar zou streven dat de keuze van alle studenten in dezelfde richting gaat. Wel vinden wij het belangrijk dat iedereen zijn eigen keuze zo goed mogelijk motiveert en zich de consequenties van die keuze realiseert.’¹⁴³ De keuze die studenten maakten met betrekking tot hun maatschappelijke functioneren was ‘natuurlijk een zaak die bepaald zal worden door aard en persoonlijkheid van ieder individu’.

Autonomie aan de macht

In 1979 trad Jurriaan Schrofer aan als opvolger van Harry Verburg. Onder Verburg waren *sit-ins*, stakingen en protestacties van studenten uitgebleven. De houding van de academiegemeenschap ten aanzien van de ontwikkelingen omstreeks 1968 verschilde per afdeling en werd getypeerd als ‘a-politiek’ en ‘terughoudend’, maar er was ook ‘veel discussie met betrekking tot inspraak en democratisering’.¹⁴⁴ Met Schrofer haalde de Arnhemse academie een directeur binnen die in veel opzichten de ideeën van de jaren zestig vertegenwoordigde: hij was wars van hiërarchische structuren en autoritair besturen. Schrofer was teleurgesteld dat er niets meer over was van de revolutionaire geest die Amsterdam in de jaren zestig beheerste. Hij hoopte dat in de kleinschalige context van Arnhem betere voorwaarden aanwezig waren om zijn ideaal van een democratische onderwijsgemeenschap te verwezenlijken.¹⁴⁵ Zijn houding leidde al direct na zijn aanstelling tot een verandering in de directiekamer: de kleine rechthoekige tafel van zijn voorganger werd vervangen door een ronde. Verburg had veel waarde gehecht aan autoriteit, discipline, orde en netheid in zijn gebouw: hij duldde geen inktspatten en verflodders op de vloeren van het nieuwe Rietveldgebouw. Op de stoel van Verburg nam nu een directeur plaats die de academie wilde leiden als een *primus inter pares*.¹⁴⁶ Het woord ‘leiden’ paste al niet in het vocabulaire van Schrofer: als oud-leerling en typische representant van de antiautoritaire Werkplaats van Kees Boeke moest hij weinig hebben van een dwingende bestuursstijl. Hij sprak liever over werkers en medewerkers dan over leerlingen en leraren en vond dat besluiten eenstemmig genomen moesten worden.¹⁴⁷ In zijn aanstellingstoespraak relativeerde Schrofer zijn functie als directeur van ‘een gemeenschap, waarin vrije en gelijke mensen leven die bezig zijn met onderzoek en ontwikkeling naar en van de kunst’ door te zeggen dat ‘het best eens prettig kan zijn dat er iemand rondloopt als praatpaal, als pispaal, als wegwijzer, als bundelaar, als pijnlijke knopendoorhakker, als stimulator, als onderhandelaar, als verantwoordelijke’. Hij achtte zich ‘net jong genoeg (...) om in deze gemeenschap te kunnen leven en net oud genoeg, niet om in de weg te staan, maar om een weg te helpen banen’.¹⁴⁸ Schrofer besloot direct bij zijn aantreden de voorheen altijd gesloten deur van de directiekamer – bij Verburg was die uitsluitend te betreden na afspraak, je moest op een bel drukken en daarna wachten tot de mededeling ‘binnen’ oplichtte – open te zetten. De bel werd verwijderd.¹⁴⁹

Schrofer had als lid van de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten een belangrijk aandeel gehad in het eindrapport uit 1971, waarin veel ideeën van de jaren zestig waren geformaliseerd. Hij toonde zich teleurgesteld over het feit dat het pleidooi voor meer vrijheid tot veel vrijblijvendheid op de kunstacademies had geleid. Tijdens een docentendag in Arnhem in 1979 constateerde Schrofer dat er veel werd gediscussieerd, maar zonder uitkomst en met een totaal gebrek aan gestructureerde besluitvorming.¹⁵⁰ Bij zijn aantreden had Schrofer de hoop uitgesproken dat de jaren tachtig ‘een periode zullen zijn waarin zin en onzin steeds meer van elkaar gescheiden worden en zingeving aan leven en kunst zich verder zal ontwikkelen’.¹⁵¹ Hij hanteerde zelf nog het jargon van de Studiecommissie en beschouwde de kunstacademie als een ‘open ontmoetings- en broedplaats van beroepsgenoten, jong en oud’ en de opleiding als ‘een periode in je leven, waarin je al ongeveer weet wat je wilt, maar vragen stelt aan een bekwaam iemand naar het *hoe* en luistert naar de waarheid van de volwassene, de aanstaande

collega, aan wie je opnieuw vragen stelt'.¹⁵² Volgens Schrofer ging het

om 'vragen naar het *wat* en het *waarom*, opdat je aan het eind van die periode op eigen initiatief verder kunt gaan'.¹⁵³ Of studenten nu bezig zijn met vrije of toegepaste kunst, het belangrijkste was dat ze 'bezig zijn met verbeelden. Ze zijn geen intellectueel, ingenieur, arbeider, maar kunstenaar.' Kunstenaars ('noem ze autonoom, eventueel nutteloos') en vormgevers ('noem ze toegepast, eventueel nuttig') hadden volgens Schrofer dezelfde taak, namelijk het creëren van 'zichtbare zingeving', en het was zaak dat de waarde ervan 'in de eerste plaats beoordeeld wordt naar de maatstaven van hun plaats [die van de kunstenaars en vormgevers] in de eigen vakgebieden. De eerste (h)erkenning van een dichter komt van andere dichters, niet van het publiek. (Is het laatste wel zo, dan is er meestal wel iets goed mis.)'¹⁵⁴ Dat mocht echter niet leiden tot pure zelfexpressie – die is immers alleen 'verrukkelijk voor de maker zelf en al diegenen die hem liefhebben' – of uitsluitend 'vormgeving' van 'de perfecte ambachtsman of de adembenemende virtuoos. De gave kunsten van de professional imponeren en verblinden: applaus en inkomen; afwezige: de kunst'.¹⁵⁵

Op de docentendag in 1979 vatte Schrofer de kern van zijn onderwijs in drie hoofdzaken samen: 'dat je dingen leert, dat je je vormt en dat je je creativiteit ontwikkelt en je bekwaamt in het handwerk'.¹⁵⁶ Over de ontwikkeling van de creativiteit en het aanleren van vakmanschap maakte Schrofer zich geen zorgen. Maar hij betwijfelde ernstig of de intellectuele vorming op de Arnhemse academie voldoende tot haar recht kwam. Zijn conclusie was dat daar 'bewust en gestructureerd (...) niet veel aan gedaan [werd]'.¹⁵⁷

Schrofer kwam gedurende zijn directiejaren voor een enorm dilemma te staan. Enerzijds wilde hij de Arnhemse kunstacademie reorganiseren in overeenstemming met de idealen van de Studiecommissie. De kernbegrippen daarbij waren: pluriformiteit, individualisering, differentiatie en flexibiliteit. Noodzakelijk daarvoor was dat de strakke afdelingenstructuur doorbroken werd. Schrofer had het model voor ogen dat Hardy voor de AKI had ontwikkeld, met een indeling in vrije kunst, berichtgeving en omgeving, waarin ook met 'verticale groepen' gewerkt kon worden. Evenals Hardy was hij een groot voorstander van projectonderwijs, waarin de studenten kunstzinnige en maatschappelijk relevante thema's en problemen die door henzelf aan de orde waren gesteld, onderkenden, interpreterden en oplosten. Niet langer zou daarin het artistieke individu centraal staan, maar een coöperatief team, en alle deelnemers zouden vanuit hun eigen talenten bijdragen aan het resultaat. Het projectonderwijs was in de ogen van Schrofer hét instrument om de starre afdelingsstructuur te doorbreken en studenten te confronteren 'met het dagelijks leven en de maatschappij'.¹⁵⁷ Hardy noemde het een vorm van 'commune-onderwijs', dat moest anticiperen op de 'kollektieve creativiteit' die 'de ontplooiingsmogelijkheden schept voor elk individu'.¹⁵⁸ Een onderwijsvorm die veelvuldig tot spanning leidde, niet in de laatste plaats door de botsingen tussen de 'kollektieven' en de 'individuele'.¹⁵⁹

Anderzijds kreeg Schrofer begin jaren tachtig te maken met bezuinigingen en de stc-operatie. Die omstandigheden dreigden volgens Schrofer van het management een doel in zichzelf te maken, terwijl het 'een middel behoort te zijn tot het ontwikkelen van uitzonderlijke persoonlijkheden'.¹⁶⁰ De wijze waarop Schrofer deze tweekoppige draak probeerde te bestrijden riep bij de docenten veel weerstand op. Een werkcommissie concludeerde uiteindelijk dat het Schrofer ontbrak aan de kwaliteiten en leidinggevende capaciteiten die noodzakelijk werden geacht voor een directeur van de kunstacademie.¹⁶¹ Het conflict escaleerde, en zo kon het gebeuren dat een directeur die in veel opzichten de belichaming was van de sinds 1968 klinkende roep

Ideologie van de zelfontplooiing, kunstenaars in het ik-tijdperk

om een democratisch, open en maatschappelijk geëngageerd kunstonderwijs, vijftien jaar later het vertrouwen van zijn docenten had verspeeld. In mei 1982 reageerde Schrofer op een intern rapport van de werkcommissie: 'In de geschiedenis van de academie – laten we zeggen sinds de zestiger jaren – is naar mijn mening nú – ook onafhankelijk van het feit dat ik daarzelf (van die geschiedenis) de laatste drie jaar deel in heb – het onherroepelijke moment aangebroken, waar een helder vormgegeven aanpak van doelstellingen, beleid en organisatie, kans van slagen *moet* hebben, willen wij als grote gemeenschap van individualisten kunnen functioneren. Ik kan me voorstellen dat sommigen uwer met enige schrik naar al die papieren vol structuren, analyses en conclusies aankijken. Gaat het nu om organisatie of om visie? Om vergaderen of lesgeven? Om democratische besluiten of persoonlijke uitingen en werkstukken? Om regulier onderwijs of de verrassing van de kunst? Oneigenlijke tegenstellingen. Maar wel een waarschuwing om doel en middel niet door elkaar te halen. De kunst van de organisatie waar we nu voor staan is een organisatie voor de kunst. (...) Na alle verschillende reacties in me opgenomen te hebben, leek het mij verstandig voor te stellen tijdelijk een stap terug te doen. Met de bedoeling om door mijn huidige functioneren het proces van herstructurering niet te hinderen'.¹⁶²

De jaren tachtig waren definitief aangebroken; de stc-nota zou het jaar daarop verschijnen. De directiekamer van de Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem zou definitief veranderen in een bestuurskamer, waarin de directeur zich nauwelijks nog zou bezighouden met de interne hervormingen, maar zijn energie merendeels zou richten op de grootschalige onderwijservormingen die de politiek hem oplegde.

INTERMEZZO. Ideologie van de zelfontplooiing – het gebouw

Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda

Het academiegebouw van de jaren zestig en zeventig mocht geen representatie zijn van de idealen van de directie. De directeur vertegenwoordigde evenals de architect een machtspositie die doorbroken moest worden door middel van democratische besluitvorming en participatie van alle betrokkenen. Niet langer werd een nieuw academiegebouw door een architect ontworpen in samenspraak met rijksambtenaren, schoolbestuur en directie. De architect moest nu zijn ideeën toelichten en verantwoorden in werkkommissies, academieraden en buurtbijeenkomsten en zijn plannen aanpassen aan de wensen van docenten, studenten en buurtbewoners. Toen er midden jaren zestig nieuwbouwplannen waren voor de Academie St. Joost in Breda, waren docenten en studenten van mening dat de architect met hun wensen rekening diende te houden en dat zij 'met zijn allen dit gebouw [moeten] maken, de architect moet alleen zijn naam zetten'.¹⁶³

De Haagse architect Sjoerd Schamhart tekende in 1965 in opdracht van het bestuur en in samenspraak met de docenten een eerste lokalenplan. Schamhart had zich eind jaren vijftig als bouwmeester bij de Dienst van Gemeentewerken in Den Haag gedistantieerd van de modernistische stedenbouwkundige traditie met een strikte scheiding van werken, wonen, recreëren en verkeer. Hij wilde nadrukkelijk rekening houden met de individuele belangen van mensen en zijn gebouwen fysiek en functioneel integreren in de buurt.¹⁶⁴

Zijn lokalenplan werd in 1968 aan de afdelingen voorgelegd. Zij hadden echter nadrukkelijk hun eigen wensen en vonden de ruimten die zij kregen toegemeten te klein. Docenten en studenten ontwierpen

vervolgens diverse alternatieve plannen. Het ontwerp van de coördinator van de afdeling Binnenhuis & Meubel bestond uit een complex van zeer divers gevormde gebouwtjes voor werkplaatsen en studio's, waarin de hele academie gehuisvest kon worden. De afdeling Binnenhuis & Meubel kreeg de opdracht een alternatief ontwerp uit te werken voor een campus buiten de stad – er was in de binnenstad onvoldoende ruimte – voorzien van 'een werkgemeenschapsruimte met parkeergelegenheid, sportmogelijkheden en contact met de buitenwereld (natuur, mens, dier)'.¹⁶⁵ Het uiteindelijke campusplan bij de IJpelaar – tweemaal zo groot als het lokalenplan van Schamhart – werd met veel enthousiasme door de afdelingen ontvangen. Op een vergadering in maart 1969 mocht de hele academiegemeenschap kiezen tussen het plan van Schamhart en het campusplan. Men kon het niet eens worden en er werd besloten dat een nieuwe en democratisch ingestelde bouwcommissie alle voor- en nadelen van de plannen op een rij zou zetten. Een jaar later sprak de bouwcommissie zich uit voor het campusplan, maar op een andere locatie dan de studenten wilden; die hadden gepleit voor nieuwbouw in de nabijheid van het academiecomplex aan de St. Janstraat. Niet alleen was Schamharts plan van de baan, men wilde ook een andere architect voor de uitvoering. De keuze viel op Herman Hertzberger (1932).

Het ontwerpproces nam jaren in beslag. In 1974 meldde de lokale pers dat 'nu St. Joost aan het dokteren is aan nieuwbouw in de naaste toekomst, (...) het een uitgemaakte zaak [lijkt], dat juist vanuit een nieuwe organieke structuur van de academie over deze toekomstige behuizing samen wordt nagedacht, zodat er een tehuis ontstaat, waarin mensen kunnen opgroeien, die waardevolle bijdragen kunnen leveren aan een beter leefklimaat in de samenleving. De mentale vertimmering op St. Joost zou dan wel eens een academie (gebouw) kunnen opleveren, die toch model kan staan in ons land'.¹⁶⁶



71: Inspiratiebron uit H. Hertzberger, 'Het plan voor de nieuwbouw Academie St. Joost Breda', 1978



72-73: H. Hertzberger, uitbreiding Academie St. Joost Breda, 1978

Hertzberger ontwierp uiteindelijk in 1978 een academiegebouw in de binnenstad, geïnspireerd op de karakteristieke bebouwing aan ronde dorpspleinen, zoals in het Franse Arles of het Italiaanse Lucca (afb. 71-72). De kern van het complex was een ronde binnenhof, die aansloot op de bestaande binnenhof van Huize Ocrum waarin een deel van de academie was gehuisvest. Rondom de nieuwe binnenplaats vormde een overdekte binnenstraat de toegang tot drie hoogbouwvleugels. Hertzberger beschouwde de binnenstraat als de belangrijkste ontmoetingsplaats van docenten en studenten. De straat kon worden opgevat als 'de snoer van een veelkleurige halsketting' die de verschillende afdelingen met elkaar verbond.¹⁶⁷ Ze had veel hoeken en nissen waarin de studenten konden werken als er niet genoeg ruimte op de afdeling was of als ze met andere afdelingen wilden samenwerken. Tevens diende de binnenstraat als expositieruimte. In de hoogbouwvleugels waren de werkplaatsen en afdelingslokalen gepland. Door middel van een flexibel systeem van vloeren konden de afdelingen zelf de ruimten samenstellen die ze nodig hadden (afb. 73). Het plan van Hertzberger werd evenwel nooit uitgevoerd.

De nieuwbouw van de Academie Artibus in Utrecht leek eveneens ten onder te gaan aan de democratiseringsprocessen. Sinds de start van de dagopleiding in 1963 kampte de academie in Utrecht met ruimteproblemen. In 1968 kreeg het bestuur toestemming voor nieuwbouw naar ontwerp van Bram Wiesman aan de Ina Boudier-Bakkerlaan. De net gepensioneerde directeur Diemèl werd in het bestuur benoemd als bouwdirecteur. Door de democratiseringsprocessen en bouwtechnische problemen kwam er weinig van de nieuwbouw terecht en bleef het beschikbare stuk grond meer dan tien jaar braak liggen. Inmiddels was er in 1977 door architectenbureau Van Tricht een nieuw plan ingediend, dat pas in 1982 door het ministerie werd goedgekeurd. Maar de nieuwbouw raakte opnieuw vertraagd, nu door de geplande fusie tussen Artibus en

de Amersfoortse Academie voor Beeldende Kunsten. In februari 1985 werd een half voltooid nieuwbouw betrokken, die pas na extra financiële middelen van minister Deetman in 1988 gereedkwam.¹⁶⁸

AKI Academie voor beeldende kunsten Enschede

AKI-directeur Joop Hardy was met zijn uitgesproken ideeën over het kunstonderwijs de belangrijkste exponent van het gedachtegoed dat in de jaren zeventig leefde in de directiekamers van menige kunstacademie. De AKI had reeds in 1964 een nieuw gebouw betrokken aan de Roessinghsbleekweg in Enschede. Het gebouw, tussen 1962 en 1964 gebouwd naar ontwerp van Arno Nicolai (1914-2001), voegde zich naar het traditionele kunstnijverheidsonderwijs zoals dat onder het directoraat van Middelhoek vorm had gekregen. Om zich te oriënteren had Middelhoek in de jaren vijftig diverse kunstnijverheidsscholen bezocht. In december 1953 liet hij zich rondleiden door het nieuwe, door Pouderoyen ontworpen gebouw voor de kunstnijverheidsschool van Den Bosch.¹⁶⁹

Het gebouw van Nicolai bestond uit een rechthoekig hoofdgebouw van twee bouwlagen met aan de noordelijke korte zijde een haaks geplaatste laagbouw. Deze laagbouw bestond uit een gang die het hoofdgebouw verbond met drie vleugels. Het hoofdgebouw huisvestte op de benedenverdieping aula, keuken, directeurskamer, magazijnen en de afdeling Fotografie. Op de eerste verdieping bevonden zich de kunstleslokalen voor onder meer kunstgeschiedenis en ruimten voor de kunstcollecties. Lokalen en werkplaatsen voor beeldhouwen, schilderen, publiciteit, mode en binnenhuisarchitectuur waren ondergebracht in de drie laagbouwvleugels.¹⁷⁰

De nieuwbouw werd in 1964 met grote tevredenheid begroet, maar sloot begin jaren zeventig al niet meer aan bij het grote aantal

studenten en de onderwijsideeën van de in 1966 aangetreden directeur Hardy. Het gebouw was ontworpen voor honderdvijftig studenten; ruim tien jaar later waren er al meer dan driehonderd. Hardy had een heel andere onderwijsopvatting dan zijn voorganger, en het gebouw paste daar niet meer bij. 'Voor een klassikaal systeem was het gebouw wel geschikt, maar nu is het uitgebeend tot op het bot.'¹⁷¹ Hardy paste vervolgens zijn 'filosofie van de karigheid toe': hij weigerde een beroep te doen op financiële en facilitaire ondersteuning van een in zijn ogen manipulerende overheid. Al improviserend en met de hulp van docenten en studenten werden 'opbengruimten, toiletten, docentenruimten, fietsenkelder enz. (...) veranderd in werkruimten' en werd de aula geschikt gemaakt voor 'een tienvoudig gebruik'. Hardy's filosofie leidde voortdurend tot ruzies, maar voorkwam volgens hem 'dat creativiteit verstikt wordt door een overmaat aan werktuigen'.

Academie voor beeldende kunsten Minerva Groningen

In tegenstelling tot de academies van Breda en Enschede wist de Academie Minerva in Groningen onder leiding van directeur Adriaan van Huijzen wel nieuwbouw te realiseren in de geest van die jaren. Zowel de academieraad als de gemeenteraad beschouwden Piet Blom (1934) als de geschikteste architect voor de nieuwbouwplannen.¹⁷² Blom was een fel tegenstander van het modernistische bouwen en moest niets hebben van de grootschalige, naoorlogse stedenbouwkundige plannen met strenge functiedeling. Hij beschouwde de Bijlmer – in 1972 opgeleverd als een van de laatste voorbeelden van modernistische stadsplanning – als het voorbeeld van een eenzijdige, desolate en anonieme woonomgeving waaraan het individuele ondergeschikt was gemaakt.¹⁷³

programma van eisen, maar als een poging het complexe samenspel tussen culturele, maatschappelijke en sociale relaties van mensen een materieel onderdak te bieden. Volgens Hardy kon je alleen over architectuur spreken wanneer de mens in 'al zijn faculteiten' werd aangesproken; de modernistische architectuur minachtte mensen en wist hun zintuigen onvoldoende te prikkelen.¹⁷⁴

Evenals de *Forum*-architecten voelde Blom zich verwant met de Provo-beweging, die de bestaande gezags- en klassenstructuren wilde doorbreken. Samen met Luud Schimmelpenninck (1935) ontwikkelde hij het plan voor een Oranje Vrijstaat in zuidelijk Flevoland, bedoeld als een anarchistisch emigratieland, waar pioniers zonder bemoeienis van overheden hun eigen maatschappij konden vormgeven met de in het gebied voorhanden zijnde materialen. Blom was ervan overtuigd dat architectuur een belangrijke bijdrage kon leveren aan het welzijn en de creatieve ontplooiing van mensen.

Het ontwerp voor de Academie Minerva in Groningen weerspiegelde de idealen van Blom, die zijn architectuur bij voorkeur liet ontstaan 'uit wat je uit de mond van op de plek betrokkenen noteert'.¹⁷⁵ Het kwam tot stand in samenspraak met rijksambtenaren, stadsbestuurders, schoolbestuur, directie, docenten, technisch en administratief personeel, studenten en buurtbewoners en –winkeliers. Honderden mensen waren betrokken bij de planontwikkeling. Het ontwerp was gebaseerd op een lokalenplan uit 1971 voor nieuwbouw in een uitbreidingswijk ten zuiden van de stad Groningen. Een links college met PvdA-wethouders voor Volkshuisvesting en Ruimtelijke Ordening en voor Onderwijs had in 1972 de nota *Doelstellingen Binnenstad Groningen* opgesteld, met architect Hertzberger als externe adviseur. Het stadsbestuur wilde op basis van deze nota, waarin veel ideeën van de *Forum*-groep waren terug te vinden, de binnenstad versterken

Liever liet Blom zich inspireren door de Jordaan, waar hij was opgegroeid. Deze Amsterdamse volkswijk is een levendige, organisch gegroeide stedenbouwkundige leefomgeving die niet wordt gedomineerd door een strikt onderscheid in menselijke functies of door sociale hiërarchie. Voor Blom was de Jordaan een 'anarchistische' samenleving waar de regulerende en ordenende bemoezucht van bestuurders en instanties geen grip op had.¹⁷⁴ In 1959 studeerde Blom af aan de Amsterdamse Academie van Bouwkunst met het project 'dorpsgewijs bewonen van steden'. Het was een poging de woonkwaliteiten van de Jordaan – kleinschalige architectuur, differentiatie van woon- en werkvormen, integratie van mensen in de gemeenschap – te vertalen naar een stedenbouwkundig plan.

Zijn afstudeerproject werd gepubliceerd in *Forum*, Nederlands tijdschrift voor architectuur en gebonden kunsten, dat in hetzelfde jaar een nieuwe redactie had gevormd met onder anderen de latere academi-directeuren Hardy en Schrofer. De nieuwe *Forum*-redactie pleitte voor een menselijke schaal in de architectuur door middel van bouwkundige structuren bestaande uit kleine, modulaire eenheden. Belangrijke inspiratiebron hiervoor was de architectuur van de 'primitieve' samenlevingsvormen, zoals de dorpen van de Amerikaanse Pueblo-indianen, de kampongs in Indonesië, de Noord-Afrikaanse kasbah en traditionele dorpsarchitectuur in Europa.¹⁷⁵

Al in 1957 verwoordde Hardy in een artikel zijn ideeën over architectuur en vormgeving die twee jaar later *Forum* zouden gaan beheersen.¹⁷⁶ Het huis was niet langer een 'machine om in te wonen', maar een plek waar mensen zich lichamelijk en geestelijk thuis konden voelen. Mede onder invloed van de opstellen over denken, bouwen en wonen van de Duitse filosoof Martin Heidegger (1889–1976), beschouwde Hardy de gebouwde omgeving niet als de uitkomst van een functioneel

en verlevendigen met woon- en culturele functies en door het terugdringen van het aantal grootwinkelbedrijven en drukke verkeerswegen. Bovendien verplichtte de nota tot inspraak van buurtbewoners bij binnenstedelijke renovatie- en nieuwbouwprojecten. Beide PvdA-wethouders pleitten met succes voor nieuwbouw van de Academie Minerva in de binnenstad, in het kader van de renovatie van het centrum. In overleg met de buurtbewoners werd bepaald dat slechts een klein gedeelte van de bestaande bebouwing afgebroken zou worden en het grootste deel gerenoveerd zou worden om de sociale structuur te handhaven. De nieuwbouw moest zo veel mogelijk verweven worden met de gereenvoerde bebouwing en mocht niet hoger worden dan de gevelwanden die er al stonden. Volgens Blom was het de belangrijkste wens van de bewoners om hun wijk te behouden als woonbuurt: 'Een straat met overburen moet dan niet ineens veranderen in een straat met een grote school aan de overkant'. Omdat het gebied voor een derde uit braakliggend terrein of ongebruikte gebouwen bestond, was het mogelijk de nieuwbouwelementen voor de kunstacademie met de oude structuur te vervlechten, of, zoals Blom het zelf verwoordde: 'maak fragmenten stad af met fragmenten academie'.¹⁷⁹

De inspraak gold uiteraard niet alleen de buurtbewoners, maar ook de academiëgemeenschap. Het programma van eisen ontstond via discussiegroepen waarin afgevaardigden zaten van alle praktijk- en theoretische afdelingen. Een dwingende voorwaarde was dat elke afdeling haar eigen herkenbare plek in de nieuwbouw zou krijgen. Volgens Blom een begrijpelijke eis voor een academie die 'al 175 jaar [werkt] in over de stad verspreide oude scholen. De onderscheiden studierichtingen hadden a.h.w. een afzonderlijk adres. Zelfs als dat niet zo was werd er gestreden om onderscheid (...). Een fragmentarische opzet, mits verbanden in acht genomen worden, is zelfs bij de nieuwbouw wenselijk.' De academië-

weelde, om de schoonheid in de tands des tijds, die de dingen zachter, charmanter maakt, en niet onherroepelijk.'

In 1976 moest het ontwerp tot meer dan de helft van de oppervlakte worden teruggebracht op een kavel dat geen verbinding meer had met de bestaande bebouwing. Wel kreeg Blom nu de mogelijkheid om aan de noordzijde hoogbouw toe te passen. Omdat hij zijn eerste ontwerp zo veel mogelijk intact wilde laten, paste Blom op het totale ontwerp een verkleiningsfactor toe en voegde daar hoogbouw aan toe. Ten gevolge van talloze bezuinigingen op het bouwbudget werd het oorspronkelijk ontwerp tussen 1979 en 1981 nog meer ingedikt en vervielen de geïntegreerde functies van kantine/buurtcafé en atelierwoningen.

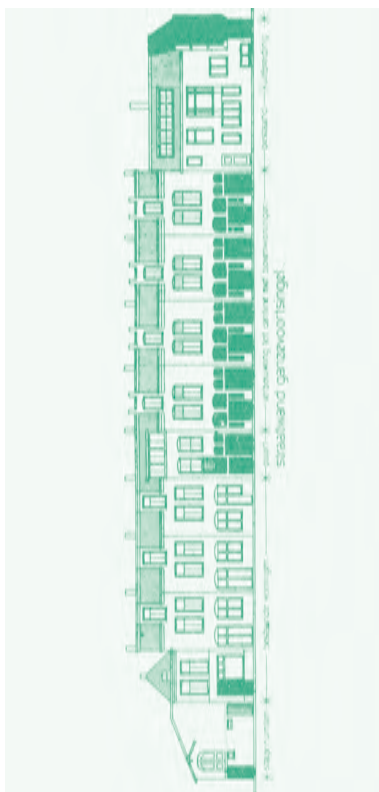
Het definitieve ontwerp van 1981 toonde veel overeenkomst met de oorspronkelijke plannen. Blom ontwierp een gebouw met een conglomeraat van honderdvijftig geschakelde ruimten, waarvan er geen twee dezelfde waren. De academie was niet als één gebouw herkenbaar, maar werd door de grote differentiatie van bouwvormen bijna onzichtbaar in de structuur van de stad opgenomen. Het exterieur is opgetrokken uit rode bakstenen gevels. Blom zei dat het exterieur, dat bewust terughoudend en onopvallend was ontworpen, eruitzag als een rooms-katholiek meisjenspensionaat. De in hoogte variërende daken hebben pangedeekte zadeldaken. Het interieur werd bij gebrek aan een symmetrische opbouw of streng gehanteerd ordeningsprincipe een labyrint van gangen, vides en ruimten en was ondergebracht in vier bouwcomplexen gesitueerd rondom de centrale ontmoetingshal op de begane grond en het daarboven gelegen dakplein. De ontmoetingshal diende als expositieruimte en kantine. De afdelingen kregen ieder een herkenbare architectuur, die vooral werd uitgedrukt in verschillende ruimteopvattingen, maar allemaal met een eigen centrale, twee verdiepingen hoge hoofdruimte. Vanwege de eisen voor geluiddichtheid en de behoefte aan expositie-

meenschap distantieerde zich nadrukkelijk van de zakelijke, modernistische architectuur die Rietveld had toegepast voor de kunstnijverheidsscholen van Amsterdam en Arnhem. Volgens Blom mocht hij van de academiemeenschap geen Rietveld-academie maken, hij kon zich beter laten inspireren door het classicistische gebouw van de Amsterdams Rijksakademie en moest vooral zorg dragen voor 'goed daglicht' en 'goede muren waar je een spijker in kunt slaan'. De behoefte aan grote wanden om werk op te exposeren woog zwaarder dan een uitzicht naar buiten. Inpandige lokalen met daglichttoetreding van boven waren geen probleem. Het ontwerp mocht niet ondergeschikt gemaakt worden aan 'een algemene structuur' of een 'esthetisch spektakel'. De nieuwbouw moest in de toekomst 'verbouwbaar en uitbreidbaar' zijn.¹⁸⁰

Het eerste ontwerp van Blom uit 1975 voldeed aan de voorwaarden van alle betrokkenen. Het was opgezet als een kleine middeleeuwse stadsvesting met een compacte en gedifferentieerde structuur van kleine gebouwen die verweven was met de bestaande omgeving door een netwerk van straatjes en trappen. Om de integratie van de academiemeenschap in de buurt te bevorderen had Blom verschillende functies opgenomen, zoals een openbaar 'schoolplein' op het dak van de nieuwbouw, had hij een kantine annex buurtcafé ingevoegd in een te renoveren huizenrij en enkele woningen bestemd als appartementen en atelierwoningen voor tijdelijke of langdurige studentenhuysvesting. Blom had een 'Napels-achtige kunststad' voor ogen met 'binnen- en buitenstraatjes, steegjes, olopende straatjes, een daktuin op 9 meter hoog, waar de hele buurt op kan zitten. Het moet bijna génant worden om er door heen te lopen! Net zo génant als het lopen door de hoerenbuurt, waarin de Academie komt te liggen'.¹⁸¹ Blom streefde naar een 'opzettelijke verbroekeling, waardoor er meerdere wegen naar één bestemming leiden. Meer vorm, meer vormrijkdom, het gaat me om

wanden werden de muren opgetrokken uit massief of met spouw gemetselde kalkzandsteenklinters. Blom ontwierp geen centrale hoofdingangen, maar meerdere kleine ingangen, waardoor de afdelingen direct vanaf de straat of het dakplein werden ontsloten. Blom beschouwde zijn creatie als een 'uitgebreid net van openbare ruimten', dat 'alle aanleiding [geeft] tot verzelfstandiging van de Academieonderdelen - ze bezitten daarmee immers een eigen adres in de stad Groningen'.¹⁸² Om het gebouw optimaal in de omgeving te integreren liet hij de bestaating van het aanpalende Zuiderdiep doorlopen tot in het interieur. Met zijn ontwerp had hij de kunstacademie zo veel mogelijk ontdaan van een eigen, representatief gebouw. Hij had de academie ontgrensd naar de buitenwereld, zodat 'niemand (...) het gesticht [hoeft] tegen te komen'. Blom had geen traditionele kunstacademie willen ontwerpen, 'want in dat onderwijs kan ik niet geloven. De mensen worden erdoor misvormd en akelig, zoals de gebouwen akelig zijn waarin dat onderwijs wordt gegeven. Ik heb een menselijk gebouw gemaakt, waarin de sfeer van de school niet aanwezig is en het werken prettig zal zijn in de werkplaatsen die via pleintjes en terrasjes met elkaar in verbinding staan, opgenomen in de binnenstad van Groningen'.¹⁸³ (afb. 74-77)

Op 2 oktober 1984 werd het gebouw officieel geopend. Al snel bleek dat de idealen van Blom om het academiégebouw en de gemeenschap te integreren in de stad en haar bewoners, hard met de werkelijkheid botste. Incidenten tijdens de opening en verscheidende nbraken in het academiégebouw betekenden het einde van het open karakter. Sommige ingangen werden met stalen hekken afgesloten en het openbare dakplein werd een afgesloten binnenplaats van de academie. De openheid en de 'ontgrenzing' van de jaren zeventig waren definitief ten einde.



74-77: P. Blom, nieuwbouw Academie Minerva Groningen, 1975-1984

III.6.6: Samenvatting. De kritisch-gedistantieerde kunstenaar

De invoering van de Mammoetwet en de grote maatschappelijke onrust in en na 1968 veranderden het kunstonderwijs radicaal. De geschiedenis van de academies in Breda en Eindhoven laat zien dat er tussen 1968 en 1974 harde confrontaties plaatsvonden van directeuren en studenten. Directeuren Slee en Smeets verdedigden in die steden hartstochtelijk hun kunstonderwijs, dat in de eerste plaats vakonderwijs was, waarin de studenten voldoende vaardigheden, algemene ontwikkeling en creatief vermogen kregen aangeleerd voor een gewaardeerde plaats in de maatschappij. De studenten daarentegen vochten voor een onafhankelijke positie ten opzichte van een maatschappij die in veel opzichten ter discussie stond. Zij wensten niet opgeleid te worden tot dienaren van een systeem dat gedomineerd werd door een kleine groep van machtige politici en ondernemers. Als producenten van kunst en vormgeving wilden zij geen onderdeel zijn van de 'bewustzijnsindustrie' die tot doel had de bestaande politieke en economische machtsstructuren te continueren. Ook het instituut 'kunstacademie' maakte deel uit van die bewustzijnsindustrie en verloor daarmee voor de meest maatschappijkritische kunstenaars en kunststudenten zijn bestaansrecht. Maar hoezeer de grenzen van het instituut ook werden opgezocht – en dat gebeurde vooral aan de AKI in Enschede –, tot opheffing kwam het niet. Wel werden alle symptomen van de bestaande machtsstructuren en gezagsverhoudingen zo veel mogelijk overboord gegooid: lessen en eindexamens waren niet langer verplicht, studenten kozen voortaan hun eigen lessen en begeleidende docenten. Verouderd geachte vakkennis, die bovendien in dienst stond van het productiesysteem, werd vervangen door lessen in geestelijke ontwikkeling, maatschappelijke oriëntatie en creatieve zelfontplooiing.

Hardy was de directeur die de tijdgeest het meest belichaamde. Zijn AKI werd een tuin van Plato: een alternatieve leefgemeenschap die zich had teruggetrokken in een omgeving van openheid en tolerantie waarin kritische geesten werden opgeleid die zelf positie konden bepalen ten opzichte van hun maatschappelijke toekomst. Die positie laat zich beter typeren met de woorden 'kritisch gedistantieerd' dan met afhankelijk of professioneel. Het materiaalgeoriënteerde, klassikale vakonderwijs werd verlaten; projectonderwijs met de werkplaats als centrale ontmoetingsplek werd de kern van het kunstonderwijs. Docenten waren er niet om kennis over te dragen, maar om hun ervaringen te delen. Ze doceerden niet langer op basis van autoritair gezag, maar begeleidden hun jongere kunstcollega's op basis van gelijkwaardigheid.

De ontgrenzing werd op alle niveaus nagestreefd. Gezagsverhoudingen tussen docenten en studenten en tussen directies en docenten werden opgeheven. De grenzen tussen de vrije autonome en de toegepaste kunsten verwaagden. De grenzen tussen onderwijsinstituut en maatschappij dienden zo veel mogelijk te worden doorbroken. Maar Hardy had niet de mogelijkheid en de middelen om een nieuw kunstacademiegebouw te realiseren dat de ontgrenzing zou illustreren. De grenzeloze kunstacademie vond uiteindelijk haar beste vorm in het nieuwe academiegebouw van architect Blom in Groningen.

Den Hartog streefde in Amsterdam naar een vergelijkbare artistieke leefgemeenschap. De vrijheid die hij docenten en studenten liet, leidde echter niet tot de gewenste ontgrenzing. Opleidingen kozen zelf hun posities en bepaalden of ze meer of minder gedistantieerde en professionele type kunstenaars wilden opleiden. Tendensen om het afhankelijke type op te leiden waren inmiddels volledig uit het curriculum van de GRA verdwenen.

Doen – vormen – leren

'17 mrt. Toestand leslokaal. 1. Op het bord vind ik telkens stukken plakband. 2. Schotels met peuken zijn op de tafels geposteerd. 3. Vuilnis is gestouwd op laden- en muurkasten. 4. Rommel ligt in vensterbank: is niet verwijderbaar aangezien bedekt met opschrift "afblijven!" 5. Bisonkit en verf zijn op de tafels gesmeerd. 6. In de tafels wordt met messen gesneden. 7. Toetreding van licht wordt belemmerd door panelen voor de ramen. 8. Nuttige open ruimte achterin het lokaal wordt versperd door van elders hierheen gesleepte tafels. 9. Noodzakelijke ruimte voor bord soms versperd door meubels, waaronder terzijdegesteld vaak geheel verkleefde docentebureau. 10. Toch al geringe loopruimte is verkleind door van elders hier gebrachte ezels met levensgevaarlijke uitstekende poten. – Enige weken geleden struikelde een van de studenten van de avondcursus temidden van de te dicht opeenstaande meubels en kneusde enkele ribben.¹

Wie zich op grond van deze tien punten een beeld vormt van de ruimte komt tot een merkwaardig soort onderwijslokaal. De toetreding van daglicht – een van de belangrijkste kenmerken van een gebouw waarin de (toegepaste) kunsten worden beoefend – is onmogelijk gemaakt. Ondanks de aanwezigheid van schildersezels wordt het lokaal waarschijnlijk niet gebruikt voor schilderen. De begrippen 'tafels', 'bord' en 'docentebureau' suggereren dat het een traditioneel leslokaal was, waarin de docent zijn leerlingen nog iets te vertellen en op het bord uit te leggen heeft. Deze onderwijsvorm is nu nagenoeg onmogelijk; zie de uitingen van ongewenst menselijk gedrag: peuken, vuilnis, rommel, kerven in en verf- en lijmresten op de tafelbladen. Het beeld van een onderwijsopvatting in verval. Het leslokaal werd in 1976 beschreven door de typograaf Alexander Verberne, die van 1964 tot 1985 docent was aan de Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem. Hoewel hij een beeld schetst van een in het slop geraakt kunstonderwijs, was Verberne zelf het toonbeeld van een docent die zijn leerlingen methodisch onderwees in de grondbeginselen van de typografie. Een onderwijsmethode die werd gewaardeerd, getuige een evaluatie van zijn lessen door basisjaarleerlingen in 1978: 'een prima docent die zich het meest bezighoudt met het werk van de student... ouderwets gedegen lessen waarin je snel veel leert... prima les, veel uitleg, je weet waar je aan toe bent, er wordt hard gewerkt... De opdrachten... zijn nuttig, leerzaam en interessant.'²

Verberne gaf les in een onderwijslokaal, niet in een werkplaats. In de architectuur van het kunstonderwijs vertegenwoordigt het onderwijslokaal de ruimte waarin de kennis van de docenten wordt overgedragen op de leerlingen. Het veelal verduisterde theorielokaal, waarin een kunstgeschiedenisdocent met lichtbeelden de hoogtepunten van de kunst- en cultuurgeschiedenis toont, is daar slecht één variant van. In de theorielokalen werd niet alleen kunst- en cultuurhistorische kennis overgedragen, maar ook die van andere wetenschapsgebieden, zoals filosofie, psychologie, reclamekunde en semiotiek. Ook in de teken- en ontwerplokalen van de kunstnijverheidsscholen werd theorie gedoceerd, soms impliciet en verborgen in praktische opdrachten, vaker expliciet met gebruikmaking van of doorverwijzing naar handboeken over de grondbeginselen van de vormgeving.

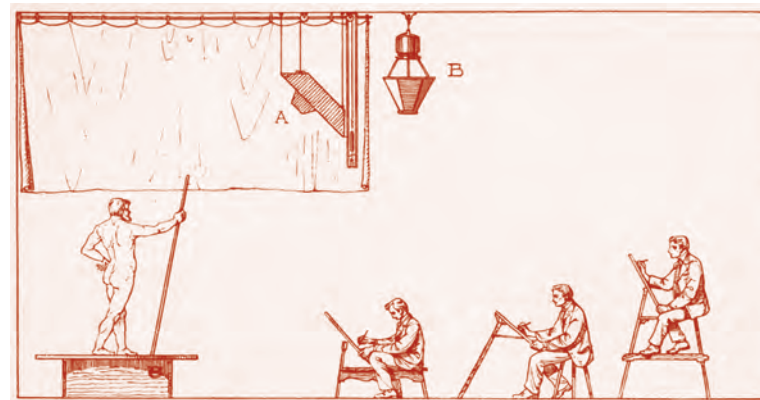
Zoals in de 'entree' van dit boek werd aangegeven kenmerkt het kunstonderwijs zich voor een belangrijk deel door werkplaatsonderwijs, waarin studenten al doende en onder het kritische oog van begeleiders hun creaties

ontwerpen. Het is een onderwijssysteem dat voortkomt uit de idee dat (toegepaste) kunst niet *onderwezen*, maar alleen *geleerd* kan worden. 'Onderwijzen' veronderstelt een canon van theoretische kennis die kunstenaars en vormgevers nodig hebben om hun professie uit te oefenen. 'Leren' daarentegen legt de nadruk op praktische ervaring en het kritisch daarop reflecteren. De werkplaats is in het academiegebouw de lokaliteit van de praktische ervaring, en die kan net als het onderwijslokaal diverse gedaanten aannemen: van ambachtelijke of digitale werkplaats, waarin de studenten hun eigen ontwerpen bedenken en uitvoeren, tot experimentele of praktijkgerichte studio, waarin gewerkt wordt aan projecten van externe opdrachtgevers. De mate waarin de verschillende typen onderwijslokalen en/of werkplaatsen dominant waren, houdt nadrukkelijk verband met het type kunstenaar dat er opgeleid moest worden. Voordat ik inga op de dominantie en de onderlinge verhouding van de soorten onderwijslokaliteiten aan de diverse Nederlandse kunstacademies tussen 1921 en 2012, bespreek ik eerst in een historische vogelvlucht de belangrijkste kenmerken ervan in het vormgevingsonderwijs. Doel is niet om een volledig historisch overzicht te bieden, maar om het vormgevingsonderwijs te typeren aan de hand van een beperkt aantal representatieve onderwijsruimten: werkplaatsen, teken- en ontwerplokalen, theorie- en onderzoekslokalen.

Theorie als instrument voor de legitimatie en emancipatie van het kunstonderwijs

De oorsprong van het geïnstitutionaliseerde beeldende-kunstonderwijs ligt niet in de praktische werkplaatsen, maar in de zestiende-eeuwse kunstacademies, die in de eerste plaats tot doel hadden kunstenaars theoretisch te scholen. Dat (toegepaste) kunst en architectuur niet uitsluitend het resultaat zijn van praktisch en experimenteel handelen, maar eveneens gevoed dienen te worden door geestelijke arbeid, is een oud idee. Deze opvatting is al terug te vinden in Vitruvius' handboek over de bouwkunst (ca. 25 v. Chr.) en in de middeleeuwse bouwannalen van de kathedraal van Milaan, waarin de Franse bouwmeester Jean Mignot schreef dat 'vakmanschap zonder wetenschap niets inhoudt'.³ De idee dat kunst niet zonder theoretische inzichten kan bestaan, vormde de belangrijkste basis voor de oprichting in 1563 door de kunstenaar Giorgio Vasari van wat algemeen wordt beschouwd als de eerste kunstacademie: de Accademia del disegno in Florence. Het begrip *disegno* onderscheidde de kunstacademie zowel van de middeleeuwse gildewerkplaatsen als van de humanistisch georiënteerde academies die in het zestiende-eeuwse Italië herrezen naar voorbeeld van de klassieke academie van Plato. Waar de middeleeuwse ambachtslieden in de gilden uitsluitend praktisch werden onderwezen in de werkplaats, vormden de talrijke Italiaanse renaissanceacademies plaatsen van debat over de nieuwste inzichten in kunst (vooral muziek, poëzie en theater) en wetenschap (onder meer grammatica, literatuur en retorica). Het begrip *disegno* verbond beide onderwijstradities: die van de ambachtelijke vaardigheid en die van het geestelijk doorgronden, begrijpen en verklaren van de wereld. *Disegno* was de schets, het getekende ontwerp, op te vatten als de zichtbare manifestatie van een artistiek concept dat de kunstenaar in zijn hoofd had ontwikkeld en op basis waarvan hij zijn werk uitvoerde. *Disegno* was kortom het resultaat van een intellectuele activiteit, niet van fysiek handwerk. Het begrip was van toepassing op alle visuele kunsten. Deze intellectuele, artistieke arbeid kon worden overgedragen op anderen en was daarmee te onderwijzen, niet in ambachtelijke werkplaatsen, maar aan een nieuw instituut: de kunstacademie. Daartoe dienden ook de talrijke kunsttheoretische traktaten van onder anderen Leon Battista Alberti (1404-1472) en Leonardo

da Vinci (1452-1519). In zijn traktaat over de bouwkunst, geschreven tussen 1440 en 1450, schreef Alberti dat een goede architect 'volgens een bepaalde en perfecte wetenschappelijke methode op rationele wijze kan ontwerpen en op praktische wijze kan uitvoeren' en moest beschikken over 'kennis van en inzicht in de meest hoogwaardige wetenschappen'.⁴ Volgens Da Vinci waren praktische ambachtslieden die hun vak uitoefenden zonder kennis van de wetenschap als zeilers die zonder roer of kompas reisden.⁵



78: Schematische opstelling van leerlingen in een lokaal voor tekenen naar naaktmodel, ca. 1900

Leonardo da Vinci was een van de invloedrijkste kunstenaars en theoretici die invulling gaven aan het begrip *disegno*. In zijn geschriften probeerde hij een brug te slaan tussen de klassieke scheiding van kennis door beschouwing (*theorètikai*) en vaardigheden voor het maken (*praktikai*), die in de middeleeuwen tot uitdrukking kwam in de scheiding tussen de *artes liberales* en de *artes mechanicae*. Terwijl in de *artes liberales* de kennis van de geest centraal stond en onder meer grammatica, retorica, dialectica (logica), rekenkunde, meetkunde, astronomie en muziek bestudeerd werden, richtte men zich in de *artes mechanicae* op de ambachtelijke kunde van onder meer weefkunst, wapenfabricage, schilderkunst, beeldhouwkunst, navigatie, landbouw, jacht, geneeskunde en theater.⁶ Wat Vitruvius had gedaan voor de bouwkunst, deed Da Vinci in zijn *Trattato della pittura* voor de schilderkunst: aantonen dat een kunstenaarsopleiding niet zonder theorie kan. Leonardo ging daarin beduidend verder dan Vitruvius. In het eerste deel van zijn traktaat – de zogenoemde *Paragone* – toonde Leonardo aan dat de schilderkunst was geworteld in zowel de *artes mechanicae* als de *artes liberales* door haar een 'actief' en een 'contemplatief' aspect toe te kennen. Het actieve of praktische aspect van de schilderkunst, resulterend in een waarneembare vorm, was volgens Leonardo het waardevolste deel van de kunst, mits ze voortkwam uit een contemplatieve of theoretische reflectie. Een wetenschap zonder fysieke verschijningsvorm, zoals de theologie, kon in de redenering van Leonardo nooit aanspraak maken op het predicaat 'waar'. Het handwerk was een onlosmakelijk deel van de intellectuele inspanning. *Disegno* was de onmisbare schakel tussen deze inspanning en het uiteindelijk met de handen gemaakte resultaat. Leonardo da Vinci bekritiseerde de opleiding in de werkplaatsen, omdat ze een theoretische studie ontbeerden. Die studie had voornamelijk betrekking op de waarneming: het oog was het belangrijkste zintuig. Iedere kunstenaar die de werkelijkheid met schilder- of beeldhouwkunstige middelen wilde vastleggen, moest eerst weten hoe mensen waarnemen.⁷ Daarmee legde Leonardo in theorie de basis voor een revolutionaire stap in het opleiden van beeldend kunstenaars: eerst de wetten van de waarneming doorgronden en het perspectief beheersen, vervolgens theoretische en praktische scholing

in de proporties van mens en natuur, dan in oplopende moeilijkheidsgraad het praktisch natekenen van de grote meesterwerken, het tekenen naar ruimtelijke reliëfs en kopieën (gipsafgietsels) van klassieke beelden en het tekenen naar de levende natuur met als hoogtepunt het levende, menselijke (naakt)model (afb. 78). Zo was *disegno* veel meer dan een 'getekend ontwerp': *disegno* toonde de theoretische inzichten van de kunstenaar en fungeerde voor de middeleeuwse ambachtsman als springplank van de *artes mechanicae* naar de hogere status van de *artes liberales*. Het aanleren van *disegno* vormde het bestaansrecht van het nieuwe instituut kunstacademie.

Vanaf de renaissance tot aan het einde van de negentiende eeuw zouden de kunstacademies zich voornamelijk richten op de theoretische vorming van kunstenaars. Het bleven tekenscholen waar de kunst van het *disegno* werd beoefend, maar zonder werkplaatsen gericht op de toegepaste kunst. In de zeventiende en achttiende eeuw fungeerden ze in navolging van de grote academies in Berlijn, Londen, Parijs en Rome als centra waar het theoretische discours plaatsvond over de gewenste stijlen in schilderkunst, beeldhouwkunst en architectuur. Het leren van het ambacht bleef het domein van de werkplaatsen, die pas aan het einde van de negentiende eeuw in het academiegebouw werden ondergebracht.

Het onderzoekslokaal

Hoewel de eerste kunstacademies dus fungeerden als 'theorielokalen' ter aanvulling van de praktische werkplaatsscholing, worden kunsttheorie en theoretische scholing in de moderne geschiedschrijving voornamelijk beschouwd als onderdeel van het emancipatie- en legitimatieproces van beeldende kunstenaars. De onderwezen kunsttheorie was maar beperkt dienstbaar aan het creatieve maakproces, waarvan de technische vaardigheden en een geoefend oog de belangrijkste elementen bleven.

Dat theorie niet in de eerste plaats wordt ontwikkeld ter ondersteuning, begrip en verbetering van het creatieproces is ook te zien bij recente ontwikkelingen om het Nederlandse kunstonderwijs te verwetenschappelijken. Waar een natuurlijke verbinding tussen wetenschappelijk onderzoek en artistieke praktijk in het buitenland al gebruikelijk is omdat ze beide onderdeel vormen van het universitaire onderwijs, bood de Bologna-verklaring van 1999 in Nederland een concrete aanleiding de institutionele muren tussen kunst en wetenschap te slechten. Universiteiten dienden meer beroepsgericht te gaan opleiden en hogescholen werden gestimuleerd te transformeren naar kennisinstellingen voor toegepast onderzoek. Dat dwong het kunstonderwijs de specifieke karakteristieken te benoemen van het onderzoek in de kunsten.

Vooral in het domein van de autonome beeldende kunsten is gepoogd artistiek onderzoek te definiëren als wetenschappelijk onderzoek. Henk Borgdorff (1954), lector kunsttheorie & onderzoek aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, is een van de belangrijkste pleitbezorgers van de wetenschappelijke emancipatie van kunstenaars. In navolging van de vermaarde Duitse filosoof Immanuel Kant en zijn pamflet *Der Streit der Fakultäten* uit 1798, waarin hij de wetenschappelijke emancipatie van de zogenoemde lagere faculteiten (natuurwetenschappen, geesteswetenschappen, wijsbegeerte) bepleitte ten opzichte van de destijds hoger gewaardeerde faculteiten voor theologie, rechten en medicijnen, stelde Borgdorff dat het 'nu tijd is om in die traditie een vergelijkbaar pleidooi te houden voor de emancipatie van wat als geuzennaam de "laagste faculteit" kan heten, de faculteit van de kunsten'.⁸ Hij pleitte voor eerherstel van de oude naam van het KNAW, te weten Koninklijk Nederlandsch Instituut voor Wetenschappen,

Letterkunde en Schoone Kunsten. Die naam zou meer recht doen aan het idee dat 'wetenschap en kunst een weliswaar ongelijksoortige maar even belangrijke bijdrage aan onze cultuur leveren'.⁹ Borgdorff was van mening dat een volledige emancipatie van de kunsten pas is volbracht als kunstenaars kunnen promoveren op hun artistieke werk.

De belangrijkste vooronderstelling bij artistiek onderzoek is dat uit de creatieprocessen van kunstenaars een vorm van kennis is te destilleren. Er dient zich echter een probleem aan als tegelijkertijd gesteld wordt dat die kennis zich alleen via kunstwerken kan manifesteren en dat bovendien de maker ervan de enige onderzoeker is die deze kennis kan expliciteren. Kitty Zijlmans (1955), kunsthistorica en hoogleraar moderne kunst aan de Universiteit Leiden, stelde dat 'alle manieren om de wereld te leren kennen, als het diepgaand en serieus is, (...) ook vormen van wetenschap [zijn]'.¹⁰ Zij nuanceerde evenwel, net als de eerste promoverende kunstenaars, de wetenschappelijke status van *artistic research* door te stellen dat goede kunstenaars weliswaar gedegen onderzoekers zijn, maar dat hun methoden associatiever en minder theoretisch van aard zijn. Hoogleraar theoretische sterrenkunde Vincent Icke (1946) was van mening dat zowel kunst als wetenschap zich kan bedienen van wetenschappelijke methoden, maar dat hun toetsing van het onderzoek fundamenteel verschilt: wetenschappelijke kennis is voor iedereen verifieerbaar, maar de waardering van kunstwerken blijft in essentie een kwestie van individuele beoordeling.¹¹ Volgens kunstlector Janneke Wesseling (1955) zou de nadruk bij *artistic research* ('onderzoek in en door de kunst') niet moeten liggen op de vraag wat kunstenaars weten, maar op hoe kunstenaars in hun werk tot betekenis komen. Zij beroept zich op het onderscheid dat de filosofen Kant en Hannah Arendt maken tussen respectievelijk *Vernunft* en *Verstand* en tussen *reason* en *intellect* wanneer ze stelt dat het in de kunsten niet om 'verstand' en 'kennis' gaat, maar om 'begrip' en 'betekenis'. Waar kennis gericht is op waarheidsvinding heeft begrip een doel in zichzelf als een onophoudelijke zoektocht naar betekenis.¹² Maar zoals bij veel kunstlectoren is ook haar denkkader bepaald door de autonome (beeldende) kunsten.

Sceptici ten aanzien van het wetenschappelijke artistieke onderzoek concludeerden dat er van wetenschappelijke kennis geen sprake kan zijn. Volgens hen leidt artistiek onderzoek tot 'quasi-wetenschap' en tot 'kunst die aan kaders en regels beantwoordt, die niet slecht en niet goed is, maar saai en genormeerd'.¹³ Lector beeldende kunst aan de Academie St. Joost in Breda Camiel van Winkel onderzocht de populariteit van de idee dat kunst een vorm van (wetenschappelijk) onderzoek zou zijn. Een van zijn conclusies was dat 'het discours over kunst als onderzoek (...) een sterk institutioneel discours is. De beslissing om kunstenaars in aanmerking te laten komen voor een doctorstitel, is niet een uitkomst van de theorievorming, maar gaat eraan vooraf. De indruk dat deze auteurs [de kunstlectoren, JvdE] bezig zijn met een institutionele legitimeringsoperatie, valt bij het lezen van hun teksten dan ook moeilijk weg te nemen'.¹⁴ Met enige scepsis stelde hij de vraag welk type kennis dergelijk onderzoek kan opleveren.

Voor een belangrijk deel is de discussie over artistiek onderzoek een voortzetting van ideeën die in de jaren zeventig werden ontwikkeld over het experimentele karakter van kunst. Ook toen speelde de legitimatie van de kunsten en het kunstonderwijs een belangrijke rol in de veranderende onderwijswetgeving. In de Wet op het voortgezet onderwijs (Mammoetwet 1968-1986), de Wet op het hoger beroepsonderwijs (1986-1992) en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (vanaf 1993) vond het kunstonderwijs steeds een reden om de wettelijke kaders te beperkend te vinden voor het opleiden van kunstenaars en vormgevers. De experimentele en onderzoekende

houding die inherent zou zijn aan het moderne kunstenaarschap, en de vaak onduidelijke of ambigue en voortdurend veranderende maatschappelijke positie van kunstenaars lieten zich moeilijk verhouden tot de wettelijke regelingen van het beroepsonderwijs, die vooral waren gericht op het zo efficiënt mogelijk opleiden van studenten voor de arbeidsmarkt. Het kunstonderwijs – en vooral de vrije beeldende kunsten – profileerde zich nadrukkelijk als een vorm van onderzoekend onderwijs dat dezelfde status verdiende als het universitaire onderwijs. De wens om te komen tot erkende onderzoeksinstituten leek vooral ingegeven door het gevecht om de beschikbare middelen voor beroeps- en wetenschappelijk onderwijs.¹⁵ Het grote verschil met de actuele discussie is dat de werkplaats destijds, in de jaren zeventig, werd gezien als een laboratorium, als de spil van het artistieke onderzoek. Nu wordt de strijd voor wetenschappelijke erkenning vooral gevoerd op bestuurlijk niveau en binnen de muren van de onderzoekslokalen van lectoren.

Gezien het grote belang van de vormgevingsopleidingen in het Nederlandse kunstonderwijs is het opvallend hoe weinig lectoren zich bezighouden met onderzoek en theorievorming op dit gebied. De uitzonderingen zijn de lectoraten voor nieuwe media (Art & Technology, Communication in a Digital Age), grafisch ontwerpen (Visuele Retorica), *product design* (Designtheorie), mode (Modevormgeving) en inrichting van de openbare ruimte (Kunst & Publieke Ruimte, Stad & Platteland).¹⁶ Theorie speelt bij de vormgevingsopleidingen veel minder een legitimerende rol dan bij de vrije kunsten. De noodzaak van theorie en onderzoek wordt hier vooral ingegeven door de toenemende complexiteit van een geglobaliseerde en gedigitaliseerde wereld, die voor een drastische verandering heeft gezorgd in de mogelijkheden van ontwerp, productie, distributie en verkoop.¹⁷ In de bundel *Denken in kunst* over theorie en reflectie in het kunstonderwijs vertegenwoordigt alleen Karel van der Waarde (1963), lector Visuele Retorica in het Grafisch Ontwerpen, het onderzoek van de vormgevingsdisciplines in het kunstonderwijs. Ook Geert Lovink, lector Interactieve Media, levert een bijdrage; illustratief voor de status van de nieuwe mediakunsten in het kunstonderwijs is echter dat hij niet verbonden is aan een kunstacademie, maar aan de Hogeschool van Amsterdam. Zijn positie laat onverlet dat op het gebied van de interactieve media een onderzoeksterrein braak ligt, volgens hem mede ten gevolge van de dominantie van onder meer de marxistische, poststructuralistische, gender- en postkoloniale studies in de jaren tachtig, die volledig onbruikbaar waren voor de actuele ontwerp praktijk. Gevolg was volgens Lovink dat in het Nederlandse kunstonderwijs 'theorie wordt gezien als een moeilijke woorden-show' en dat het zicht is ontnomen op het feit dat 'ontwerpen zelf bestaat bij de gratie van concepten'.¹⁸ Nederland kan volgens hem een gidsland zijn op het gebied van designonderzoek wanneer de aandacht meer gericht zou worden op beeldonderzoek en ontwerpvragestukken en minder op filosofen die zich vooral bekommeren om de rol en betekenis van de hoge kunsten.

De werkplaats als autonome leeromgeving

De desolate toestand van het onderwijslokaal waartegen Verberne in het geweer kwam, was illustratief voor het 'ontgrenzende' kunstonderwijs. Na 1968 werd het kunstenaarschap niet langer beschouwd als een vak dat onderwezen of aangeleerd kon worden met theoretische kennis en praktische vaardigheden. Het ware kunstenaarschap was gebaseerd op individueel artistiek talent, dat zich zonder beperkingen en met de juiste begeleiding moest kunnen ontplooiën. De socioloog Johan Heilbron noemde deze zienswijze – in navolging van de Franse socioloog Pierre Bourdieu (1930-2002) –

'de charismatische voorstelling van de kunstenaar', wiens kunstwerken het resultaat zijn van 'een soort genade, als een uiting van raadselachtige ingevingen, waarvoor alleen de ware kunstenaar ontvankelijk is'.¹⁹ Hij verriichte in 1993 een onderzoek naar de leerprocessen in de beeldende kunsten. Uit deze studie blijkt dat dit type kunstenaar niet meer geïnteresseerd was in het verwerven van kennis; hij ontkende dat hij een kunstopleiding had genoten teneinde het beeld van het artistieke genie in stand te houden. Om zijn bevindingen te staven verwees Heilbron naar een Frans onderzoek, waarin zestig procent van de kunstenaars die een kunstopleiding hadden genoten, verklaarde autodidact te zijn. Van de groep kunstenaars die langdurige, meerjarige kunstopleidingen hadden gevolgd, betitelde nog altijd veertig procent zich als autodidact.²⁰ Ondanks de afwijzing van leertheorieën en het verloren gezag van docenten kon zich een nieuw leermodel ontwikkelen, dat Heilbron 'de werkplaats' noemde. Deze werkplaats, die zich nadrukkelijk onderscheidde van de ambachtelijke werkplaats, was volgens Heilbron hét leermodel van de 'autonome fase', zoals hij de kunstproductie na de jaren zestig omschreef en onderscheidde van de 'ambachtelijke' (tot de zestiende eeuw) en de 'academische' fase (van de zestiende tot midden negentiende eeuw). Onder het werkplaatsmodel verstond hij een specifieke vorm van kunstonderwijs, die zich in Nederland voor het eerst manifesteerde in Ateliers '63 – opgericht in 1963 te Haarlem als reactie op het bestaande kunst- en kunstnijverheidsonderwijs. In de jaren zeventig kreeg Ateliers '63 navolging van de Amsterdamse Rijksakademie en de Jan van Eyck Academie in Maastricht. Ondanks hun organisatorische en inhoudelijke verschillen stemden ze volgens hem overeen in hun afwijzing van het 'academische' kunstonderwijs 'door principieel af te zien van de overdracht van standaardkennis (technieken, stijlen, regels) op gestandaardiseerde wijze (klassen, lessen, examens, diploma's)'.²¹ In zijn definitie was de werkplaats een flexibel onderwijsmodel zonder een vastgesteld curriculum en met individuele begeleiding van jonge kunstenaars door professionele kunstenaars die verschillende artistieke opvattingen vertegenwoordigden. De aankomende kunstenaars beschikten voor een vastgestelde periode over een eigen atelierruimte, waarin zij op geregelde tijden met begeleiders over hun werk konden praten. Inhoud, duur en intensiteit van die gesprekken waren volgens Heilbron volledig afhankelijk van de begeleiders en de deelnemers: de termen 'docent' en 'leerling' werden bewust vermeden. De begeleiding was niet gebaseerd op een formele hiërarchie, maar werd gezien als een vorm van persoonlijk contact tussen collega-kunstenaars. De begeleiding kende geen formele toetsing of afsluiting. Heilbron concludeerde op basis van zijn gesprekken met studenten en docenten dat het belangrijkste doel van deze werkplaatsen was kunstenaars inzicht te bieden in de individuele mogelijkheden en hun de juiste houding en inzichten bij te brengen om in de kunstwereld 'het artistieke spel' met succes te kunnen spelen. Studenten verwachtten niet dat ze technieken of vaardigheden aangeleerd kregen, maar dat ze begeleid werden bij het ontwikkelen van een eigen visie op het kunstenaarschap. Het merendeel vond daarbij kennis van actuele kunsttheorie onontbeerlijk; aan kunsthistorische kennis hechtten ze geen enkele waarde.²²

De door Heilbron onderzochte Nederlandse werkplaatsen waren vervolopleidingen voor studenten die al een basisopleiding in de kunsten hadden genoten. Maar het werkplaatsmodel was niet nieuw: al eerder werd het als ideaal gezien voor het opleiden van autonome kunstenaars. Dat de kunstacademies in de jaren zeventig een groot ruimtegebrek hadden hing hier nauw mee samen: studenten autonome kunst wilden hun eigen atelier-ruimte, waar ze konden werken aan hun kunstproductie en hun begeleiden- de docenten konden ontvangen voor werkbeprekingen.²³

De formeel erkende werkplaatsen leidden in 1993 voornamelijk op voor de autonome kunstdisciplines, zoals schilderen, beeldhouwkunst, video en film. Alleen de Jan van Eyck Academie ontwikkelde aparte afdelingen voor 'ontwerp' en 'theorie'. Driekwart van de door Heilbron ondervraagde studenten verwachtte in de toekomst werkzaam te zijn als autonoom kunstenaar.²⁴ In 1989 typeerde Janwillem Schrofer (1945), vanaf 1983 directeur van de Rijksakademie, zijn autonome werkplaatsmodel als 'een plein met verschillende toe- en uitgangen; een soort rafelrand ten opzichte van de buitenwereld. Op dat plein zijn er verschillende werkplaatsen en een soort sprekershoeken, soms incidenteel, soms langdurend (soms een zeepkist, soms een paviljoen). Dan een wervende visie door een enkeling, dan weer een door een groep gelijkgestemden, die uitspraken doen over: de betekenis van kunst, de rol en de positie van de kunstenaar en die vorm geven aan hun opvattingen over begeleiding van kunstenaars.'²⁵ Het werkplaatsmodel kreeg in de jaren negentig grote navolging bij de inrichting van de tweedefaseopleidingen, die de basis vormden voor de huidige masters van het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs.

Meisterklasse

Hoewel Heilbron de oorsprong van de autonome kunstproductie situeerde in de negentiende-eeuwse romantiek, noemde hij niet de bron van het door hem getypeerde werkplaatsmodel: de aan de Duitse kunstacademies ontwikkelde *Meisterklasse*. Net zoals de twintigste-eeuwse werkplaatsen in Nederland was de negentiende-eeuwse *Meisterklasse* het resultaat van forse kritiek op de bestaande kunstacademies. De vroegste kritiek was in de achttiende eeuw te horen bij schrijvers en filosofen in Duitsland en Frankrijk. Omstreeks 1800 bestreden vooral Duitse kunstenaars het 'academisme' van de kunstacademies, dat werd gedomineerd door het analytisch beschouwen en (na)tekenen van handen, voeten, ogen, neuzen, plant- en dierfragmenten. De weergave van de menselijke figuur stond weliswaar bovenaan in de hiërarchie van teken- en beeldonderwerpen, maar werd nauwelijks als eenheid bestudeerd en vooral vormgegeven als een optelling van afzonderlijk geanalyseerde en gevisualiseerde fragmenten. Deze rationele en gefragmenteerde 'academische' methode stond lijnrecht tegenover de romantische idee dat kunst niet was gestoeld op het aanleren van een systeem, maar een artistieke expressie was van de individuele beleving. De kunstzinnige, individuele expressie kon alleen tot grote hoogten reiken als ze niet werd belemmerd door 'academische' regels en institutionele kaders. Talentvolle en geniale schilders en beeldhouwers waren er volgens de Duitse romantische kunstenaars eerder ondanks, dan dankzij de instituties voor het kunstonderwijs. Net als menig kunstenaar in de jaren zestig van de twintigste eeuw vond de romantische kunstenaar van de negentiende eeuw de kunstacademies verdachte instituten die de kunst gevangen hielden in een web van beperkende artistieke regels, dogmatische vormcanons en een burgerlijke mentaliteit die de sociale orde en het rationele denken hoger waardeerden dan de ongrijpbare, grillige en antiburgerlijke geesten van artistieke genieën.

Pevsner constateerde in *Academies of Art* overeenkomsten tussen de kritiek van de romantici op het 'academische' kunstonderwijs en die van de zeventiende-eeuwse schilders en beeldhouwers op de gilden. In beide gevallen werden de opleidingsinstituties niet beschouwd als werkplaatsen voor artistiek talent, maar als belangenbehartigers van de handel. Zowel de gildewerkplaatsen als de negentiende-eeuwse kunstacademies werden bekritiseerd om hun routine en slaafse navolging, die geen ruimte lieten voor de individuele expressie van de beeldend kunstenaars. Ten aanzien van het theo-

rieonderwijs was er echter een groot verschil: waar de ambachtsman zich in de renaissance kon ontpoppen uit de cocon van het gildesysteem door zich theoretisch te verdiepen in *disegno*, was de romantische kunstenaar begeesterd met een individueel talent dat door geen enkele theoretische kennis of onderwijssysteem ondersteund kon worden. De enige vorm van onderwijs die voor de kunstenaars van de romantiek acceptabel leek, was een intieme meester-leerlingrelatie, die anders dan de middeleeuwse traditie van leren-door-(na)doen gebaseerd was op de hoop dat iets van het goddelijke vuur van de meester zou overslaan op jonge, getalenteerde leerlingen. Of zoals Pevsner citeerde uit een achttiende-eeuwse brief over de opleiding van kunstenaars: 'Let everybody have his manner, and his way of expressing himself, and help the student with your advise, instead of laying down the law.'²⁶ Het gaat om een relatie waarin de overdracht van kennis en kunde niet langer was gebaseerd op collectief gedragen ideeën over kunst, maar op het (weliswaar collectief gedragen) idee dat persoonlijke visie en gedrevenheid de kunstproductie dienden te bepalen.

De romantici bekritiseerden ook een specifiek soort leslokaal dat in de achttiende eeuw onderdak had gevonden bij de kunstacademies: de handelsklas. De maatschappelijke positie van de kunstacademies veranderde in de achttiende eeuw als gevolg van de toenemende aandacht voor onderwijs en een verandering in de economische betekenis van kunstzinnig en hoogwaardig geproduceerde gebruiksgoederen. Het onderwijs werd toegankelijker voor een groeiende middenklasse en veel kunstacademies beperkten hun rol niet langer tot het opleiden van autonome beeldende kunstenaars die opgenomen wilden worden in het pantheon van de beeldende kunsten. Met de groei van het aantal kunststudenten kwam het besef dat maar weinigen van hen over voldoende talent beschikten om uit te groeien tot grootse kunstenaars. Bovendien gebeurde het steeds vaker dat ondernemers kunstenaars wilden inzetten ter verfraaiing van hun handelswaar. De staat zag de kunstacademies vanuit mercantilistisch perspectief vooral als broedplaatsen van artistieke tekenaars, die met hun ontwerpen de waarde van handelsproducten konden verhogen en de concurrentiepositie van ondernemers versterken. De sterk in aantal en omvang groeiende kunstacademies initieerden daarom handelsklassen – vaak in samenwerking met de lokale industrie – om minder getalenteerde tekenaars te bekwamen in het decoratief ontwerpen van gebruiksgoed.²⁷ Centraal in het curriculum van de handelsklassen stond elementair onderwijs in ornamenttekenen, vaak in combinatie met vakken over de stilistische kenmerken van flora en fauna. Een goede weergave van de menselijke figuur was echter ook in het tekenonderwijs van de handelsklassen het hoogste streven. Het onderwijs was volledig schatplichtig aan de heersende stilistische en iconografische opvattingen in het beeldende-kunstdiscours en werd nauwelijks beïnvloed door de eisen die materialen, gereedschappen en productietechnieken aan de vormgeving van gebruiksvoorwerpen stelden. Het resultaat was een overcapaciteit van kunstenaars die te weinig talent hadden voor een succesvolle carrière als autonoom kunstenaar en niet goed genoeg waren om als toegepast kunstenaar voor de industrie te werken. Pevsner citeerde naar aanleiding van deze situatie een uitlating uit 1894 van de Belgische kunstenaar en ontwerper Henry Van de Velde (1863–1957): 'Oh, if only the academies would establish workshops for weaving, embroidery, lace-work, and for goldsmithing and printing, besides their studios for painting and sculpture. If only they would reveal the secrets of pottery! The young student could then easily find his own way, and, what is more, all these branches of art would be delivered from the unjust contempt into which they have fallen.'²⁸

Het instituut kunstacademie verdween door de kritiek van de romantici op het gerationaliseerde en deels door handelsbelangen gedomineerde

kunstonderwijs niet van het toneel.

Wel hadden er ingrijpende hervormingen plaats. In Duitsland verdwenen de tekenklassen die gericht waren op handelsdoeleinden of ze werden ondergebracht in nieuw opgerichte handels- en technische scholen. Dat had tot gevolg dat tal van academies hun naam wijzigden, zoals de Königliche Akademie der bildenden Künste und mechanischen Wissenschaften zu Berlin, die in 1809 werd omgedoopt in Königliche Preußische Akademie der Künste. Belangrijk in deze hervormingen was de rol van de werkplaats: die werd de ruimtelijke context waarin de nieuwe meesterleerlingrelatie het best tot haar recht kon komen. Een opvatting die uiteindelijk leidde tot de invoering van de *Meisterklassen*, voor het eerst in 1831 aan de kunstacademie van Düsseldorf onder het directeurschap van Wilhelm Schadow (1788-1862).²⁹ De *Meisterklasse* vormde slechts een onderdeel van de kunstacademie, naast het *Elementarunterricht* en het *Kunstunterricht*.³⁰ De *Meisterklasse* was alleen toegankelijk voor de allergrootste talenten, en die werden in de werkplaats door de meester zelf opgeleid, veelal door gezamenlijk aan opdrachten te werken. Wat voorheen was voorbehouden aan de werkplaatsen van beroemde kunstenaars, kreeg door de geest van de romantiek voor het eerst een plaats in het reguliere kunstonderwijs. Een werkplaats echter waarin de theoretische en praktische vorming volledig afhankelijk was van de artistieke visie van de meester-kunstenaar.³¹ De *Meisterklasse* verspreidde zich in de tweede helft van de negentiende eeuw over bijna alle Duitse kunstacademies. De invoering ervan had ruimtelijke consequenties voor het academiegebouw: de lokalen, zo kenmerkend voor het 'academische' kunstonderwijs, werden steeds vaker vervangen door individuele studentenateliers.³² Ruim een eeuw later zou de *Meisterklasse* in de vorm van de werkplaats furor maken in het Nederlandse kunstonderwijs.

Workshops en Werkstätten

Aan de basis van de *Meisterklasse* en de werkplaats als het individuele atelier van de autonome beeldend kunstenaar stond dus het romantische gedachtegoed. Nauw gerelateerd aan de romantiek was de negentiende-eeuwse herwaardering van het handwerk, die uiteindelijk tot een ander type werkplaats zou leiden, een waarin voornamelijk de toegepaste kunsten werden beoefend. Stuwende kracht achter deze herwaardering was de grootschalige industrialisatie die zich in het negentiende-eeuwse Europa voltrok. De ambachtelijke productie werd in het begin van de negentiende eeuw als gevolg van de verdwenen gildewerkplaatsen en door de snel toenemende mechanisatie van de arbeid gemarginaliseerd tot een elitaire bezigheid van een kleine groep kunstenaars en handwerkslieden. De industrialisatie had enorme culturele, economische en sociale gevolgen voor de Europese samenleving en plaatste het kunstonderwijs in een geheel nieuwe context. Trokken de romantici het nut van het kunstonderwijs in twijfel vanuit hun visie op het geniale individu, de geïndustrialiseerde wereld had geen boodschap aan een 'academische' kunstopleiding die nog volledig was gestoeld op een traditie waarin machines en massaproductie onbekend waren. De discussie over het opleiden van kunstenaars in en voor een geïndustrialiseerde samenleving werd gedomineerd door twee thema's, die – ogenschijnlijk tegengesteld in hun verhouding tot de machinale productie – uiteindelijk de basis legden voor een nieuwe vorm van kunstonderwijs, de kunstnijverheidsscholen. Het reactionaire thema was de herwaardering van het ambacht. Het progressieve thema was de roep om het 'academische' tekenonderwijs toe te spitsen op de wensen en eisen van de industriële productie.

De machine, bij verlichtingsdenkers het instrument van de vooruitgang, werd onder leiding van de Engelse kunstcriticus John Ruskin verketterd als de oorzaak van het sociale en culturele verval van het victoriaanse Engeland: in een ware kruistocht stelde hij dat de machine de menselijke samenleving ontworptte en het handwerk van de ambachtsman ondermijnde. Het gedachtegoed van Ruskin kreeg een praktische vertaling in de *Arts & Crafts*-beweging, die de ambachtelijke werkplaats, sterk geïnspireerd op de middeleeuwse gildenwerkplaats, tot spil maakte van het kunstenaarschap. Onder invloed van *Arts & Crafts*-kunstenaars als William Morris en Charles Ashbee werd, in afwijking van het 'academische' tekenonderwijs, het handwerk weer een essentieel onderdeel van de opleiding tot kunstenaar. De hand van de ambachtsman en zijn beheersing van en omgang met materialen en gereedschappen moesten de leidraad zijn bij de kunstproductie, en niet de schilder- en tekenopleidingen, die immers iedere kennis van het ambacht ontbeerden. De ambachtelijke werkplaats kreeg een dominante positie in de zogenoemde *guilds*, die door verschillende *Arts & Crafts*-ontwerpers aan het einde van de negentiende eeuw naar middeleeuws voorbeeld werden opgezet buiten de geïndustrialiseerde, stedelijke gebieden. Ashbee vroeg zich in zijn publicatie *Should we stop teaching Art?* af of de kunstacademies nog wel bestaansrecht hadden: 'The craft cannot be learned in the school, the craft can only be learned in the life of the workman in the workshop.'³³ In dit geschrift klinkt de romantische opvatting over het (kunst)onderwijs door: 'all the school can ever do in craftsmanship is to train character, to point out a method, or to provide a formula. (...) The educationist, he who knows the imitative powers of the young, is perfectly well aware that, within reason, it is possible to bring children to the learning and copying of almost any formula. This applies before all things to drawing and designing: hence the need for the constant change of method in the teaching of drawing in schools; or, better still, for the abolition of the formula altogether. It should be the teacher's object to get the child to invent methods of expression of its own.'

De ideeën van de *Arts & Crafts*-beweging vonden ingang in het Engelse kunstonderwijs mede door toedoen van de studie *Wissenschaft, Industrie und Kunst* uit 1852 van Gottfried Semper, waarin hij pleitte voor een kunstonderwijs gebaseerd op werkplaatstraining. Een idee dat hij publiekelijk had uitgesproken op de Wereldtentoonstelling van 1851 in Londen.³⁴ De London Central School of Design werd het prototype van de moderne kunstnijverheidsschool met werkplaatsen voor ambachten als meubelmaken, edelsmeden en boekverzorging (afb. 79).



79: Werkplaats edelsmeden, London Central School of Arts and Crafts, 1907

Geïnspireerd op de Engelse *workshops* ontstonden in Duitsland en Oostenrijk in dezelfde tijd particuliere *Werkstätten*, onder meer in München en Wenen. De herwaardering van het handwerk werd in Duitsland niet alleen beïnvloed door romantische kunstenaars, maar ook door vermaarde pedagogen en onderwijsvormers als Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Friedrich Fröbel (1782–1852) en Georg Kerschensteiner (1854–1932). Zij pleitten vanuit een vergelijkbaar gedachtegoed voor een muzisch, spontaan, onderzoekend en zelfontdekkend onderwijs aan jonge kinderen in plaats van rationele, encyclopedische kennisoverdracht. In de jaren zestig en zeventig van de negentiende eeuw werden hun ideeën populair; zij legden de basis voor de zogenoemde *Arbeitschule*, waarin leslokalen plaatsmaakten voor werkplaatsen, keukens en tuinen, waar de leerlingen leerden omgaan met materialen, grondstoffen, ingrediënten en de natuur. Kinderen moesten zelf ervaren hoe iets gemaakt, gekookt of geplant kon worden. Handenarbeid werd een essentieel onderdeel van de onderwijsvormingen. Tussen 1900 en 1933 beïnvloedden deze ideeën ook de Duitse kunstscholen. In navolging van de Engelse voorbeelden kregen nu ook de Duitse kunstnijverheidsscholen een werkplaats. In 1903 sprak Hermann Muthesius (1861–1927) in de functie van inspecteur van het kunstnijverheidsonderwijs over de ‘Schulwerkstätten’, die ‘nach der Art des Gewerbes (...) entweder die Bedeutung von Versuchwerkstätten [haben] (wie in Tischlerei, dem Metallguss, dem Buchdruck), oder sie sind Ausführungswerkstätten, in denen die Praxis der Lehrjahre gründlich vertieft und der Vollendung entgegengeführt wird’.³⁵ In 1913 veranderde de kunstnijverheidsschool van München onder leiding van Richard Riemerschmidt (1868–1957) haar leerplan zodanig dat het leren omgaan met technieken en materialen in de werkplaats centraal kwam te staan. In tegenstelling tot de Engelse *workshops*, die zich bleven kenmerken door een uiterst kostbare, met de hand gemaakte productie voor een kleine, draagkrachtige clientèle, gingen de *Werkstätten* zich steeds nadrukkelijker oriënteren op de industriële productie, een ont-wikkeling die onder andere was waar te nemen bij de beroemdste Europese kunstschool die de werkplaats tot kern van haar onderwijs maakte: het Bauhaus (afb. 80). Volgens Bauhaus-directeur Gropius was de traditionele kunst(nijverheids)school nog slechts ‘die Dienerin der Werkstatt, sie wird eines Tages in ihr aufgehen. Deshalb nicht Lehrer und Schüler im Bauhaus, sondern Meister, Gesellen und Lehrlinge’.³⁶



80: Werkplaats keramiek, Bauhaus, Weimar, 1924

De theorie van het doen

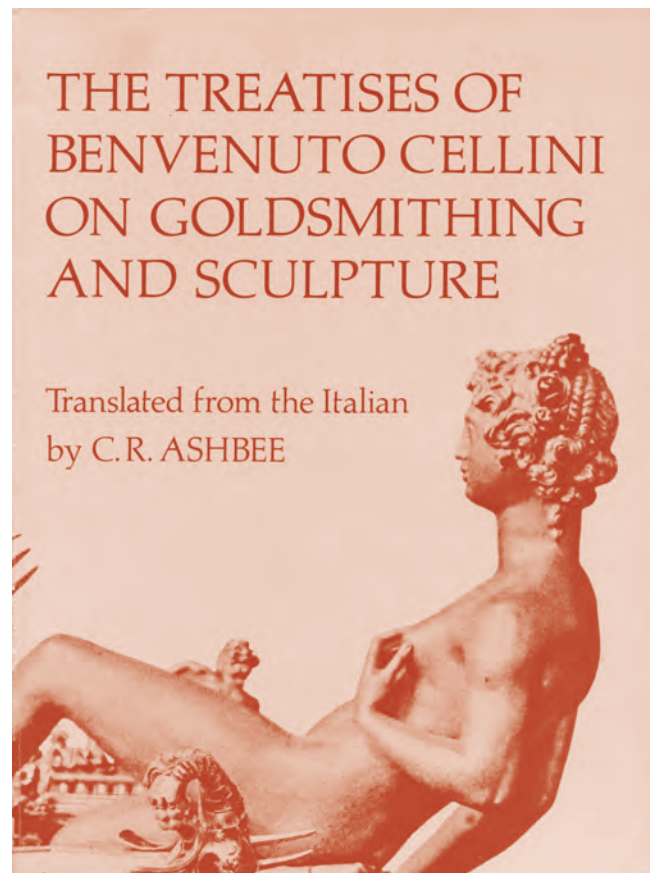
De Engelse *workshops* en de Duitse en Oostenrijkse *Werkstätten* waren veel meer dan de Duitse *Meisterklasse* geïnspireerd op de middeleeuwse gilde-werkplaatsen, waarin nog een duidelijke hiërarchie was tussen meester, gezelschap en leerling. Tot de opheffing van de gilden in 1790 werden ambachtslieden voornamelijk opgeleid in gildewerkplaatsen – voortgekomen uit de middeleeuwse *Bauhütte* – in de traditie van de eeuwenoude *imitatio*: een meester leert zijn leerlingen het vak via demonstratie, navolging en correctie van praktische handelingen, oplopend in moeilijkheidsgraad en zonder een vastgelegde set van instructies. Over het gebruik van theoretische geschriften hierbij is weinig bekend.³⁷ Uit studies naar het onderwijs in de gildewerkplaatsen blijkt dat sporadisch gebruik werd gemaakt van instructie- of ontwerpboeken.

Op het gebied van de ambachten bestonden er uiteraard handboeken. Een van de vroegste en beroemdste handboeken voor de edelsmid is het traktaat van de renaissancegoudsmid Benvenuto Cellini (1500–1571): *Trattato dell'oreficeria*. Het werd in 1568 in Florence uitgegeven samen met Cellini's traktaat over de beeldhouwkunst.³⁸ Cellini wilde iets doen wat volgens hem nog nooit iemand had gedaan: het beschrijven van de kunst van het goudsmeden. Immers, wie de ambachten niet beheerste kon er niet over schrijven, en de ambachtslieden zelf waren altijd al beter geweest in het werk dan in het praten erover. Cellini beschreef tal van edelsmeedtechnieken, doorspekt met biografische anekdotes over zijn pauselijke en koninklijke opdrachtgevers. Het eerste typografische handboek was *Mechanick Exercises: or the Doctrine of Handy-Works applied to the Art of Printing* uit 1683–1684 van de Engelse drukker en instrumentmaker Joseph Moxon (1627–1691). Moxons boek staat aan het begin van een traditie om de voorheen beschermde technische en historische kennis van de ‘zwarte’ drukkunsten met anderen te delen in handboeken.³⁹

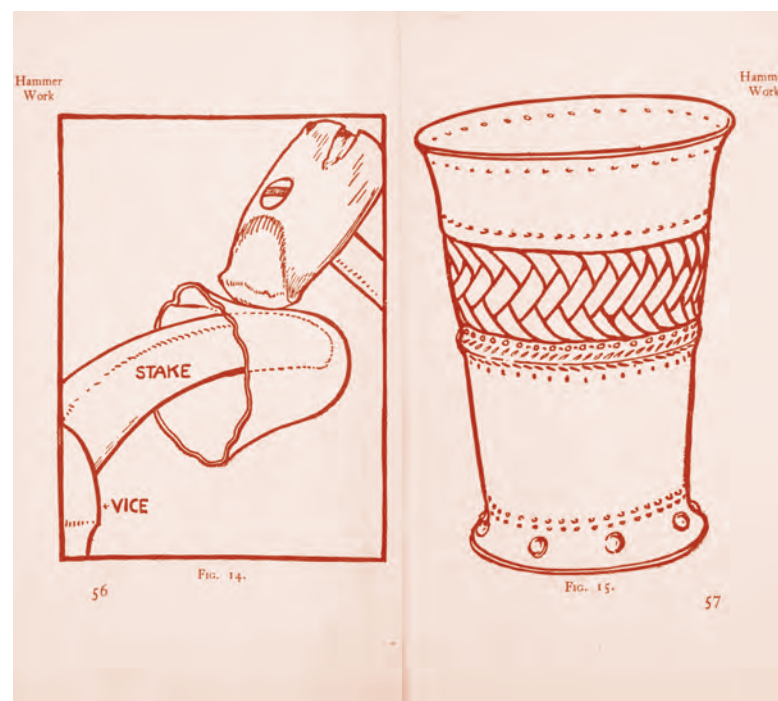
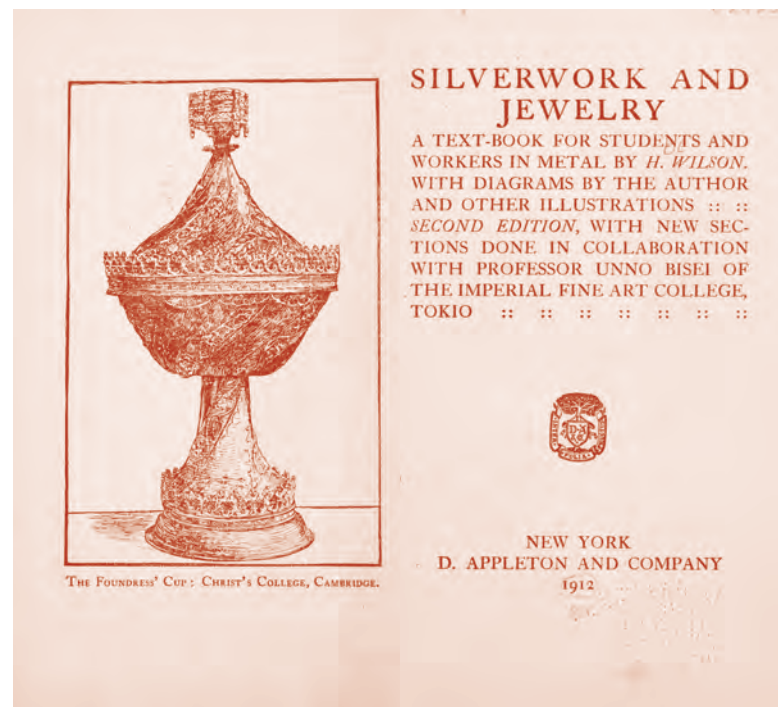
Hoewel na het uitvinden van de boekdrukkunst tal van instructie-, stijl- en ornamentboeken waren verschenen, was van een grootschalig gebruik in de werkplaats geen sprake. Theoretisch onderwijs ontbrak. Het belangrijkste aspect van de werkplaatsopleiding was het leren kennen van de eigenschappen en mogelijkheden van grondstoffen, materialen en gereedschappen en deze kennis toe te passen bij de productie van nieuwe artefacten. De leercontracten van de gilden, waarin afspraken werden vastgelegd over de opleiding, waren niet gespecificeerd naar leerstof. Na het ontstaan van de kunstacademies werd in de leercontracten van de gilden soms onderscheid gemaakt tussen ‘oefening’ en ‘leren’. Het oefenen had betrekking op vaardigheden voor het maken van kunst- en gebruiksvoorwerpen. Het leren kende een meer theoretisch karakter en had betrekking op de tekenvaardigheden voor het ontwerpen. In de meeste gevallen werden deze niet onderwezen door de gildemeester, maar volgde de leerling hiervoor cursussen aan een kunstacademie. De ontwerpvaardigheden vormden geen onderdeel van de meesterproef die de leerlingen moesten afleggen. Als ze iets moesten ontwerpen, maakten ze doorgaans gebruik van bestaande modellen, ontwerptekeningen en ornamentprenten.⁴⁰

In de gildewerkplaatsen werd dus nauwelijks theorie overgebracht in een directe relatie tussen meester en leerling. Vooral na het ontstaan van de kunstacademies werd de theoretische scholing geheel uit de werkplaats verbannen. In de werkplaats werd je opgeleid voor een *métier*, een beroep, geworteld in de traditie van de *artes mechanicae*, waarvoor je de handen uit de mouwen moest steken en dat je alleen kon leren door veel te oefenen. Dit in tegenstelling tot de *professie*: een levensinvulling waarbij een beroep werd gedaan op het denkend vermogen conform de *artes liberales*. Bij de over-

gang van de middeleeuwen naar de renaissance dreigden de *métiers* minder hoog aangeslagen te worden dan de *professies*. Het zijn in de zestiende eeuw vooral de schilders en beeldhouwers geweest die zich niet wilden neerleggen bij deze hiërarchie en zich samen met de architecten gingen distantiëren van de ambachtelijke beroepen: hun werken moesten, vanwege het feit dat de uitvoering van schilder-, beeldhouw- en bouwwerken werd voorafgegaan door een ontwerp, tot de *arti del disegno* worden gerekend. De kunstacademie moest voorzien in hun behoefte aan meer theoretische kennis.

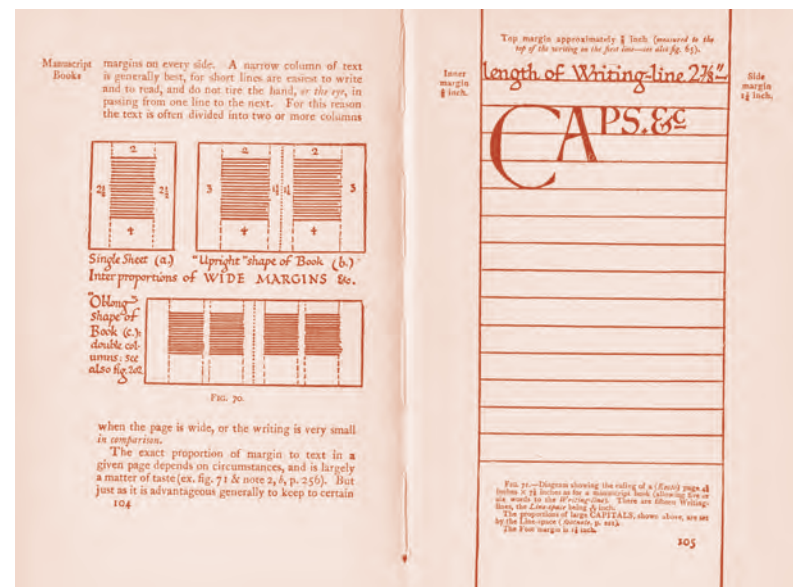
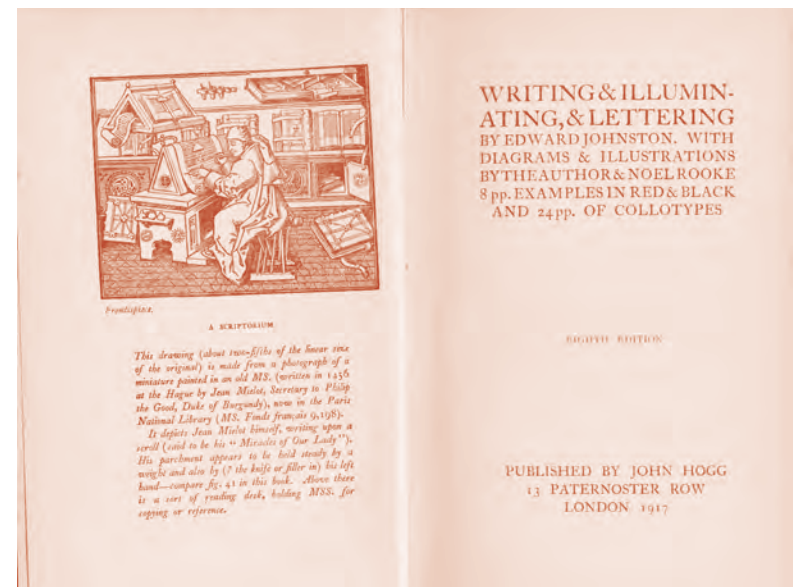
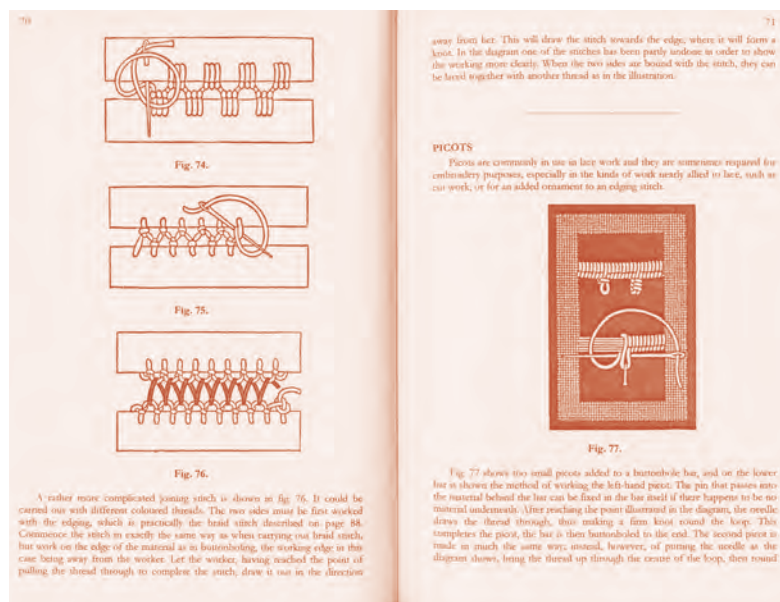
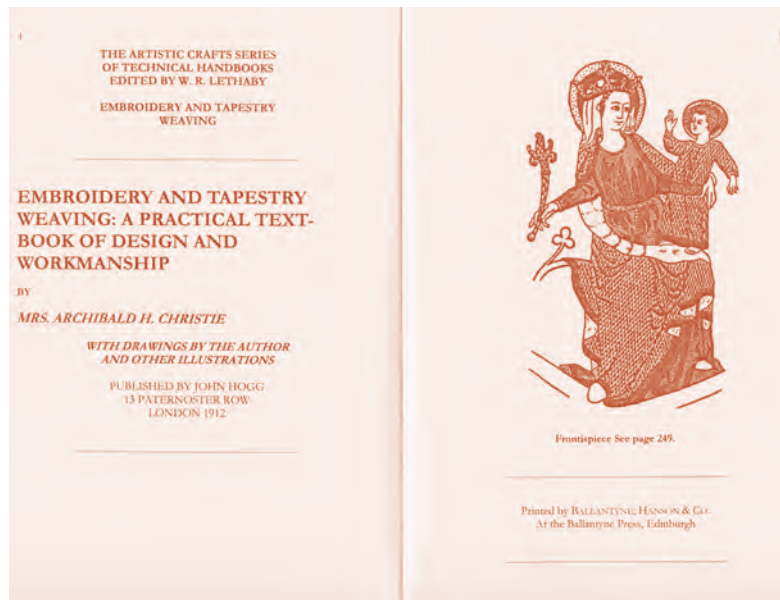


In de negentiende-eeuwse Engelse *workshops* was het anders gesteld met de overdracht van kennis. De impliciete kennis van het ambacht die in het gildesysteem van meester op leerling werd overgedragen, was gedeels verdwenen. De sporadische kennis die nog beschikbaar was, werd nu vastgelegd in handboeken als instrument voor het nieuwe kunstnijverheids onderwijs. Illustratief hiervoor was de eerste Engelse vertaling in 1888 van Cellini's *Trattato dell'oreficeria* door de *Arts & Crafts*-ontwerper Ashbee (afb. 81). De vertaling paste in het streven van de *Arts & Crafts*-beweging om oude, ambachtelijke kennis, die door de industriële revolutie en de opheffing van het gildesysteem verloren dreigde te gaan, vast te leggen en toegankelijk te maken. In zijn voorwoord schreef Ashbee dat de vertaling een bijdrage was 'for the workshop; & to bring home to English craftsmen, & more particularly to my colleageagues and pupils at Essex House, the methods and practice of the Goldsmith of the Renaissance'.⁴¹



In hetzelfde streven paste het initiatief van Lethaby om een serie handboeken uit te brengen, onder de titel *The Artistic Crafts Series of Technical Handbooks*. In 1901 verscheen het eerste deel, over boekbinden. In de daaropvolgende jaren werden delen uitgebracht over houtdruk, zilverwerk en edel-

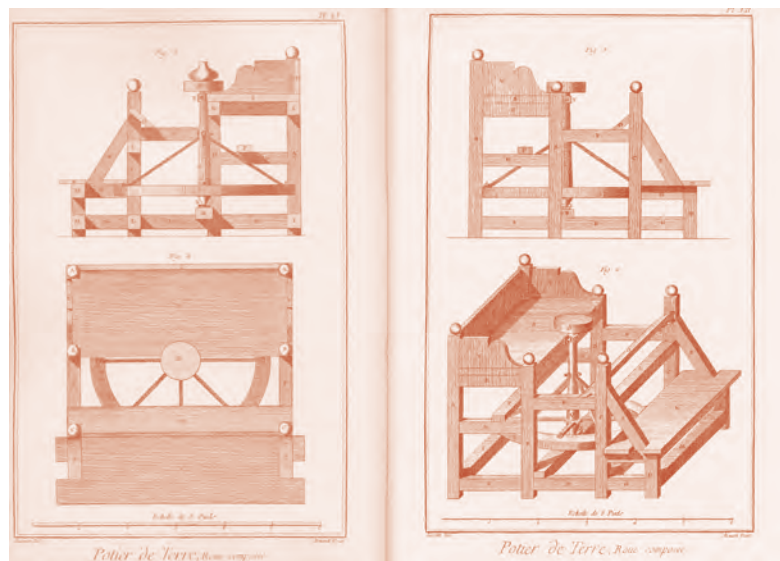
smeden, kostuumontwerp, gebrand-schilderd glas, typografie en illustratie, borduurwerk en tapijtweven (afb. 82-84). Auteurs als de edelsmid Henry Wilson (1864-1934) en de kalligraaf Edward Johnston (1872-1944) waren, net als Lethaby zelf, verbonden aan het Engelse kunstnijverheidsonderwijs. In het voorwoord van de delen schreef Lethaby dat de boeken in de eerste plaats tot doel hadden 'to provide trustworthy text-books of workshop practice, from the points of view of experts who have critically examined the methods current in the shops, and putting aside vain survivals, are prepared to say what is good workmanship, and to set up a standard of quality in the crafts which are more especially associated with design'.⁴²



De belangwekkende serie van Lethaby is ogenschijnlijk vergelijkbaar met een andere prestigieuze serie over ambachtelijke productie: de Franse *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettre* van Denis Diderot (1713-1784) en Jean Le Rond d'Alembert (1717-1783). De *Encyclopédie*, bestaande uit 28 delen, werd tussen 1751 en 1772 gepubliceerd door diverse uitgevers en bevat 72.000 artikelen – waarvan ongeveer 6000 van de hand van Diderot – waarin wetenschappen, kunsten en ambachten in woord en beeld werden beschreven (afb. 85). De *Encyclopédie* was net als *The Artistic Crafts Series* een gevolg van de herwaardering van het handwerk. Maar terwijl Lethaby een bruikbare handleiding voor ontwerpers wilde publiceren, was de *Encyclopédie* een poging het ambacht een wetenschappelijke status te verlenen. De

doelstelling van de *Encyclopédie* was daarmee het spiegelbeeld van die van de *Trattato della pittura* van Leonardo da Vinci. Waar Leonardo het ambacht door middel van theoretische reflectie wilde promoveren tot het niveau van de *artes liberales*, achtte Diderot het handwerk, vanwege zijn specifieke kwaliteiten, minstens zo waardevol als de vrije beroepen van de geest. De vele lezers van de *Encyclopédie* – van Catharina de Grote in Rusland tot kooplieden in New York – werd gevraagd bewondering te hebben voor eenvoudige, hardwerkende ambachtslieden en zich te verplaatsen in iemand die bevrediging vindt in de uitoefening van zijn *métier*. Daarmee was de *Encyclopédie* een soort theoretische voorbode van de herwaardering die het handwerk in de negentiende eeuw zou krijgen. Maar evenmin als de traktaten uit de renaissance had de *Encyclopédie* veel invloed op het maakproces van de kunstenaars. De inhoud ervan, die door wetenschappers was opgesteld, vormde geen bron van kennis voor de professionele (leerling)kunstenaar aan de academie of de ambachtsman in de werkplaats. De delen van *The Artistic Crafts Series* werden daarentegen geschreven door ontwerpers die zelf ruime ervaring hadden met de materialen en technieken die zij behandelden.

85: D. Diderot en J. d'Alembert, *L'Encyclopédie*, 1751-1772



Diderot was een wetenschapper die als een modern antropoloog het veld in trok om de specifieke kenmerken van het ambacht te achterhalen. Daarbij stuitte hij op het probleem van een studie naar (onbewuste) kennis die niet door taal (alleen) was over te dragen. De beperkingen van de taal noodzaakten Diderot leerling te worden in de werkplaats om 'verlicht' te worden door 'oefening' of, zoals we nu zouden zeggen: leren-door-doen. Om die ervaring zo goed mogelijk te delen met de lezers was de *Encyclopédie* rijkelijk geïllustreerd met prenten die het ambachtelijke proces in beeld brachten. Sennett wees in *The Craftsman* op het feit dat de illustraties in de *Encyclopédie* geen natuurgetrouwe weergaven waren van de werkplaatspraktijk, maar zorgvuldig geësceneerde beelden die het productieproces stapsgewijs voor de leek moesten verklaren.⁴³ Daarmee hanteerde Diderot een vorm van kennisoverdracht die inherent is aan het ambachtelijke leerproces van dingen maken: waarnemen, interpreteren en vervolgens (her)scheppen van (voor)beelden. Maar waar de lezers van de *Encyclopédie* de illustraties slechts als geïnteresseerde leken hoefden waar te nemen en te

interpreteren, moesten de beelden uit *The Artistic Crafts Series* de lezende ontwerpers behulpzaam zijn bij het creëren van nieuwe ontwerpen.

Beide boekenseries tonen aan dat de werkplaats vooral het domein is van een technische, instrumentele kennisoverdracht. Werde deze kennis in de gildewerkplaats vooral impliciet overgedragen in de directe samenwerking tussen meester en leerling, in de negentiende-eeuwse werkplaats werd de overdracht van de kennis ondersteund door instructieve handboeken. Hoewel mijn onderzoek zich niet richt op de technische kennis van de diverse disciplines in de toegepaste kunst, zullen deze handboeken onderwerp van studie zijn wanneer ze nadrukkelijk een ontwerpideologie of -theorie vertegenwoordigen.

De anatomische klas wordt lokaal voor decoratief tekenen

Met de komst van de werkplaats in de vorm van *Meisterklassen* of ambachtelijke en industriële *workshops* was het tekenlokaal niet uit het gebouw van de kunstacademie verbannen. Wel veranderde onder invloed van de industrialisatie de inhoud van het tekenonderwijs. Het 'academische' tekenonderwijs, waarin de weergave van de menselijke figuur en de historieschilderkunst de hoogste toppen van het artistieke kunnen vertegenwoordigden, diende in de achttiende en begin negentiende eeuw twee meesters: de 'hogere' kunsten van het schilderen en beeldhouwen en 'de lagere' ambachtelijke kunsten. Vóór de industrialisatie bestond er nog een nauwe band tussen de kunstenaars die verantwoordelijk waren voor het artistieke ontwerp, en de ambachtslieden die het ontwerp moesten uitvoeren. Maar met de opkomst van de industriële productie werd de band tussen ontwerp en uitvoering, tussen kunst en industrie radicaal verbroken.

Engeland liep hierin voorop. In 1837 werd in Londen een School of Design opgericht, met tekenonderwijs dat niet langer de weergave van de menselijke figuur centraal stelde, maar zich richtte op ornamenttekenen voor de industriële toepassing. Dat was de start van een traditie van methodisch tekenen gericht op het ontwerpen van ornamenten in (industriële) gebruiksvoorwerpen. Het tekenlokaal werd in de tweede helft van de negentiende eeuw een ontwerplokaal, waarin de leerlingen aan de hand van ornamentboeken werden onderwezen in de leer van het versieren. Voor die tijd bestonden er al patroon- en ornamentboeken ter ondersteuning van de ambachtslieden in de gildewerkplaatsen en de patroontekenaars in de fabrieken. Na 1851 ontstond – eerst in Engeland en Duitsland – een nieuwe vorm van deze ornamentboeken met een didactische opzet en nadrukkelijk bestemd voor het kunstnijverheidsonderwijs. Ook in Nederland verschenen tussen 1870 en 1930 ongeveer vijftig boeken en honderden artikelen over het ontwerpen van ornamenten. Dat waren eerst vertalingen van buitenlandse edities, maar later kwamen er didactische ornamentboeken die nagenoeg allemaal werden geschreven of samengesteld door docenten uit het kunstnijverheids- en tekenonderwijs.⁴⁴

Maar na 1940 werden er bijna geen didactische ornamentboeken meer geschreven. Dat was het gevolg van een afnemend geloof in het bestaan van algemeen geldende regels en onderwijsbare wetmatigheden voor de toepassing van versieringen. Het boek *Ornament, symbol & teken* uit 1973 dat René Smeets schreef na zijn pensionering als directeur van de AIVE, kan worden beschouwd als een late uitloper van de traditie van het methodisch tekenen. De zoektocht naar wetmatigheden in de vormgeving ging echter ook na 1940 door, al had die steeds minder betrekking op het ornament en steeds meer op de totale vorm van het ontwerp. Die mondde uit in de zoektocht van Beljon naar een morfologie van de vorm. Mede onder invloed van het Bauhaus werd de ornamentleer steeds meer een vormleer.

Het ontwerplokaal

Het Bauhaus – ontstaan door samenvoeging van een kunstacademie en een kunstnijverheidsschool – bevatte alle lokaliteiten die iets kunnen vertellen over ideologie en theorie in het ontwerponderwijs aan de kunstacademies. *Meisterklassen*, *Werkstätten* en lokalen decoratief tekenen vonden tussen 1919 en 1933 onderdak bij het Bauhaus. Ondanks het feit dat de hervormingscholen zich distantieerden van zowel het ‘academische’ tekenonderwijs als de ornamentele decoratiesystemen zoals die aan de kunstnijverheidsscholen werden gedoceerd, stond in de eerste jaren in Weimar het ornamenttekenen nog op het lesprogramma. Na 1921 werd het ornamenttekenen vervangen door een vorminstructie als aanvulling op de meer technische instructies in de ambachtelijke werkplaatsen.⁴⁵ Uiteindelijk zou de *Vorkurs* van Johannes Itten de belangrijkste uitwerking worden van deze vorminstructie. Studenten moesten aan de hand van theoretische en praktische oefeningen een beter begrip krijgen van de basiswerking van kleur, vorm, geluid en licht. De *Vorkurs* vormde de basis van een vormleer die in eerste instantie sterk was gericht op de individuele creatieve mogelijkheden van de kunststudenten. Maar na de verhuizing in 1925 naar de nieuwbouw in Dessau kreeg de *Vorkurs* onder leiding van Josef Albers steeds meer het karakter van een rationele en op wetenschappelijke inzichten gebaseerde ontwerpmethodiek. Iedere Bauhaus-leerling moest de zes maanden durende *Vorkurs* afronden voordat een keuze gemaakt kon worden voor een gespecialiseerde werkplaats.

De doelstelling van de werkplaats was gedurende de bestaansperiode van het Bauhaus niet eenduidig: die was in de beginjaren vooral een individuele, ambachtelijke experimenteer- en oefenplaats. In Dessau werden de werkplaatsen in de jaren twintig steeds meer laboratoria waarin werd geëxperimenteerd met de nieuwste materialen en industriële productietechnieken. Zo werden er in samenwerking met de industrie prototypen ontwikkeld. Maar er werden ook gebruiksvoorwerpen gemaakt die werden verkocht om inkomsten voor de school te genereren.⁴⁶ Tot op de dag van vandaag wordt de discussie gevoerd of werkplaatsen in het vormgevingsonderwijs uitsluitend een educatief doel moeten dienen of ook uit economische motieven mogen worden ingezet.

De Bauhaus-werkplaatsen verschilden van de gildewerkplaatsen doordat zij praktische oefening verbonden aan ontwerptheorieën. In de eerste jaren kon de verbinding tussen vormleer en praktische vaardigheden alleen worden gelegd door de samenwerking van *Formmeisters* en *Werkmeisters*. De eerste vormmeesters waren beeldend kunstenaars die vorminstructies gaven op basis van de technische en constructieve eigenschappen van de materialen. Zij onderwezen de geometrische vormtaal, als ordenend principe van de zichtbare wereld, en volume-, kleur- en compositiestudies. De werkmeesters gaven praktische instructies over het gebruik van materialen en technieken.⁴⁷ Ondanks dat het ambacht in hoog aanzien stond, waren de technische werkmeesters de eerste jaren ondergeschikt aan de artistieke vormmeesters: die bepaalden het onderwijsprogramma. Pas toen de door de vorm- en werkmeesters opgeleide leerlingen zelf aan het Bauhaus gingen doceren, ontstond er een nieuw type leerkracht, die vertrouwd was met zowel de artistieke vormgeving als de moderne technieken en materialen. Maar waar eerder een duidelijke scheiding was tussen vormen en werkmeesters, ontstond nu een splitsing in vormmeesters met leerlingen die individuele kunstwerken wilden maken, en vormmeesters die zich richtten op het ontwerpen van prototypen voor de industrie. Het verschil tussen *Meisterklasse* en *Werkstätte* werd opnieuw zichtbaar en verschillende

beeldend kunstenaars, die kunst en techniek niet als een nieuwe eenheid wensten te beschouwen, verlieten de school.⁴⁸ Een dergelijke splitsing werd ook zichtbaar in de naoorlogse, op de Bauhaus-pedagogiek gebaseerde ontwerpscholen in Duitsland en de Verenigde Staten.⁴⁹

De ontwerpstudio

De Bauhaus-werkplaats met haar geïntegreerde praktische en theoretische scholing werd het belangrijkste voorbeeld voor de hedendaagse internationale ontwerpscholen.⁵⁰ De integratie van theorie en praktijk was vooral mogelijk geworden omdat de theoretische inzichten die waren verkregen uit de moderne kunst, aansloten op de vormeisen van een gemechaniseerde en gestandaardiseerde productie van gebruiksvoorwerpen.⁵¹

In *Design Expertise* doen Dorst en Lawson een poging de kracht en zwakte te bepalen van de hedendaagse, op de Bauhaus-werkplaatsen gebaseerde studio's in het ontwerponderwijs. De auteurs beschrijven verschillende kenmerken van het studio-onderwijs die betrekking hebben op de wijze van (samen)werken, de wijze van beoordelen en de impliciete en expliciete overdracht van waarden, kennis en kunde. Van groot belang achten zij de vorm van de studio als een sociale werkgemeenschap, waar als op een levendige markt vrijelijk ideeën worden uitgewisseld tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten. Die vrije uitwisseling kan echter minder worden als er geen gemeenschappelijke waarden en doelen zijn of als er een sterke competitie bestaat. Er is niet alleen een vrije uitwisseling van ideeën, maar ook vrijheid van tijd. De tijd die in de studio wordt doorgebracht is doorgaans ongestructureerd en niet gebonden aan lestijden, wat een informele werkwijze tot gevolg heeft. Dorst en Lawson verwijzen naar een promotieonderzoek van Ismail bin Samsuddin aan de School of Architecture van de universiteit van Sheffield, waarin de werkcultuur van een studioklas en die van een laboratoriumklas werden vergeleken. Hoewel beide typen klassen gebaseerd zijn op praktische oefening en het oplossen van problemen, is het essentiële verschil tussen beide dat de laboratoriumklas de praktische uitwerking is van aangeleerde theoretische principes, terwijl de studioklas diverse kennis en ervaringen integreert in praktische oefeningen zonder een theoretisch kader.⁵² Studenten in een studio werkten informeler, intuïtiever, minder geordend, socialer, extraverter en experimenteler dan studenten in een laboratoriumklas. Hun handelen was meer gericht op het zoeken naar oplossingen dan op het formuleren van problemen. De studiowerkers bleken zich meer te beroepen op episodische kennis die op de eigen ervaring was gebaseerd, dan op abstract aangeleerde, semantische kennis. Het belangrijkste onderscheid was misschien wel dat de laboratoriumklas zich kenmerkte door het praktisch uitwerken van aangeleerde theoretische principes. Daarentegen werd in de studio niet een specifieke theorie praktisch getoetst, maar werden tal van ideeën, theorieën en vaardigheden geïntegreerd in een ontwerpopdracht. Die integrerende activiteit is volgens Dorst en Lawson een van de belangrijkste vaardigheden die de ontwerper moet leren. De hedendaagse ontwerpopleidingen lopen volgens hen echter het gevaar dat zij de studio als belangrijkste onderwijsvorm zien en te weinig aandacht besteden aan de overdracht van specialistische kennis, die de toekomstige vormgever óók moet bezitten. Wil de student tot een zinvolle integratie komen, dan moet hij kunnen beschikken over onder meer designhistorische, technologische en juridische kennis en de noodzakelijke instrumentele vaardigheden, bijvoorbeeld voor het gebruik van digitale ontwerpprogramma's of voor het maken van modellen. Doordat men in het ontwerponderwijs zo'n groot belang toekent aan het geïntegreerd leren ontwerpen, is men erg huiverig om theorie en vaardigheden aan te

bieden in losse, gefragmenteerde onderwijsmodulen. Het uitvoeren van de hedendaagse complexe ontwerp-opdrachten kan het echter niet meer stellen zonder die theoretische kennis (afb. 86).



86: Ontwerpstudio, Design Academy Eindhoven, 2008

Theorielokalen

Ornament- en vormleer vertegenwoordigen in het kunstonderwijs een theoretische scholing die nog direct was verbonden met de ontwerppraktijk. Het betreft hier geen theorie die het artistiek, sociaal-maatschappelijk of economisch beschouwen van objecten als uitgangspunt heeft. Het gaat om een zoektocht – al dan niet met behulp van relevante wetenschappelijke kennis – naar de veronderstelde wetmatigheden in de vormgeving en de algemeen geldende ontwerpprincipes die kunnen worden toegepast in werkplaatsen en ontwerplokalen. De geschiedenis van het kunstonderwijs laat zien dat theorie en praktijk altijd een uiterst moeizame relatie hebben onderhouden. Dat gold zowel voor de academies en de ambachtelijke werkplaatsen in de renaissance als voor de achttiende-eeuwse handelsklassen, waarin de theorie van het tekenonderwijs geheel los stond van de productie van handelswaar. De belangrijkste verdienste van de laatnegentiende- en vroegtwintigste-eeuwse kunstnijverheidsscholen was dat werkplaatsen en theorielokalen onder één dak waren gehuisvest en daardoor tot vruchtbare uitwisseling konden komen. Zo was het vak kunstgeschiedenis – vooral gedoceerd als een stijlhistorisch overzicht van kunst en kunstnijverheid – nadrukkelijk gerelateerd aan principes van de ornamentleer. De wisselwerking tussen praktijk en theorie werd ook zichtbaar in het vak 'kunsthistorisch schetsen', dat tot midden jaren vijftig aan de meeste Nederlandse kunstnijverheidsscholen werd gedoceerd. Door middel van het natekenen van voorbeelden uit de geschiedenis van kunst en

kunstnijverheid oefenden de leerlingen hun tekenvaardigheden en kregen ze tevens een gedetailleerd inzicht in de vormconsequenties van de gebruikte materialen en technieken. Naar voorbeeld van het in Engeland ontwikkelde South-Kensingtonsysteem gingen in Duitsland en Nederland kunstnijverheidsscholen verbindingen aan met musea voor en collecties van kunstnijverheidsproducten. Die producten dienden als studiemateriaal voor de leerlingen. Zo kende de Haagse academie tussen 1915 en 1960 een eigen gipsmuseum met een collectie van duizenden gipsafgietsels van beelden, bouwfragmenten en ornamenten, voor een deel afkomstig uit het Rijksmuseum en de kunstnijverheidsschool van Haarlem.⁵³ Ze fungeerden als goede voorbeelden ter navolging en inspiratie voor het eigen werk.

Kunstgeschiedenis bleef na de Tweede Wereldoorlog het belangrijkste theorievak in het Nederlandse beeldende-kunstonderwijs. Het vak werd echter steeds meer losgezongen van de ontwerppraktijk. Het isoleerde zich van de werkplaatsen en ontwerpstudio's in verduisterde theorielokalen, waar dia's werden getoond van werken die in het vroege kunstnijverheidsonderwijs nog met eigen ogen werden aanschouwd en nagetekend. De scheiding tussen kunstgeschiedenis en ontwerppraktijk was niet alleen fysiek, maar ook inhoudelijk. In de gebruikte handboeken domineerden de beeldende kunst en de architectuur; de toegepaste kunsten kwamen nauwelijks ter sprake, meestal alleen als een zijspoor van de kunsthistorische canon.⁵⁴



87: Theories van Tomás Maldonado aan de Hochschule für Gestaltung Ulm, ca. 1958

De lessen in het kunsthistorische theorielokaal veranderden mede onder invloed van het Bauhaus van karakter. Kunstgeschiedenis werd langzaam maar zeker vervangen door of aangevuld met kunstbeschuwing, waarin kunstwerken op hun formele en semantische kenmerken werden onderzocht. Ook kwam er steeds meer aandacht voor de actuele kunstpraktijk – niet alleen die van de beeldende kunst, maar ook die van de muziek en de literatuur – en voor de sociale en culturele context waarin kunst werd geproduceerd en geconsumeerd. Het onderwijs in het theorielokaal beperkte zich niet meer tot kunstgeschiedenis, maar bood ook onderdak aan vakken als filosofie, sociologie en psychologie (afb. 87). Veel kennis werd binnengehaald via gastlezingen en studiumgeneraleprogramma's. De jaarverslagen van de Nederlandse kunstacademies staan vol met lijsten van (internationale) kunstenaars en wetenschappers die door directeuren en docenten werden geëngageerd om hun kennis en praktijkervaringen met de studenten te delen. Het IvKNO kende in het nieuwe leerplan van 1949 het vak 'schooltribune'.⁵⁵ Dat vak – een soort studiumgeneraleprogramma – bood volgens directeur Vis de leerlingen 'de zo dringend gewenste algemene en "muzische" vorming'

door middel van 'o.a. lezingen (...), veelal door specialisten, over onderwerpen, die in de gewone lessen niet voldoende behandeld kunnen worden'.⁵⁶ De latere programma's beperkten zich niet tot lezingen, maar hielden ook lessen, workshops en manifestaties in die werden verzorgd door en tot stand kwamen in samenwerking met tal van kunstenaars en wetenschappers. Het in 1979 aan de Arnhemse kunstacademie geïnitieerde studiumgeneraleprogramma is met een onderbreking van een jaar ongetwijfeld het langst bestaande in het Nederlandse kunstonderwijs.

Het is niet mijn ambitie een volledig beeld te schetsen van het theorieonderwijs zoals dat vorm kreeg in het theorielokaal, de gastlessen en de studiumgeneraleprogramma's. Wel breng ik de ontwikkelingen in kaart die direct zijn gerelateerd aan het theorieonderwijs van de vormgevingsopleidingen.

De hernieuwde aandacht voor theorie en onderzoek in het Nederlandse kunstonderwijs laat onverlet dat theorie en praktijk nog steeds op gespannen voet staan. Maar willen kunstenaars en vormgevers in de hedendaagse complexe maatschappij zin- en betekenisvol werk leveren, dan kunnen zij niet meer alleen vertrouwen op hun eigen ervaringen en intuïtieve kennis. Of zoals Dorst het verwoordde in zijn portret van de kunstenaar van 2015: 'The very complexity of the human condition means that it is no longer enough, as an artist or designer, to be open to the things that are happening all around. First-hand experience will be as important as ever, but it needs to be complemented with a real grasp of the issues in this connected world. If we underestimate the complexity and subtlety of the networked world we live in, the thoughts and things we produce will be naïve, based on gross oversimplifications, and irrelevant to people in the real world. We need to keep abreast of the changes that technology is imposing on our culture and society. Artists and designers who fail to do so will end up being forced to turn their backs on the world, becoming pessimistic, conservative (the longing-to-return-to-a-natural-state variety), or – worst of all – purely self-referential.'⁵⁷

iv.1: Vorm en tegenvorm: grafisch ontwerpen

Aan de hand van de getypeerde onderwijslokaliteiten (werkplaats, lokaal voor decoratief tekenen, ontwerplokaal, theorie- en onderzoeklokaal) wordt in dit hoofdstuk het onderwijs in het grafisch ontwerpen aan de Nederlandse kunstacademies onderzocht. Aan de hand van de kunstacademies van Amsterdam, Arnhem, Breda, Den Haag, Eindhoven, Maastricht en Rotterdam schets ik een beeld van de belangrijkste ontwikkelingen tussen 1921 en 2012 met betrekking tot de overdracht van kennis en kunde op het brede gebied van het grafisch ontwerpen. Zoals in hoofdstuk II.4 is beschreven zijn de twintigste-eeuwse kunstopleidingen voor grafisch ontwerpen, grafische vormgeving en visuele communicatie voortgekomen uit verschillende disciplines, zoals letter- en boektypografie, (toegepaste) fotografie, film en illustratie en ruimtelijke vormgeving voor onder meer etalages en standbouw. Welke onderwijslokaliteit daarin dominant was verschilde vaak per discipline. Maar ook in een en dezelfde discipline konden afhankelijk van tijd en plaats de opvattingen over en kennis en kunde van het vakgebied sterk variëren. Ik zal deze verschillen benoemen aan de hand van de opvattingen van de belangrijkste ontwerpdocenten, de onderwijsprogramma's en de (eindexamen)-opdrachten. In de *Meisterklasse* is vooral aandacht voor de heersende (ontwerp)ideologie, in de ontwerplokalen worden de theoretische uitgangspunten voor het praktisch ontwerpen in kaart gebracht en in de theorie- en onderzoeklokalen worden de wetenschapsdisciplines benoemd die van belang werden geacht voor het betreffende vakgebied, zoals reclamekunde, psychologie en visuele retorica.

De werkplaats typografie (1998–2014)

De Werkplaats Typografie van ArtEZ werd in 1998 opgericht als tweejarige tweedefaseopleiding. Onder leiding van grafisch ontwerpers Karel Martens en Wigger Bierma (1958) functioneerde ze als een internationale, informele en kleinschalige werk- en ontmoetingsruimte voor (typo)grafisch ontwerpers. Een kleine groep van (bij aanvang maximaal tien, maar inmiddels uitgegroeid naar achttien) studenten kon 24 uur per dag werken in de professioneel ingerichte ontwerpstudio. Studenten werkten er aan opdrachten van externe bedrijven en organisaties. De werkplaats kende een groot belang toe aan 'echte' in plaats van fictieve (onderwijs)opdrachten. Het was de bedoeling dat de studenten hun eigen talenten ontdekten binnen de kaders van tijdslimieten, budgetten, relaties met uitvoerende of samenwerkende partijen als drukkers, binders en fotografen, en de eisen van de opdrachtgever. Volgens Martens is de opdrachtgever een belangrijke factor in het ontwerpproces, niet alleen als financier, maar ook omdat hij een directe betrokkenheid heeft met het product en zijn toekomstige gebruikers.¹ Studenten dienen het publiek als toekomstige gebruiker serieus te nemen. Zelf stelt Martens zijn publiek het liefst voor 'als waardige en nobele mensen. Dat in gedachten te houden vergemakkelijkt het afwegingen maken en beslissen tijdens het ontwerpproces. Ik behandel het publiek graag met respect, eerbied, verantwoordelijkheid, als morele mensen.'² Tot zijn grote teleurstelling zijn er tegenwoordig (nog) maar weinig opdrachtgevers die op een vergelijkbare wijze naar hun publiek kijken; zij zijn 'over het algemeen niet langer professionele experts op hun vakgebied met nobele idealen, maar cynische managers met maar één verlangen: zo veel mogelijk geld te verdienen'.

De docenten van de werkplaats zijn begeleiders die kennis inbrengen op basis van hun eigen ervaringen. Wanneer een opdracht specifieke kennis vereist, kunnen externe begeleiders worden ingehuurd.³ Zo werd voor een prestigieuze opdracht in 1999 voor het restylen van de *Nederlandse Staatscourant* de typograaf Fred Smeijers (1961) uitgenodigd om de studenten vertrouwd te maken met de mogelijkheden en beperkingen van de lay-out en typografie van kranten.⁴ Studenten werkten niet uitsluitend aan praktijkopdrachten; ze kregen ook ruimte voor autonoom onderzoek, met als doel de eigen positie te bepalen in een complex en steeds veranderend vakgebied. Daarbij was het onderwijs vooral gericht op het ontwikkelen van een ontwerphouding.⁵

Het werk van de studenten dat gemaakt werd onder leiding van Martens, vertoont grote stilistische overeenkomsten. Martens is wel eens beticht van het kweken van epigonen met als doel school te maken.⁶ Hij ontkent dat stilistische kenmerken het uitgangspunt vormen van zijn onderwijs. 'Het gaat me niet om stijl,' reageerde Martens in 2004 op deze kritiek, 'of wat voor een school ook, het gaat mij meer om kwaliteit. En natuurlijk zijn daarbij een uitdrukking en esthetiek van groot belang. Een wijze van zeggen is bepalend voor hoe de boodschap overkomt en die zal voor iedere tijd en generatie anders zijn. (...) Het is de taak voor iedere generatie weer een nieuw antwoord te geven op, in het algemeen, dezelfde vragen.'⁷ Martens leidde de werkplaats lange tijd samen met Bierma. Hij had bewust gekozen voor een samenwerking met Bierma, omdat deze met zijn meer traditionele, klassieke

benadering van de typografie een tegenwicht bood aan zijn eigen, meer autonome en modernistische ontwerpopvattingen.

De Werkplaats Typografie vertoont verschillende kenmerken van een autonome productieomgeving zoals die door Heilbron werd gedefinieerd. De sterke stilistische invloed van Martens op zijn studenten is zelfs typerend voor een *Meisterklasse*. De samenwerking met externe opdrachtgevers maakt de werkplaats echter ook tot een moderne ontwerpstudio, waarin studenten 'situatieel' leren werken.

De werkplaats grafisch ontwerpen (1977-1994)

Martens' invloed op het Arnhemse vormgevingsonderwijs beperkt zich niet tot de Werkplaats Typografie. Van 1977 tot 1994 was hij docent aan de afdeling Grafisch Ontwerpen van de Arnhemse kunstacademie. In 1977 werd hij door het hoofd van de afdeling Jan Vermeulen (1923-1985) gevraagd studenten te begeleiden in de drukkerij. Een taak die hij deelde met Peter Muller (1947), oprichter, drukker en typograaf van de kleine drukkerij en uitgeverij Eliance Pers, die tussen 1968 en 1980 klassiek getypografeerde en deels handgeperste boeken uitgaf (afb. 88). Martens baseerde zijn lessen op zijn ervaringen als student aan de Arnhemse kunstacademie tussen 1957 en 1961. Zijn ervaring van toen was: 'dat leraren als Adam Roskam en Henk Peeters, die naast in plaats van boven je gingen staan, me het meest inspireerden. (...) Ik ondervond dat je studenten als gelijken moet zien en serieus moet nemen. Voor het nodige zelfvertrouwen van een student is het van belang dat deze in eigen oplossingen gelooft. De leraar heeft de rol van stimulator en neemt deel aan een dialoog waarin het proces van afwegen plaatsvindt.'⁸ Woorden waarin de onderwijsgeest van de jaren zeventig duidelijk doorklinkt.

88: Brochure Docententoon. Docenten van de afdeling grafische vormgeving dagschool exposeren, ABK Arnhem, 1983



De schilder Adam Roskam (1929-1975) was voor Martens het grote voorbeeld van een inspirerende academiedocent. Directeur Verburg haalde Roskam, die aan de Grafische School in Amsterdam werkte, in 1958 naar Arnhem als opvolger van Wim van Woerkom, die tot aan zijn pensionering in 1970 docent en coördinator was van de afdeling Monumentale Vormgeving.⁹ Martens, die een jaar les van Van Woerkom had, typeerde zijn onderwijs als formeel en autoritair: 'In de lessen stonden de leerlingen in een rij te wachten op de monoloog en het meestal vernietigende oordeel van de docent. De norm van de docent bepaalde over het algemeen de vorm en over inhoudelijke zaken werd zelden gesproken.'¹⁰ (afb. 98-99, zie pp. 451-453) De komst van Roskam was voor Martens een verademing. Voor het eerst werd studentenwerk met respect, betrokkenheid en kritisch commentaar besproken.

Bovendien betrok Roskam de studenten in discussies waarin niet alleen het vakgebied werd besproken, maar ook literatuur, muziek en beeldende kunst aan de orde kwamen. In die discussies deelde Roskam zijn levens- en ontwerpopvattingen en ervaringen met zijn leerlingen. Volgens Martens was Roskam een 'minimalist. (...) Het weglaten om bij de essentie uit te komen. (...) Hij sprak met ons over wat in esthetisch opzicht ethisch aanvaardbaar was. De niet zichtbare onderliggende gedachten, het respect voor de inhoud en het publiek waren, naast de expressie, van wezenlijk belang.'

Roskam bracht zijn studenten in eerste instantie een attitude bij; van specifieke (typo)grafische vaktheorie was geen sprake. Wel leerde hij zijn studenten de druktechnische mogelijkheden kennen en uitbuiten, niet louter als techniek om tekst en beeld te reproduceren, maar bovenal als een mogelijkheid om tot specifieke vormoplossingen te komen. Roskams onderwijs beperkte zich niet tot het academiegebouw. Geregeld hielp Martens hem in zijn garage bij het drukken van kleurrijke monoprints met plantaardige vormen op een grote boekbinderspers. Een pers die Martens van zijn docent in bruikleen kreeg en waarop hij nu nog regelmatig druksels maakt. Roskam formuleerde niet alleen zelf opdrachten, zoals het ontwerpen van een omslag voor de roman *Blokken* van Ferdinand Bordewijk, hij liet studenten ook samenwerken met het bedrijfsleven. Zo wist hij een serie opdrachten te initiëren in samenwerking met het in Arnhem gevestigde AKZO. Daarnaast stimuleerde hij studenten om autonoom werk te maken.

De eerste, summier typografische inzichten leerde Martens van Henk Peeters. Maar het eminente belang van Peeters voor het Arnhemse kunstonderwijs lag volgens Martens vooral in zijn uitgesproken kunstopvattingen en marxistische ideeën. Volgens Martens moet de ideale docent echter zo veel mogelijk 'verdwijnen' om de student de volle ruimte te geven zich te ontwikkelen.¹¹

Toen Martens na zijn aanstelling in 1977 zelf met studenten in de drukkerij van de academie ging samenwerken, hanteerde hij geen bewuste en specifieke lesmethode. Hij was niet opgeleid in de grondbeginselen van de klassieke typografie en beschouwt dat als een groot voordeel. Onderwijs, in de vorm van iets aangeleerd krijgen, vindt hij 'iets heel gevaarlijks. Je kunt mensen heel snel in een bepaalde richting duwen en juist voor het kunstonderwijs vind ik van belang dat mensen proberen om vanuit eigen inzichten te komen tot oplossingen.' Het systematische en door theoretische inzichten ondersteunde typografieonderwijs van Gerrit Noordzij in Den Haag keurt hij om die reden af. Volgens Martens is een onderwijsmethode altijd 'voorbestedend om iets dogmatisch uit te komen, en een dogma is niet erg vruchtbaar voor een oorspronkelijke ontwikkeling. Over het algemeen is ontwerpen een antwoord op een vraag van buitenaf. Naar mijn mening ligt het antwoord altijd al besloten in de vraag. Door de vraag en de inhoud te analyseren komen de ingrediënten voor een mogelijk antwoord in beeld. Maar het antwoord is nooit voor iedereen hetzelfde. Het is de taak van de ontwerper om vanuit de eigen belangstelling ingrediënten te selecteren en te combineren om zo tot een authentiek antwoord te komen.'¹² Dat antwoord moet volgens hem altijd een persoonlijke vorm hebben, waarbij de ontwerper 'zich niet noodzakelijk – bij voorkeur niet – [hoeft] te conformeren aan die bestaande vormen. Hij moet overigens wel gevoelig zijn voor het referentiekader van zijn publiek.' De ontwerper dient een persoonlijk handschrift te ontwikkelen gebaseerd op zijn kennis van en gevoel voor actuele culturele en maatschappelijke ontwikkelingen. Ontwerppopleidingen hebben de taak de studenten bewust te maken van hun persoonlijke talenten en affiniteiten. Vervolgens kan een docent oefeningen aanbieden om de studenten te confronteren met sociale en culturele behoeften en problemen waarop zij een persoonlijk antwoord kunnen formu-

leren. Er bestaan geen ontwerpformules om tot dat antwoord te komen. Hooguit zijn volgens Martens de criteria bruikbaar die Vitruvius al formuleerde voor de bouwkunst: duurzaamheid, nuttigheid en bekoorlijkheid.¹³

Martens begon met lesgeven in een periode dat hij langzaam maar zeker steeds meer afstand nam van een modernistische ontwerpbenadering. Hij realiseerde zich dat 'een karakteristiek kenmerk van het modernisme, de zogenaamde objectiviteit, op een misverstand beruiste. Wat gepresenteerd werd als democratisch gedachtengoed vertoonde onmiskenbaar dictatoriale trekken. Daarbij kwam een ontkenning van de persoonlijke verantwoordelijkheid van de ontwerper jegens de opdrachtgever en het publiek aan het licht. Het publiek werd ondergeschikt gemaakt aan de dictatuur van de tekentafel. Er was nauwelijks nog een verschil in identiteit tussen uiteenlopende weergaven van producten en diensten. (...) Hoewel ik nog steeds geloof dat het modernisme waardevolle inzichten heeft opgeleverd, reageerde ik in mijn werk op de formele uitkomsten die het voorschreef, bijvoorbeeld het grid-denken en een gerichtheid op uniformiteit in het gebruik van logo's, lettertypen, kleuren en beeldbehandeling.'¹⁴

Net zoals zijn leermeester Roskam wilde Martens dat zijn leerlingen de opdrachtgevers en het publiek respecteerden. Ontwerpers en opdrachtgevers moesten 'elkaar (...) verstaan en vertrouwen, en vooral een gemeenschappelijk verlangen (...) hebben'.¹⁵ Ontwerpers mochten hun publiek nooit onderschatten. Het diende bij voorkeur te worden betrokken bij de interpretaties van het gereproduceerde werk. Martens bekritiseerde in 1987 veel typografie als een vorm van 'luilletterland': een dode, functionele typografie waaraan de ontwerper niets had toegevoegd om de lezer uit te dagen. Het was het gevolg van een functionalistische, 'cynische' ontwerpbenadering die 'aan de gebruiker de interpretatieve ruimte ontnemt door de dingen typografisch expliciet te maken. Dat is een gebrek aan respect voor de inhoud en voor de lezer.'¹⁶

Martens beschouwde ontwerpen als een keuzeproces op basis van een analyse van de opdracht en de doelgroep. Bij het maken van zijn keuzes moest de ontwerper doorgaan 'totdat de essentiële ingrediënten overblijven die voor de ontwerper op dat moment, voor dat doel, van belang zijn om tot de uiteindelijke vorm te komen'.¹⁷ Dat klinkt als een functionalistisch adagium. Martens distantieerde zich echter nadrukkelijk van uitsluitend rationeel en objectief te verantwoorden ontwerpkeuzes. Subjectieve en emotionele argumenten speelden eveneens een grote rol. Bovendien had Martens als doelgroep geen anonieme massa voor ogen, zoals de vooroorlogse modernisten, maar individuele gebruikers met persoonlijke behoeften en verlangens. Een gemeenschappelijke stijl, waar de modernisten voor pleitten, was met de toenemende individualisering van de samenleving niet meer aan de orde. Dat betekende volgens Martens overigens niet dat een ontwerper maar moest doen wat hem goed dunkte. De inhoud van de opdracht en het publiek waarvoor hij ontwierp, hoe individueel ook, bepaalden de mogelijkheden en beperkingen van de vormgeving. Vormgeving die daaraan niet meer refereert, verwordt 'tot versiering: vorm om vorm. Een metataal, ingezet om collega-vormgevers te verbluffen en de parvenu te behagen. Dit verschijnsel dreigt in onze tijd te gaan overheersen.'

Opdrachten

De opdrachten van Martens voor de studenten van de initiële ontwerpopleiding kenmerkten zich door de mogelijkheid van individueel onderzoek binnen een aan de studentengroep opgelegd centraal thema of druktechnisch uitgangs-

punt. Martens voerde zijn lesopdrachten meestal ook zelf uit om studenten deelgenoot te maken van zijn ontwerpoverwegingen.¹⁸ Het belangrijkste doel van zijn opdrachten was de studenten ervaring te laten opdoen met het ontwerpproces en een eigen artistieke intuïtie te laten ontwikkelen. Het ontwerpproces kende geen algemeen geldende structuur, vaardigheden of regels. Die ontstonden enkel op basis van individueel onderzoek in de werkplaatsen en verschilden dus per student. Martens was dan ook verbolgen toen typograaf Gerard Unger zich tijdens een lezing in Arnhem verbaasde over het feit dat de Arnhemse ontwerpstudenten het principe niet kenden van de Monotype-zetmachine. In Martens' optiek was die kennis enkel relevant op het moment dat een student er concreet iets mee wilde doen.¹⁹

Martens maakte een onderscheid tussen het meer intellectuele, Amerikaanse ontwerpopleiding, waarin studenten zich vooraf in de theorie moeten verdiepen, en de Europese vormgevingsopleidingen, die volgens hem het maken centraal stellen. Als ideaal beschouwde hij 'een mengsel van beide benaderingen, met een accent op het maken en lezen tijdens het ontwerpproces en niet vooraf'.²⁰ Het had volgens hem weinig zin studenten kennis en kunde vooraf aan te reiken, los van het ontwerpproces. Een opvatting die zijn studenten soms het gevoel gaf dat je alles zelf moest uitzoeken of van je medestudenten moest leren.²¹

De ruimte die Martens zijn studenten liet voor een individuele benadering van de opdrachten, leidde tot een meningsverschil met directeur Schrofer. Schrofer vroeg Martens de publicitaire uitingen te ontwerpen voor KAA, het studiumgeneraleprogramma van de Arnhemse kunstacademie. Schrofer wilde een herkenbare, uniforme stijl in de vorm van een standaardaffiche, waarop steeds actuele activiteiten konden worden aangekondigd. Martens vond het een typische Total Design-denkwijze, die niet strookte met zijn idee dat iedere student de mogelijkheid moest krijgen het affiche naar eigen inzichten vorm te geven. Studenten moesten zowel fysiek – net zoals later gebeurde bij de Werkplaats Typografie kregen de studenten een sleutel van de drukkerij zodat ze daar dag en nacht terecht konden – als mentaal de ruimte krijgen om persoonlijk onderzoek te doen op basis van individuele vragen en fascinaties. Dat die methode kon leiden tot een extreme of ongewenste, in ieder geval steeds wisselende vormgeving was inherent aan onderwijs dat zich op individuele talenten richt.²²

Een van de omvangrijkere opdrachten van Martens die in het kader van het studium generale tot stand kwam, was het project 'Opvattingen over typografie' uit 1984. Tien studenten kregen de opdracht hun opvattingen over typografie te belichten aan de hand van de ideeën van een hedendaagse ontwerper of ontwerpstudio naar keuze. Het resultaat diende een zelfontworpen vorm te krijgen, waarbij de strikte voorwaarde gold dat studenten slechts gebruik mochten maken van een vouwvel van 500 x 700 mm. De meeste studenten kozen voor een interview, waarin hun eigen vragen en opvattingen werden geconfronteerd met de meningen van een vooraanstaande ontwerper. De geïnterviewde ontwerpers weerspiegelden de diversiteit aan ontwerpopvattingen in het Nederlandse grafische landschap, van klassieke boektypografie en -omslagen, geïllustreerde boeken en catalogi en moderne krantenopmaak tot provocerende vormgeving van affiches en tijdschriften.²³ De resultaten van de studenten waren niet minder divers. Voor het vouwvel kozen de studenten uit verschillende papiersoorten. Bij de opmaak hanteerden ze verschillende lettertypen, corpsgrootten en opmaakstrategieën. Acht van de tien vellen werden geniet tot een boekje variërend in formaat van 105 x 155 mm (32 pagina's binnenwerk) tot 250 x 210 mm (zes pagina's binnenwerk). Voor de realisatie kozen de studenten zelf een drukker en een binder.²⁴ Het was een veelzijdige opdracht, waarin de positie van de student in het vakgebied,

zijn historische kennis, technische vaardigheden, redactionele opvattingen en praktisch ontwerpen samenkwamen. In al hun verscheidenheid laten de resultaten overeenkomsten zien: het ging meest om een dienstbare en soms ronduit klassieke typografie. Vormexperimenten beperkten zich tot schuin geplaatste kolommen of een ongelijke binding, waardoor elke pagina een ander formaat kreeg (afb. 102, zie pp. 456-457).

iv.1.1.2: Amsterdam

De werkplaats typografie (1953-1981)

De werkplaats voor (typo)grafisch ontwerpen in Arnhem vertoonde in de persoon van Martens sporen van het modernisme, maar dan ontdaan van alle scherpe en dogmatische kanten ervan. Martens' opvattingen pasten eind jaren zeventig in een bredere kritiek op het in de ogen van velen zielloos geworden modernisme. Een dergelijke kritiek was ook al te vinden bij de werkplaats typografie die het Amsterdamse IvKNO in 1953 startte onder leiding van Charles Jongejans (afb. 89-90). Jongejans was opgeleid aan de Haagse kunstacademie in de hoogtijdagen van de reclameafdeling van Kiljan en Schuitema. In 1951 werd hij door Wim Jaarsveld – eveneens opgeleid aan de Haagse kunstacademie en een van de belangrijkste pleitbezorgers van de onderwijsvernieuwingen van Mart Stam – gevraagd om het vak 'theorie grafische reproductietechnieken' te geven. Jaarsveld had in 1946 van Stam de leiding gekregen over de samengevoegde vakklassen reclame en grafiek, die in 1950 de basis vormden voor de grafische sector. De sector kende vier afzonderlijke afdelingen: plastische reclame, fotografie, typografie en illustratie. Bij alle afdelingen zou het accent komen te liggen op reclametoe-passingen. In de praktijk bleek deze 'leidinggevende gedachte door de hele sector (...) moeilijk acceptabel (...) op het terrein van vakken die weliswaar voor een deel hun oorsprong danken aan de publiciteits-gedachte in de zin van reclame, maar die voor een ander deel van andere oorsprong zijn'.²⁵ Ondanks dat hij zijn opleiding genoot bij de Haagse onderwijsvernieuwers en Stam en Jaarsveld typografieonderwijs wensten dat direct was gerelateerd aan de reclame, leidde Jongejans bijna dertig jaar lang een traditionele, ambachtelijke werkplaats voor letter- en boektypografie.



89: Typografieklas IvKNO, Amsterdam, 1958



90: Charles Jongejans en leerling in de drukkerij IvKNO, Amsterdam, ca. 1963

In zijn gedetailleerde studie naar de typografieklas van Jongejans concludeerde oud-leerling en typografiedocent Jan Boterman (1943) dat het typografieonderwijs van het IvKNO sterk afweek van dat van de Haagse reclameafdeling. Jongejans had slechts een beperkte belangstelling voor het ontwerpen van reclame, affiches en boekomslagen. Hoewel er in het voorlichtingsmateriaal van het IvKNO in de jaren zestig soms sprake was van het opleiden van studenten 'ten dienste van de publiciteit in de ruimste zin', was daar in de typografieklas van Jongejans weinig van te merken.²⁶ Integendeel: volgens Boterman waren de meeste studenten van mening dat reclame 'stonk' en heerste er een 'negatieve stemming t.a.v. reclamebureaus'.²⁷ In tegenstelling tot zijn Haagse leermeesters had Jongejans in zijn lessen weinig oog voor de rol van opdrachtgevers en de maatschappelijke positie van de ontwerper.

Voor de vakklas typografie werden nooit een leerplan, doelstellingen of uitgangspunten geformuleerd. In 1989 publiceerde Jongejans *Allesbehalve plat*, waarin hij zijn ontwerpovvattingen toelichtte. Hij had als ontwerper en docent veel oog voor 'de letter in de vrije kunst' en bewonderde de, wat hij noemde, 'autonome typografie' van Schrofer en Gielijn Escher (1945). Hij distantieerde zich zowel van de 'Haagse maniakken' als van 'de grote typografen van "echte boeken" – een ander soort maniakken'.²⁸ Jongejans wenste zich aan geen enkele vakconventie te houden, want volgens hem laat geen enkele grote ontwerper zich belemmeren door typografische regels.

In deze houding zag Jongejans zich in de jaren zestig gesteund door bestuursvoorzitter en vanaf 1968 waarnemend directeur Dick Dooijes. In 1963 schreef Dooijes in de krant van het IvKNO dat de ontwerper weliswaar de typografische regels en voorschriften moest kennen, maar dat het belangrijker was deze 'te begrijpen en daardoor onderscheid te kunnen maken tussen wat zinvol is daarbij en wat slechts zinledige conventie'.²⁹ Voor een student was het volgens Dooijes veel belangrijker dat hij een opdracht goed kon analyseren dan dat hij de typografische conventies kende of ontwerpregels aanleerde. Die analyse was namelijk allesbepalend 'voor de vorm waarin hij die opdracht zal gieten, die enige juiste vorm waar hij zich geheel voor verantwoordelijk kan en wil stellen. Door zoeken en proberen zal hij leren vinden en

zal de typografie dat fascinerende krijgen voor hem zelf... en voor zijn lezer – en om die laatste gaat het. Dat moet de ontwerper óók weten, hij moet zelfs heel goed weten dat de typografie een dienende kunst is, gericht op het zo leesbaar mogelijk vermenigvuldigen van teksten.' Grafisch ontwerpen was geen vorm 'van zelf-expressie – als in de vrije beeldende kunst'. Dat sloot geenszins uit dat iedere ontwerper op zijn eigen persoonlijke wijze tot een goede typografische vorm kon komen. Dat was alleen mogelijk als de opleiding niet gericht was 'op het aankweken van een slaafse gehoorzaamheid aan "de regels"'.²⁹

Jongejans beschouwde zich dan ook niet als een leerkracht die veel kennis had over te dragen aan zijn leerlingen. Het enige wat hem onderscheidde van zijn leerlingen was zijn grotere ervaring met het ontwerpproces. Alleen op grond daarvan kon hij als docent de rol van opdrachtgever op zich nemen voor zijn leerlingen. Net als Martens in Arnhem was Jongejans van mening dat een wederzijds vertrouwen tussen ontwerper en opdrachtgever van groot belang was voor de creatieve mogelijkheden die de ontwerper heeft in een opdracht. Dat vertrouwen was alleen mogelijk als beiden bereid waren een langdurige werkrelatie aan te gaan, op dezelfde manier als dat gebeurde bij enkele musea, die langdurig met dezelfde ontwerpers samenwerkten. De vertrouwensrelatie tussen Jongejans als docent-opdrachtgever en zijn leerlingen leverde in ieder geval bijzondere resultaten op.

Jongejans verwees in *Allesbehalve plat* naar een onderwijsopdracht die de GRA van de PTT kreeg voor het ontwerpen van postzegels (afb. 100, zie p. 454). Juist de 'vrijmoedige benadering van die studenten' bevorderde volgens hem dat zij afstand namen van de oude, onbruikbaar geworden postzegelserie. Die benadering ontsloeg de ontwerper niet van zijn plicht rekening te houden met de wensen van de opdrachtgever. 'De ontwerper put uitdagingen voor zijn werk voor een belangrijk deel uit de onmisbare relatie met de opdrachtgever', schreef Jongejans, 'en uit de noodzakelijke samenwerking met een stoet van uitvoerders'.³⁰ De opdracht die het felst werd begeerd was volgens hem steeds het affiche voor de culturele sector, dat de typografisch ontwerper veel vrijheid bood. Reclame, door Jongejans betiteld als de sector 'van de (verborgen) verleiders',³¹ was voor het type ontwerper dat het IvKNO opleidde nauwelijks relevant. Dat lag niet zozeer aan de sector als wel aan 'de Nederlandse ontwerper met een eigen "handschrift"' die 'niet te veel concessies [wil] doen'.³²

De typografische vakklas van Jongejans kende eind jaren zestig een grote terugloop van het aantal studenten. Volgens Boterman hadden studenten inmiddels meer interesse in het veel bredere vak grafisch ontwerpen onder leiding van docent Jan van Toorn.

Opdrachten

Het onderzoek van Boterman naar de typografieklass van Jongejans is gebaseerd op interviews met oud-leerlingen en een gedetailleerde analyse van de ontwerp opdrachten van Jongejans. Deze splitste hij op in zetoefeningen (onder meer gedichten en letterproeven), inleidende typografieopdrachten (ontwerp en uitvoering van briefpapier met lettermerk, omslag en lay-out van een boek), zuiver typografische vervolgstudies (onder meer ontwerp en uitvoering van pocketomslagen, advertenties en affiches), vervolgoopdrachten tekst en beeld (ontwerpen van een platenhoes en affiche) en verschillende experimentele en vrije opdrachten. In 1955 nam Jongejans het initiatief tot het ontwerpen van een schoolkrant voor het IvKNO met als doel de leerlingen te leren samenwerken.³³ Op grond van de opdrachten die Jongejans tussen

1953 en 1971 gaf, concludeerde Boterman dat het onderwijs vooral de vorm had van 'leren door te doen'. De zetterij was het epicentrum van de opleiding. Daar konden de leerlingen aan de hand van de lettertypen, drukpersen en papiersoorten het vak leren. Vakliteratuur over technische zetinstucties of typografische ontwerp richtlijnen werd niet bestudeerd. Het bekende handboekje *Zet het zó!* van Bernhard van Bercum (1918–2010) uit 1949 stond in de kast, maar werd nooit geraadpleegd. Ontwerpconcepten werden niet besproken en ontwerpproblemen niet geanalyseerd. Aan eisen van externe opdrachtgevers of uitgevers werd nauwelijks voldaan. Over productiekosten en verkoopprijs werd niet gesproken. Nieuwe technische ontwikkelingen in het vakgebied vormden zelden het uitgangspunt voor een opdracht. Lessen kalligrafie, die door docent Gerrit Noordzij in Den Haag wezenlijk werden geacht voor een goed begrip van de typografie, werden door Jongejans van de hand gewezen. Zijn argument – 'als je kiest voor typografie, dan kies je voor vermenigvuldigbare dingen voor de massa met bestaande middelen' – verdraagt zijn modernistische scholing.³⁴ Volgens Boterman was de belangrijkste doelstelling van de lessen van Jongejans de studenten een eigen 'handschrift' te laten ontwikkelen op basis van praktijkoefeningen in de werkplaats. Ter inspiratie werden voorbeelden bestudeerd en besproken uit tijdschriften als *Graphis* en *Gebrauchgrafik*. Incidenteel werd de studenten gevraagd zich te verdiepen in de geschiedenis van de drukletter of het werk van Nederlandse letterontwerpers. Een goed inzicht in de uitgangspunten van de klassieke boektypografie of de Nieuwe Typografie kregen studenten niet. De beroepsvoorlichting was beperkt en studenten liepen geen stages.

De werkplaats grafisch ontwerpen (1971–1999)

In 1968 werd Jan van Toorn – na vijf jaar docent te zijn geweest aan de kunstacademie van Den Bosch – docent aan de avondopleiding grafisch ontwerpen van de GRA, de nieuwe naam van het IvKNO. Volgens eigen zeggen was hij aangesteld op basis van zijn prijswinnende kalenderontwerp voor uitgeverij Mart Spruijt. Voor de invulling van zijn lessen kreeg hij de vrije hand. De directie vond dat voor zijn onderwijs geen specifieke vakkennis nodig was: hij moest zijn persoonlijke ontwerp opvattingen overdragen aan zijn studenten.³⁵ Omstreeks 1970 schreef hij samen met collega-docent Schrofer een discussienota ten behoeve van een nieuw onderwijsplan voor de avondopleiding. Daarin stond de 'mentaliteitsverandering' van de studenten voorop, gevolgd door de mogelijkheden voor 'creativiteits-ontplooiing' en de 'ontwikkeling van het technisch vermogen'.³⁶ Beide docenten zagen de ontwerper als een visuele redacteur en regisseur.³⁷ Het onderwijsplan voor de avondopleiding werd nooit uitgevoerd.³⁸

In 1971 ging Van Toorn lesgeven aan de dagopleiding grafisch ontwerpen. De opleiding worstelde al vanaf het begin van de jaren zestig met de vraag hoe vrij of gebonden de studenten opgeleid moesten worden. In een bestuursvergadering van november 1961 over een nieuw leerplan waarschuwde directeur Vis voor 'betweterigheid' van de studenten en docenten van deze opleiding, 'die dicht bij de vrije sector ligt, (...)'. Het koppige mag wel in de ontwerper aanwezig zijn, maar hij moet ook bescheidenheid tegenover de bedrijfseisen leren.³⁹ In de vergadering werd de vraag gesteld hoe gespecialiseerd de opleiding moest zijn. Bestuursvoorzitter Dooijes verzette zich fel tegen enkele bestuursleden die pleitten voor specialisaties waarin studenten slechts één of enkele reproductietechnieken en type drukwerk hoefden aan te leren. Eén bestuurslid stelde zelfs voor de studenten nog alleen jaarverslagen te laten ontwerpen. Volgens Dooijes zouden 'zulke over-gespecialiseerde ontwerpers (...) na enkele jaren artistiek "leeg zijn"'.⁴⁰

Dooijes nam in 1968 de taken van Vis als directeur over.⁴⁰ De oorspronkelijke afdelingen van de grafische sector – plastische reclame, typografie en illustratie – waren inmiddels ondergebracht bij twee vakstudierichtingen, waar de studenten na een algemeen basisjaar voor konden kiezen: grafische en fotografische vormgeving. Grafische vormgeving bestond vervolgens weer uit de werkgroepen Grafisch Ontwerpen en Grafiek en Schilderen. In deze laatste werkgroep waren de vrije grafici en schilders ondergebracht, omdat de GRA geen officieel erkende schildersopleiding had.⁴¹

Het nieuwe leerplan van 1973, opgesteld onder leiding van Dooijes, weerspiegelde voor de vakstudierichting grafische vormgeving een geheel andere opvatting dan het onderwijsplan van Van Toorn en Schrofer voor de avondopleiding. Na een basisopleiding in tekenen en vorm- en kleurstudie moesten de studenten zich eerst bezighouden met de ‘praktische beoefening van ambachtelijke en industriële vermenigvuldigingstechnieken’; pas daarna kwamen de ‘communicatieprocessen’ en hun ‘maatschappelijke positie’ aan de orde.⁴²

Het leerplan vertoonde slechts weinig overeenkomsten met de dagelijkse onderwijspraktijk. Een interne uitgave van begin jaren zeventig toont dat de vakstudierichting grafische vormgeving steeds verder af kwam te staan van een opleiding met het accent op ambachtelijke en industriële oefening.⁴³ De dienstbare vakman, die zich bescheiden moest opstellen ten aanzien van bedrijfsseisen, veranderde steeds meer in een onafhankelijke graficus of een professionele, soms naar het onafhankelijke type neigende grafisch ontwerper. In de uitgave werd de graficus omschreven als ‘de – ontwerpende, beeldende – boodschappenjongen van onze samenleving. Tamelijk onafhankelijk wanneer zijn activiteiten zich afspelen in de zogeheten “vrije sector” van de grafiek, wanneer hij tekeningen, etsen, steendrukken vervaardigt en verkoopt, die gesproten zijn uit eigen aanvechting, maar al véél gebondener wanneer hij zijn tekenstift in dienst stelt van bv de boekverluchting.’ De grafisch ontwerper had weliswaar tot taak met de door hem ontworpen ‘letters, tekens, lay-outs, advertenties, affiches, verpakkingen’ feilloos de boodschap over te brengen van ‘de belanghebbende opdrachtgever aan het belangkrijgende publiek’, dat betekende geenszins dat hij alles had te nemen ‘[n]och van de meestentijds niet in communicatie gespecialiseerde opdrachtgever; noch van diegenen die hem wensen te becritisieren uit naam van een veelal fictieve publieke smaak, of uit naam van ingeroeste vakconventies’. Conventies van het ontwerpen waren alleen waardevol ‘in hun wisselwerking met vernieuwende vondsten en inzichten’, maar mochten de studenten niet beperken in hun creatieve handelen. Ze moesten zich ‘met kritische vrijmoedigheid (...) kunnen bewegen tussen uiterste grenzen: die van de banale oplossing en het meest extravagante experiment. Zowel uit de al te schoolse als uit de onstuimig-onpraktische aanpak door de leerling, verduidelijkt zich veel in een scholing die zich, met zethaken en camera’s, met burijnen en trekpenen, in 5 jaar toespitst op de meedogenloze praktijk. Eén ding is belangrijker dan alle kneepjes van het vak: de durf om te maken. Want juist voor de praktijk geldt, dat het werk van de beste ontwerpers zijn nuttig vermogen ontleent aan een onbeduimelde aanpak.’

De werkgroep Grafisch Ontwerpen stond tot 1979 onder leiding van Tom de Heus. De Heus was van 1940 tot 1944 opgeleid in de vakklas plastische reclame van Wim Jaarsveld. Na de oorlog was hij werkzaam als publiciteits- en tentoonstellingsontwerper. Na een docentschap van vijf jaar aan de AKI in Enschede ging hij in september 1955 aan het IvKNO lesgeven in ‘grafische vaktheorie’. Al snel gaf hij ontwerplessen, met de nadruk op verpakkingsonwerpen en ruimtelijke ontwerpen, maar ook illustratieve vormgeving.⁴⁴

De Heus zag weinig heil in het opleiden van studenten voor de reclamesector en voor commerciële opdrachtgevers, die volgens hem in de ogen van de meeste vormgevers ‘absurd gevoelde verlangens en doelstellingen’ nastreefden.⁴⁵ Voor zijn (oud-)studenten zag hij meer in opdrachtgevers als non-profitorganisaties en instellingen voor gezondheidszorg, milieubescherming, openbaar bestuur, onderwijs en wetenschap. Zijn studenten dienden daarom niet alleen te beschikken over creativiteit en technische vaardigheden, maar vooral ook over een kritisch maatschappelijk bewustzijn. In de eerste twee jaren was er in de lessen van De Heus aandacht voor technische vorming. Daarna kwamen experimenteel-ruimtelijke opdrachten centraal te staan, ‘als verkenning op latere toepassing voor gebonden ruimtelijke opdrachten zoals verpakking, autobeschildering, tentoonstelling en vormgeving in het leefmilieu’.

Naast vakken als typografie en illustratie kende de werkgroep in de jaren zeventig en tachtig een in het Nederlandse kunstonderwijs uniek vak: regie en planning. Het was het resultaat van Van Toorns ambitie om de afstand tussen de opleiding en de latere beroepsuitoefening te verkleinen. Studenten hielden zich er individueel of in teamverband bezig met complexe ontwerp opdrachten, ontleend aan de dagelijkse praktijk. Het zou het meest ‘theoretische’ ontwerp vak in de werkgroep worden.

In de jaren zeventig kwam de autonomie van de studenten nadrukkelijker op de voorgrond te staan. Het ‘ontwikkelen van een persoonlijke gerichtheid’ was de belangrijkste doelstelling van de werkgroep Grafisch Ontwerpen. Daarmee sloot zij naadloos aan bij de ontwikkelingen van de GRA in die jaren in de richting van een kunstacademie als ‘ontmoetingsplaats voor meer en minder ervaren vormgevers, die elkaars ervaringen en standpunten uitwisselen, en als bron van informatie over hedendaagse kunstuitingen en vormgevingsactiviteiten, historische aspecten en technische mogelijkheden en ontwikkelingen’.⁴⁶ In het grote aantal (concept)leerplannen en beleidsnotities over de werkgroep domineerden woorden als ‘individueel’, ‘persoonlijke ontwikkeling’, ‘bewustwording’ en ‘experiment’. Begrippen als ‘toepasbaarheid’ en ‘bruikbaarheid’ mochten de student bij het ontwerpen niet in de weg staan. Hij werd opgeleid tot een ontwerper die ‘niet bevestigend maar vooruitlopend op de bestaande patronen werkt’, en het was zijn individuele keuze in welke mate hij autonoom of toegepast wilde werken. Er werd geen nadrukkelijke scheiding tussen vrije en toegepaste kunsten gemaakt, en die werd ook onwenselijk geacht. Centraal in het onderwijs stond de individueel of in teamverband experimenterende leerling. De vrijheid voor de studenten bracht volgens sommige docenten het gevaar met zich mee ‘van afglijden naar vrije expressie, zo niet ronduit hulpeloos amateurisme’.⁴⁷ Het betekende ook dat een analytische, methodische vormleer door velen van de hand werd gewezen: ‘Voor het met de hand vormgeven aan of verbeelden van wat dan ook, is het tekenen–tot–en–met–schilderen (en boetseren) naar aanwijsbare modellen, zoniet in alle gevallen de bekroning, dan toch het fundament. Hierbij is van groot belang de erkenning dat in het vormgeven naar de waarneming de ontmoeting van het bestaande en het zien een uiterst individueel avontuur is, waarvoor de ambachtelijke basis niet gelegd kan worden in wat wel genoemd is de “grammatica” van de beeldende vormgeving.’

De werkgroep Grafisch Ontwerpen probeerde in de jaren zeventig de volle breedte van het vakgebied te vertegenwoordigen met twee specialisaties: vormgeving voor de overdracht van visuele informatie (onder meer boekverzorging, kranten, tijdschriften, tentoonstellingen, stands, illustraties, verpakkingen, audiovisuele producties) en vormgeving in relatie tot de gebouwde omgeving (onder meer bewegwijzering, belettering, autobeschildering, vormgeving in het leefmilieu, toepassingen van beeldende kunst).⁴⁸

Begin jaren tachtig ontstond grote onrust in de werkgroep. In 1982 werd het algemene grafische jaar, dat studenten de mogelijkheid bood zich te oriënteren op schilderen, tekenen en grafische technieken, afgeschaft. Specialisaties als animatie en illustratie werden zelfstandige afdelingen. Onder leiding van Boterman, die in 1983 de leiding van de werkgroep van De Heus overnam, ging een zoektocht van start naar een studieprogramma dat georganiseerd moest worden rondom de vijf kernbegrippen: creativiteit, organisatie, techniek, theorie en redactie.⁴⁹

Ondanks pogingen van Boterman tot een gestructureerd onderwijsprogramma te komen uitten de studenten begin jaren tachtig kritiek op de onderwijsfilosofie.⁵⁰ In een in het Engels gestelde protestbrief gaven zij aan dat een sterk individueel gericht onderwijs onmogelijk was in een school met duizend studenten, dat er te weinig lesruimte was, geen samenwerking tussen afdelingen en een overladen onderwijsprogramma, en dat de docenten te druk waren met hun eigen bezigheden. 'Therefore students are not stimulated enough to go their own way, and there often is not enough time to study a subject in depth', was de conclusie van de protesterende studenten.⁵¹ Uit de eindexamenbesprekingen van eind jaren zeventig blijkt dat de individuele begeleiding steeds meer onder druk kwam te staan. De afstudeervakken lagen tussen de uiterste polen commerciële vormgeving en vrije vormgeving. Gezamenlijke verplichte eindexamenopdrachten waren afgeschaft en de individuele opdrachten vereisten meer begeleiding van de docenten. Bij de eindexamens van begin jaren zeventig wezen de rijksgecommitteerden er al op dat deze situatie in de toekomst tot problemen zou leiden.⁵²

De studenten constateerden ook dat hun school, die beweerde 'niet bevestigend maar vooruitlopend' te willen zijn, achterliep met het faciliteren van de nieuwste technologie. De docenten waren echter van mening dat de studenten weliswaar inzicht moesten hebben in de (modernste digitale) uitvoeringstechnieken, maar dat een kunstopleiding primair tot doel had studenten 'de taal van het beeld' te leren en 'gevoel voor esthetische waarden' bij te brengen.⁵³ Theoretische vakken als (massa)communicatietheorie, beeldanalyse en semiotiek werden daarbij belangrijker gevonden dan kennis van het productieproces, die, zoals Van Toorn en Schrofer al in hun onderwijsplan voor de avondschool hadden geschreven, immers te leren is 'uit een boekje (...) of van een geprogrammeerde instructie'.⁵⁴ In 1982 had Van Toorn nog hetzelfde uitgangspunt: 'technische kennis [is] op zich vrij zinloos. Wat je ziet in bijna alle schoolsystemen is dat mensen worden getraind om de rit en normen van het vak te leren kennen. Dat zie je bij alle opleidingen, bij medicijnen, de advocatuur, overal. Hoe vaak moeten mensen niet gewoon domweg letters gaan zitten tekenen, zonder enig inzicht in het nut van de regels die ze daarbij leren. Dat is volslagen onzin (...). Je moet zorgen dat mensen zo vlot mogelijk de dingen kunnen koppelen aan de realiteit. Vandaar uit vindt een motivatie plaats. Op basis van die motivatie zien ze perspectieven voor zichzelf en gaan ze aan het werk. Ze zijn dan in staat om ingewikkelde technieken betrekkelijk makkelijk te leren.'⁵⁵ Van Toorn hanteerde in Amsterdam eenzelfde opvatting over het aanleren van technische kennis en vaardigheden als Martens in Arnhem.

Van Toorn was voorstander van een open en flexibel onderwijsprogramma, dat pas tijdens de lessen en in overleg met de studenten een definitieve invulling kreeg.⁵⁶ Volgens enkele oud-studenten ontbrak het aan opdrachten, begeleiding en beoordeling. Individuele ontplooiing betekende vooral dat je alles zelf moest uitvinden.⁵⁷ Actieve en zelfbewuste studenten als Rob Schröder (1950) en Lies Ros (1952) creëerden hun eigen opdrachten door te gaan werken voor instellingen in de sociale en culturele sector. Juist

de vrijheid om met media als fotografie, tekenen, schilderen of drukwerk te experimenteren zonder dat er een vastomschreven opdracht aan ten grondslag lag, was een belangrijk kenmerk van het Amsterdamse vormgevingsonderwijs in die periode. En werd het werk wel beoordeeld, dan was volgens Schröder het commentaar van docent Van Toorn eenzijdig, namelijk dat de beeldtaal de clichés van een kapitalistische maatschappij bevestigde.⁵⁸ Wie een nieuwe maatschappij voorstond, moest met een nieuwe beeldtaal komen, zoals Tom de Heus de studenten voorhield aan de hand van het werk van Zwart en Schuitema.⁵⁹ Schröder zou er vergelijkbare opvattingen op na houden als docent van de opleiding grafisch ontwerpen (van 1982 tot 1997) en daarna als hoofd van de tweedefaseopleiding grafisch ontwerpen van de GRA, ondergebracht bij het Sandberg Instituut.

Ondanks pogingen halverwege de jaren tachtig om het onderwijsprogramma beter te structureren, duurde de zoektocht van de afdeling Grafisch Ontwerpen naar de juiste koers voort. In 1986 publiceerden de docenten Max Bruinsma, Rob Schröder en Victor Levie *Het boek*, waarin zij de vraag aan de orde stelden waartoe de afdeling opleidde. Het oude adagium dat studenten moesten leren een boodschap zo helder mogelijk te communiceren, werd niet meer serieus genomen. Docenten en studenten verzonden gezamenlijk een opdracht om die essentiële vraag te onderzoeken. De opdracht luidde: 'Maak met z'n allen een boek... (hoezo boek? Wat is dat voor een uitgangspunt, we maken zelf wel uit wat 't wordt, al zijn het losse letters in een doos!)... een publikatie, waarin je onderzoekt wat je eigen ideeën over Het Vak zijn, wat je ermee wilt, wat je je van de opleiding voorstelt.'⁶⁰ (afb. 103, zie pp. 458-459) Niemand verwachtte dat er een eensluidend antwoord zou komen.

Drie jaar later werd op een docentenvergadering geconstateerd dat de afdeling Grafisch Ontwerpen – die nu ook 'visuele communicatie' werd genoemd – 'dynamiek en zelfkritiek (onderzoek) en een duidelijke visie met oog op de toekomst [ontbeerde]. De ontwikkelingen binnen en buiten de academie, het herstructureren van de afdeling en het creëren van nieuwe richtingen (disciplines) in samenhang met die veranderingen vereisen de grootst mogelijke prioriteit.'⁶¹

In 1995 werd de Amsterdamse mentaliteit in een vergelijkende studie van de opleidingen grafisch ontwerpen aan de Nederlandse kunstacademies kernachtig samengevat. Hoewel het grafisch ontwerpen zich nadrukkelijk onderscheidde van de vrije kunst door 'een functionele doelstelling', was de kern van het onderwijs in Amsterdam gelegen in 'de persoonlijke verbeeldingskracht'. Het onderwijs kenmerkte zich vooral door een voortdurende confrontatie 'tussen docent en student, tussen discipline en persoonlijkheid van de student, tussen vakmanschap en experiment, traditie en vernieuwing, theorie en fantasie, intellect en intuïtie en tussen regel en overtreding. In dit spel van opposities ziet de afdeling de waarborg voor de dynamiek van de studie. (...) Men neemt niet de specifieke eisen van een bepaalde opdracht-(gever) als uitgangspunt, dat is niet interessant voor de individuele ontwikkeling.'⁶² Onder het kopje 'leerplan' stond vermeld: 'Er is geen consistente ideologie of vakopvatting. Het is een allegaartje van docenten die elkaar aantrekken of afstoten. Er gebeurt veel informeel. Men haat het woord leerplan omdat het een poging is alles vast te leggen. Er is wel een leerplan, maar gebonden aan de ervaring van docenten zelf. (...) men [wil] de dingen absoluut niet institutionaliseren.'⁶³

In 1999 publiceerde het Sandberg Instituut *De wereld moe(s)t anders. Grafisch ontwerpen en idealisme*, opgedragen aan de zojuist afgetreden directeur Simon den Hartog.⁶⁴ Den Hartog had het Sandberg Instituut in 1990 opgericht als antwoord op de mededeling van minister Deetman dat de GRA geen tweedefaseopleidingen toebedeeld zou krijgen omdat er niet werd gefu-

seerd. Den Hartog zag in het nieuwe instituut de mogelijkheid om alsnog postacademisch onderwijs aan te bieden, en er konden ook tentoonstellingen, lezingen en manifestaties op het gebied van beeldende kunst en vormgeving worden georganiseerd. Onder leiding van Jos Houweling, die het Sandberg Instituut van 1998 tot 2010 leidde, ontwikkelde het zich tot een opleidingsinstituut voor de tweede fase en verzorgde later masteropleidingen voor autonome kunst en vormgeving. In *De wereld moe(s)t anders* werd de opleiding grafisch ontwerpen van de GRA geplaatst in de traditie van idealistische en utopische stromingen die sinds de jaren twintig van de negentiende eeuw van grote invloed waren geweest op de beeldcultuur. De ideeën en beeldtaal van onder meer het Russische constructivisme, De Stijl, Bauhaus en de Nieuwe Typografie van Jan Tschichold, van de Nederlandse modernisten Kiljan, Schuitema en Zwart alsook van Jan Bons (1918–2012), Crouwel en Van Toorn en de ontwerpstudenten van het Sandberg Instituut passeerden de revue. De 'pure typografie' werd buiten beschouwing gelaten; daaraan vielen blijkbaar niet veel idealistische en utopische ideeën te ontnemen. Het boek ademde een sfeer van crisis in het grafisch ontwerpen aan de GRA, omdat er met de post-moderne relativering van de grote, utopische verhalen weinig meer over was van een collectief idealisme. De redacteurs Leonie ten Duis (1942) en Annelies Haase (1946) vroegen zich af wat dit ogenschijnlijke gebrek aan idealisme voor consequenties had voor de opleiding tot grafisch ontwerper. Volgens Schröder was een oriëntatie op de toekomst van het onderwijs in het grafisch ontwerpen 'afhankelijk van een oriëntatie op een idealistische stellingname'.⁶⁵ Het aanleren van technische kennis en vaardigheden zou altijd onderdeel van de studie zijn, maar het was slechts een middel om iets te bereiken 'in de beeldenoorlog die buiten de bescherming van het instituut woedt'. De onderwijsideeën van Van Toorn klonken door in de woorden van Schröder toen hij stelde dat studenten zich 'de macht van het beeld en de tekst toe (...) kunnen eigenen ten koste van reclame en aanverwante zaken, om te kunnen inbreken in de inmiddels autistisch geworden gepantserde communicatiesystemen'. Dat vereiste van jonge ontwerpstudenten 'een houding, een mentaliteit, diepgaande reflectie op de media en op de macht van die media'. Ook in zijn opvatting ten aanzien van de rol van de theorie trad Schröder nadrukkelijk in de voetsporen van zijn leermeester: theorie en onderzoek zijn belangrijke pijlers in het ontwerponderwijs, maar dienen altijd gekoppeld te zijn aan de praktijk. Het belangrijkste doel van de theorie was het aanwakkeren van een kritische, humane en onafhankelijke opstelling. Volgens Schröder zouden ontwerpers 'slechts dan (...) in staat zijn de ontwerppraktijk en haar opdrachtgevers tot vernieuwing te dwingen'.⁶⁶

De studenten van het Sandberg Instituut die in *De wereld moe(s)t anders* aan het woord kwamen, lieten zich echter niet meer leiden door grote utopische idealen of een maatschappijkritische stellingname. Ze vonden een kritische houding die a priori bepaalde ontwerpbenaderingen en -oplossingen uitsloot, ongewenst. Liever kozen ze voor een persoonlijke, open, bescheiden en ondogmatische aanpak tegenover de chaotische dynamiek van de digitale informatiemaatschappij.⁶⁷

Opdrachten

Aan de eindexamenopdrachten tussen 1969 en 1981 en de daaraan gekoppelde vergaderingen is te zien dat het accent vanaf begin jaren zeventig steeds minder op de vaktechnische aspecten lag en steeds meer op de maatschappelijke rol van de ontwerper.⁶⁸ Bij het eindexamen grafisch ontwerpen in 1974 constateerde een rijksgecommitteerde dat het overtuigendste aspect

van de opleiding de beheersing van de vaktechniek was. Kritiek was er op de geïsoleerde maatschappelijke positie van de GRA. Pas in het laatste studiejaar kwamen de studenten in aanraking met 'maatschappelijk gerichte projecten en reële opdrachten', maar ook in dat examenjaar bleef het onderwijs 'te veel op de individuele creatie gericht'.⁶⁹ Twee jaar later was de toon positiever. Studenten en docenten legden bij het eindexamenwerk minder de nadruk op de esthetische vorm van hun ontwerpen en er was meer ruimte voor een inhoudelijke, conceptuele en analytische benadering van het grafisch ontwerpen, een benadering die in enkele gevallen getuigde van 'een oprechte maatschappelijke betrokkenheid'.⁷⁰ Bij de eindexamenbesprekingen van 1977 tot en met 1979 waren er prijzende woorden voor de vele realistische opdrachten, stages en werksituaties. In de meeste gevallen werkten de studenten in complexe praktijksituaties, waarin nog geen opdrachtgevers-traditie bestond. Volgens de gecommitteerden was dat een waardevolle werkwijze: de studenten werden daardoor gedwongen zich vooraf uitgebreid te documenteren en procesmatig en in een team samen te werken. In de jaren tachtig werden de buitenschoolse opdrachten verplicht.⁷¹

Een goed voorbeeld van een grootschalige, complexe buitenschoolse opdracht was het project 'Samenwerken', dat in 1978 onder begeleiding van Frank Beekers (1952) en Schröder – beiden in 1977 afgestudeerd aan de GRA – in samenwerking met Museum Fodor tot stand kwam. Het project was een geslaagde poging om zowel binnen als buiten de GRA tot samenwerking te komen (afb. 101, zie pp. 454-455).

Het Sandberg Instituut bouwde voort op deze traditie. In 1997 ontwierpen studenten van het Sandberg Instituut in opdracht van de PTT nieuwe decemberzegels. Begeleidend docent Schröder was verheugd over de samenwerking met de PTT, want die had een grote staat van dienst wat betreft opdrachten aan kunstenaars en ontwerpers. Een verzoek van een ander bedrijf had hij afgewezen omdat hij bang was dat hij zich bezig zou moeten houden met reclame, voor hem 'het doorgeefluik van ongebreideld materialisme'.⁷² De ontwerper 'als vertegenwoordiger van morele waarden' diende volgens Schröder de kwaliteit van de samenleving te bewaken en de vormgeving te gebruiken als een instrument om die samenleving te vernieuwen. Schröder vond de PTT-opdracht juist zo bijzonder omdat een postzegel fungeert als 'een kleine spiegel van wat zich in de maatschappij afspeelt'. Het ontwerpen van die kleine spiegel moest wel aan voorwaarden voldoen. In de briefing door de PTT werden de afmetingen van het zegelvel bepaald en op welke manier de waarde van de zelfklevende zegels aangeduid moest worden. Het ontwerp moest aanzetten tot het sturen van kerst- en nieuwjaarskaarten, een decembersfeer uitstralen en aansluiten bij het persoonlijke karakter van een kerstboodschap. De decembersfeer werd nader geduid met begrippen als warmte, gezelligheid, mensen, saamhorigheid en winter. Expliciet religieuze verwijzingen moesten worden vermeden: een kerstboom kon wel, een kribbe of stal niet. Naast de formele opdrachtbriefing van de PTT gaf Schröder zijn studenten een schaduwopdracht: ze moesten ook een zegel ontwerpen zonder al die beperkingen. Schröder stimuleerde de studenten in de eerste weken alle mogelijke en onmogelijke ideeën op tafel te leggen zonder zich te houden aan welke restrictie dan ook. Gevolg was dat alle studenten zich voornamen iets te maken wat ze vooral zelf goed vonden. Wanneer het aan de verwachtingen van de PTT voldeed, was dat meegenomen. Tijdens het ontwerpproces maakten de studenten kennis met de druktechnische mogelijkheden en onmogelijkheden van postzegels. Ook werden ze gewezen op het belang van een goede presentatie van hun ontwerpideeën. Op de eerste presentatie uitten de docenten forse kritiek op het 'onverstaanbaar gemompel', de 'betogen zonder kop of staart', het zoeken in presentatiemappen en

tekeningen die alleen voor de ontwerper zelf goed zichtbaar waren. Ondanks de slechte presentatie was de PTT aangenaam verrast door de hoge kwaliteit van de voorstellen. Die vormden echter meer een caleidoscoop van persoonlijke statements dan dat ze fungeerden als kleine spiegels van de samenleving (afb. 104, zie pp. 460-461).

De werkplaats audiovisueel (1976-1990)

Tom de Heus, de coördinator van de afdeling Grafisch Ontwerpen, constateerde midden jaren zeventig dat zijn studenten steeds meer de behoefte voelden om audiovisuele producties te maken. Hij nam daarom het initiatief voor een nieuwe werkgroep, waarin de studenten kennis konden maken met de nieuwste film- en animatietechnieken. De werkgroep kreeg landelijke bekendheid door de productie van animatiefilmpjes voor de VARA-quiz '2 voor 12'. In de zomer van 1976 werd de leiding overgenomen door docent Jos Houweling, die al een experimentele werkgroep leidde. Een jaar later werden beide werkgroepen samengevoegd tot de zelfstandige afdeling Audiovisueel. Docenten van het eerste uur waren De Heus voor ontwerpen, Dan Wanders (1930) voor animatie, Hans Claessen (1940) voor video en Houweling voor 'van alles'. Vanaf het begin stonden experiment en tegendraadsheid in de opleiding centraal. In de praktijk was de afdeling vooral een vluchtplaats voor studenten die de traditionele vakopleidingen van de GRA te benauwend vonden. Ze trok veel schilderstudenten en studenten die zich bezighielden met popmuziek. Drie jaar na de oprichting van de afdeling werd voor het eerst en tegen de zin van Houweling een leerplan opgesteld: 'Ik stond en sta wantrouwig tegenover leerplannen, u kent ook wel van die opleidingen die op papier de hemel op aarde zijn maar in de praktijk een doodlopende weg zijn. Volgens mij komt de mens eerst, dan de kunst waarmee we alle kanten op moeten kunnen en vervolgens de techniek. (...) het aksent [kwam] te liggen op vakmanschap, weten wat er technisch mogelijk is, meer in de richting van audiovisueel als toegepast vak en met een stage bij een televisieomroep. Na een algemene vergadering koos de afdeling niet voor het plan.'⁷³ Houweling typeerde de opleiding als 'een begeleidende ontdekkingstocht', waarin de student, geconfronteerd met verschillende disciplines, 'een eigen werkgebied, een passie ontdekt, eventueel extreem'. De eerste twee jaren kenden enkele verplichte vakken. Daarna kregen de studenten geen opdrachten meer en konden ze aan zelfgekozen, veelal buiten de school geïnitieerde projecten werken, die op verzoek door twee of drie docenten individueel werden begeleid. De studenten hielden zich bezig met performances, schilderijen, installaties, affiches, gedichten, verhalen, diavoorstellingen, (video)film en muziekoptredens. In 1986 werden de afdelingen Theatervormgeving en Audiovisueel samengevoegd, waardoor een afdeling ontstond die in het Nederlandse kunstonderwijs uniek was in haar multidisciplinaire karakter. Alleen op de AKI waren op een vergelijkbare manier de muren tussen de vakdisciplines geslecht. Uit interviews met oud-studenten, opgenomen in de jubileumuitgave *AV. IS 13 jaar audiovisuele afdeling van de Gerrit Rietveld Academie*, blijkt hoezeer in de opleiding de individuele artistieke zoektocht van de studenten centraal werd gesteld. Zij moesten de kennis en vaardigheden die nodig waren voor hun projecten zelf opdoen of via hun docenten organiseren. Als belangrijkste verworvenheden zagen de studenten de kritische reflectie op het eigen artistieke werk, het ontwikkelen van een eigen positie in de kunstwereld en het vermogen vorm te geven aan het eigen werkproces.

iv.1.1.3: Breda

De werkplaats audiovisueel (1957-2009)

De oorspronkelijke opleiding fotografische en filmvormgeving ging op 1 september 1957 van start en werd in 1959 als de enige fotografieopleiding in het middelbaar kunstnijverheidsonderwijs officieel door de overheid erkend.⁷⁴ Met een live televisie-uitzending vanuit de school op 17 maart 1958 wist directeur Gerard Slee op spectaculaire wijze aandacht te genereren voor de opleiding.⁷⁵ Maar anders dan de fotografieafdeling werd de afdeling Filmvormgeving nooit een volwaardige opleiding. Toen in 1958 de Amsterdamse Filmacademie van start ging, zag Slee zich genoodzaakt het accent te leggen op camerawerk voor smalfilm. Na drie jaar fotografieonderwijs konden de leerlingen voor een specialisatie filmvormgeving kiezen. Het medium werd echter niet als een zelfstandige kunstvorm benaderd. Er was geen aandacht voor speel- en tekenfilms, het ging vooral om de documentaire, de reclame- en de reportagefilm.⁷⁶ De twee laatste studiejaar, vanaf 1961 geleid door Arie Jan Onderdenwijngaard, waren in hoofdzaak 'gericht naar het doen in de praktijk'.⁷⁷ Slechts een halve dag in de week behandelden gastdocenten de theorie van televisieproductie, scenario's schrijven, filmtrucage en -montage en dramaturgie.

Een poging de specialisatie filmvormgeving begin jaren zeventig te verzelfstandigen tot een aparte opleiding mislukte. Het ministerie van OenV stelde zich op het standpunt dat de nadruk moest liggen op fotografie en audiovisuele media, met slechts een bescheiden rol voor filmvormgeving.⁷⁸ De nadruk in het onderwijs kwam te liggen op het maken van zogenoemde band-diaseries, die bedrijven steeds vaker gebruikten voor voorlichtings- en reclameactiviteiten.⁷⁹

Zowel de filmopleiding in de beginjaren als het latere onderwijs in audiovisuele vormgeving ontbeerden een samenhangend leerplan. Fotografie en film werden vooral gezien als dienende in plaats van autonome media, zoals onder meer blijkt uit de informatiefolder voor het studiejaar 1979-1980: 'Het onderricht in de AV-lessen richt zich daartoe op het verwerven van voldoende theoretische kennis en praktische vaardigheid om film, video en geluid als dienende technieken te kunnen hanteren.'⁸⁰

In de jaren vijftig was het ontbreken van structuur te wijten aan het feit dat het nieuwe vakgebied zich nog in de pioniersfase bevond. Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig domineerde de antiautoritaire geest die zich in 1968 in het kunstonderwijs had genesteld. In een interview met het vaktijdschrift *Foto* vertelde fotografiedocent Hans Katan (1924) dat er geen leerplan was omdat de studenten 'er moeite mee hebben om zich aan een vastgesteld leerplan te houden'.⁸¹

Eind jaren tachtig werd audiovisuele vormgeving een zelfstandige opleiding met veel aandacht voor praktijkgerichte opdrachten. Daartoe werd in 1988 het praktijkbureau St. Joost AV Producties opgericht, waarin studenten onder leiding van docent Henk Pauwels commerciële opdrachten uitvoerden (afb. 91). Een belangrijke doelstelling van het praktijkbureau was het verbeteren van de interactie tussen opdrachtgevers en studenten. Volgens Pauwels moet 'de student (...) zijn eigen opvattingen kunnen overbrengen. Als hij een oorspronkelijk idee heeft, moet hij de klant kunnen overtuigen. Want daar gaat het bij onze opleiding om: we willen de mogelijkheden bieden aan studenten om hun eigen visie te ontwikkelen. Maar dan wel met een maatschappelijke relevantie.'⁸²



De werkplaats audiovisuele vormgeving in Breda kenmerkte zich dus meer dan die in Amsterdam door een dienstbare of professionele houding ten aanzien van commerciële opdrachtgevers. Vandaar ook de nadruk op de documentaire in plaats van een vrijere, experimentele benadering van film. De huidige specialisatie audiovisuele vormgeving, onderdeel van de opleiding visuele communicatie, profileerde zich in 2012 met een 'documentair vertrekpunt', waarbij 'een proces of gebeurtenis in de werkelijkheid' wordt vastgelegd in een 'persoonlijk en filmisch betoog (...) met een eigen visie en stijl'.⁸³

De werkplaats fotografie (1957-2009)

Ook de fotografieafdeling in Breda verhiel zich op vergelijkbare wijze tot de opdrachtgevers en kenmerkte zich door een documentaire benadering van het vakgebied. Fotografie en fotografische technieken werden in de jaren twintig in het Nederlandse kunstonderwijs geïntroduceerd door de docenten Zwart, Kiljan en Schuitema van de Rotterdamse en Haagse kunstacademies. Fotografie was voor hen een nieuw uitdrukkingmiddel, dat zich moest losmaken van de artistieke, schilderkunstige traditie en onderzocht moest worden op zijn eigen expressiemogelijkheden. Die kenmerkten zich onder meer door de snelheid en de objectiviteit waarmee de wereld in beelden kon worden gevangen. Daarnaast kon fotografie op grote schaal worden gereproduceerd. De Nieuwe Fotografie, de beweging die ijverde voor een technisch en zakelijk gebruik van de fotografie en brak met de gangbare kunstfotografie, kenmerkte zich door experimenten met het nieuwe medium als zelfstandig expressiemiddel en in combinatie met nieuwe vormen van typografie. In navolging van Bauhaus-docent en ontwerptheoreticus Moholy-Nagy beschouwden Zwart, Kiljan en Schuitema de fotocamera als het instrument bij uitstek voor het objectief verslaan van de alledaagse werkelijkheid in een beeldtaal die voor iedereen begrijpbaar was. De foto leverde het eerlijke, niets verhullende beeld voor een reclame-advertentie of een documentair verslag van de nieuwe wereld met haar technologische verworvenheden en moderne architectuur. Een beeldtaal die verondersteld werd objectief te zijn, maar wel haar typische stijlkenmerken had, zoals laag gekozen camerastandpunten, een dynamische beeldopbouw, gebruik van harde contrasten en een haarfijne detailering, en de toepassing van fotomontages.

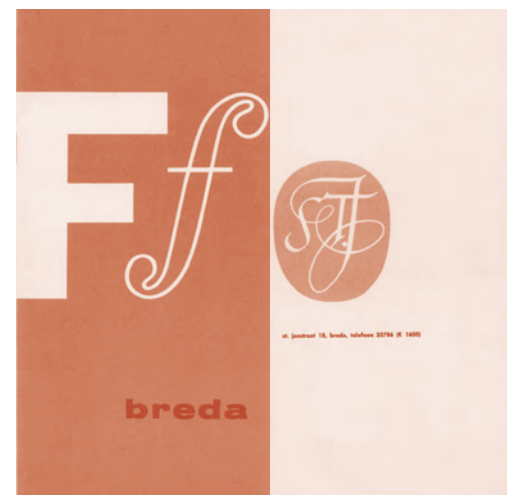
Behalve in Breda werd fotografie tot de jaren tachtig in Nederland niet als een volwaardige dagopleiding aangeboden. Fotografie werd beschouwd

als een medium dat zowel bij de autonome als bij de toegepaste opleidingen kon worden ingezet, bijvoorbeeld die voor reclame, publiciteit en grafisch ontwerpen.

Directeur Slee had zich goed voorbereid op de nieuwe opleiding: hij bezocht de fotografieafdelingen van gerenommeerde buitenlandse scholen, waaronder de Kunstgewerbeschule in Zürich, de Staatliche Schule für Kunst und Kunsthandwerk in Saarbrücken, de Bayerische Staatslehranstalt für Photographie in München, de Folkwang Werkkunstschule in Essen en de École Communale des Arts et Métiers in Vevey. De verantwoordelijken voor de fotografieopleidingen, zoals Hans Finsler (1891-1972) in Zürich, Otto Steinert (1915-1978) in Saarbrücken en Werner Graeff (1901-1978) in Essen, hadden hun lesprogramma's geschoeid op de denkbeelden van de Nieuwe Fotografie. Bij de opening van de nieuwe afdeling in juni 1957 organiseerde Slee de tentoonstelling *Ff* met werk van leerlingen van deze buitenlandse kunstscholen. De toelichtende tekst bij de tentoonstelling vermeldde dat 'de fotografie (...) een van de machtigste middelen op het gebied van opvoeding, van het onderling contact der mensen en in de berichtgeving [is] geworden'.⁸⁴

De eerste fotografiedocenten in Breda waren Louis van Beurden (1917-1981), Bernhard van Gils (1918) en Cas van Os (1907-1989). Elke docent had zijn eigen specialisatie. Van Beurden doceerde reclamefotografie. Van Gils doceerde fotografische technieken. Hij had zijn opleiding genoten aan de technische vakschool Bayerische Staatslehranstalt für Photographie in München. In de jaren vijftig en zestig deed hij voor bijna alle grote bedrijven in Breda de reclame-, product- en architectuurfotografie.⁸⁵ In samenwerking met het ontwerp bureau Total Design droeg hij als fotograaf bij aan een bedrijfsblad voor de Bredase betonfabrikant igb. Van Os hield zich in zijn eigen werk én als docent bezig met portretfotografie.

In het eerste leerplan van de opleiding werd benadrukt dat de academie veel belang hechtte aan een 'grote technische vaardigheid en veel technisch begrip', echter met de kanttekening dat 'dit alles slechts middelen genoemd kunnen worden, waarmede eigen visie, expressie en creativiteit vorm is te geven'.⁸⁶ (afb. 92) Net zoals het geval was bij de filmafdeling werd fotografie niet beschouwd als een zelfstandige kunstvorm, maar als een expressiemiddel ten behoeve van een documentaire verslaglegging. Bovendien was de academie de uitgelezen plek om fotografie ten dienste te stellen aan andere vakdisciplines, zoals mode en reclame.⁸⁷



Deze opvattingen pasten goed bij de katholieke signatuur van de school. In de *Katholieke Illustratie* van 27 juni 1959 schreef de redactie over de nieuwe fotografieopleiding: 'Persoonlijk verheugen wij er ons over, dat de Sint-Joostacademie juist deze opleiding onder haar hoede genomen heeft. Bij een dergelijke esthetische vorming is het namelijk niet ondenkbaar, dat men bohémiens in plaats van kundige vakmensen kweekt. Sommige fotografen menen blijkbaar nog altijd, dat men hun werk beter waardeert, naarmate zij zelf meer opvallen. Aan dergelijke lieden heeft men echter beslist geen behoefte. Integendeel, ik geloof dat, naarmate een fotograaf zich geruislozer en onopvallender beweegt, de kans op goede resultaten groter is. De sfeer op de Sint-Joostacademie, waar men wars is van uiterlijk vertoon en de uiterste zorg besteedt aan de persoonlijkheids- en karaktervorming, staat borg voor een juiste opleiding.'⁸⁸ Het artikel was geïllustreerd met enkele impressies van het onderwijs en met twee portretfoto's die studenten in het kader van een prijsvraag in opdracht van het weekblad hadden gemaakt (afb. 93-94).

93: Leerlingen fotografie, Academie St. Joost, Breda, 1959
94: Fotografiestudio, Academie St. Joost Breda, 1970



In 1965 besteedde het vakblad *Vakfotografie* uitgebreid aandacht aan de fotografieopleiding van Academie St. Joost. Die was in haar beginperiode snel gegroeid en voorzag duidelijk in een maatschappelijke behoefte. Het tijdschrift erkende de unieke positie van de enige fotografieopleiding in het middelbaar nijverheidsonderwijs – verder was er alleen de technisch georiënteerde School voor Fotografie en Fototechniek in Den Haag. De opleiding in Breda onderscheidde zich van deze vakschool doordat het aanleren van de techniek niet als het primaire doel werd gezien, maar als hulpmiddel bij een beeldende uitdrukking. Het studieprogramma in Breda bestond uit een algemeen basisjaar met praktische lessen in onder meer tekenen, kalligrafie, materiaal oefeningen met klei en hout en theoretische vakken als kunstgeschiedenis, literatuur- en muziekbegrip. Eén dag in de week was gereserveerd voor fotografielessen. Pas in het tweede jaar koos een leerling voor de vakopleiding fotografie. Daarin was veel aandacht voor de technische aspecten van het vak, zoals inzicht in het gebruik van de camera (soorten, instelmogelijkheden, objectieven) en in de eigenschappen van opnamefilms, belichtingstechnieken, afdrukpapier en ontwikkelvloeistoffen. Twee bedrijfsingenieurs van de Belgische fabrikant voor fotocamera's en filmrolletjes Gevaert – na de fusie met Agfa in 1964 Agfa-Gevaert nv – gaven les in de scheikundige principes van de fotografie. Vervolgens moesten de leerlingen voorwerpen fotograferen met kunst- en daglicht en kregen ze opdracht om

buiten verschillende typen mensen te fotograferen als voorbereiding op de reportagefotografie. Daarbij leerden ze fotograferen met voor-, tegen-, zij- en strijklicht. In het derde jaar maakten ze kennis met de portret-, reportage-, architectuur- en publiciteitsfotografie.

De reportagefotografie was gericht op het vastleggen van het juiste moment, 'waarop niet alleen bv. een bepaalde handeling zijn hoogtepunt bereikt, maar waarop tevens de juiste relatie bestaat tussen hoofdthema en achtergrond, waarop bovendien de gehele organisatie van het zoekerbeeld zijn hoogtepunt bereikt'.⁸⁹ Dit vereiste een brede technische scholing, omdat beslissingen met betrekking tot belichting en compositie snel genomen moesten worden. De studenten leerden, mede door fotoreportages en tijdschriftartikelen te bestuderen, hoe ze samenhangende fotoseries moesten maken, bijvoorbeeld voor een bedrijf.

Bij de architectuurfotografie stond de ruimtelijke weergave centraal. Bij de lessen werd aandacht besteed aan het juiste opnamestandpunt, de werking en manipulatie van het fotografisch perspectief, het effect van verschillende soorten belichtingstechnieken op de plasticiteit van gebouwen en de mogelijkheden van materiaaluitdrukking door het gebruik van verschillende filters. De leerlingen fotografeerden niet alleen bestaande architectuur, maar ook schaalmodellen, maquettes en stands. Uitgangspunt bij de architectuurfotografie was 'dat de architectuurfotograaf een dienende functie heeft en dus dat de leerling moet leren een benaderingswijze van deze onderwerpen te ontwikkelen, die de eigen waarde ervan erkent en er vandaar op gericht is vooral deze eigenwaarden tot uitdrukking te laten komen'.

De meest vrije en experimentele specialisatie was de publiciteitsfotografie. Die kende een grote nadruk 'op het verwezelijken van de idee. Het ontwikkelen van een fotografisch uit te voeren idee is van evenveel, zo niet van meer belang dan het ontwikkelen van de belichte film'. Meer dan bij de andere specialisaties werden 'film, papier en camera, evenals de verlichtingstechniek (...) zoveel mogelijk vanuit de experimentele hoek behandeld om een verrijking van de uitdrukkingsmogelijkheden der fotografie te bereiken'. Maar ook hier bleef het experiment ingekaderd; de studenten dienden rekening te houden 'met problemen van de typografische uitvoering' en met 'het publiek waarvoor de foto bedoeld is'.

In het vierde en vijfde jaar werkten de leerlingen gedurende twee semesters bij een binnen- of buitenlandse fotograaf of in de fotografische industrie. De afsluiting van de studie bestond uit een voorexamen en een theoretisch en praktisch eindexamen. Het voorexamen hield in dat iedere student een door de docenten bepaald thema moest uitwerken in de categorieën architectuur-, kleuren-, portret-, reportage-, publiciteits- en voorwerpsfotografie. Tijdens het theoretische examen werd de leerling ondervraagd over techniek, esthetica en de geschiedenis van de fotografie. Sluitstuk van het eindexamen was een strikt omschreven opdracht in de specialisatie die de leerling had gekozen; daaraan moest hij zonder enige begeleiding vijf volle dagen werken. Het resultaat diende ten overstaan van de docenten verdedigd te worden.

Ondanks de grote nadruk hierop in het leerplan was er in de beginperiode volgens enkele oud-studenten nauwelijks sprake van het aanleren van technische vaardigheden, onder meer doordat er onvoldoende technische faciliteiten waren. Bovendien wisten de docenten nauwelijks waarin en hoe ze precies moesten lesgeven. Ze gaven vooral door wat ze tijdens hun eigen opleiding en in de praktijk hadden geleerd.⁹⁰ Van Beurden en Van Os hadden het vak in de praktijk geleerd. Van Gils was voornamelijk technisch opgeleid en maakte de leerlingen vertrouwd met de technische camera en de kleurenfotografie. De creatieve mogelijkheden ervan besprak hij niet.⁹¹ De meeste

kennis werd overgedragen door de Belgische vakdocenten van Gevaert. De overige docenten voerden vooral werkbesprekingen met de leerlingen over hun fotografiewerk.

Oud-student Paul den Hollander, afgestudeerd in 1973, typeerde de opleiding als technisch, toegepast en gericht op de verschillende specialismen waarin fotografen in de praktijk werkzaam waren. De fotografie werd niet gedoceerd als een autonoom, artistiek medium. Enkele studenten, die geen zin hadden na hun studie een fotowinkel of -studio te beginnen, eisten eind jaren zestig en begin jaren zeventig meer vrijheid voor artistiek beeldend onderzoek. Ook Den Hollander wilde niet eerst allerlei technieken moeten leren alvorens ze toe te passen in een beeldend concept.⁹² Het waren de eerste barsten in de dienstbare, functionele fotografie die de opleiding in Breda vanaf het begin had voorgestaan. Hoewel in een artikel uit 1970 over de opleiding in het vakblad *Toegepaste Fotografie en Film* gesproken werd van 'het ontplooiën van een creatief-beeldende begaafdheid, waartoe een ambachtelijke en vaktechnische bekwaamheid dienstbaar zullen zijn', was noch het studieprogramma noch het docententeam op die veranderende doelstelling aangepast.⁹³

De landschaps- en natuurfotograaf Koen Lenarts (1926-2009), opgeleid aan de École Technique de Photographie et Cynéma in Parijs, was inmiddels hoofd van de afdeling geworden. Het docententeam was aangevuld met Hans Katan, opgeleid aan de Rotterdamse kunstacademie maar autodidact in de fotografie. Een informatiefolder van St. Joost voor het studiejaar 1979-1980 meldde dat afgestudeerden van de opleiding fotografie 'niet alleen kunnen optreden als volwaardige zelfstandige fotografen, maar zich ook kunnen presenteren als volwaardige gesprekspartners van grafische vormgevers van boeken, tijdschriften etc.'⁹⁴ In hetzelfde jaar liet Katan in het vakblad *Foto* optekenen dat er 'niet zo'n tegenstelling [is] tussen vrije kunst en beroep, al mogen de studenten zelf graag erover twisten of het hier nu een beroeps- of een kunstopleiding moet zijn. Kunst kun je niet onderwijzen, je kunt wel persoonlijke ontwikkelingen begeleiden. De studenten verwachten hier dat we de Kunst voor ze uit de kast halen. Dat kunnen we niet. Wij leren ze hier vormgeven op een vakmatig verantwoorde manier. Vormgeven aan eigen ideeën of aan die van anderen, dat maakt niet uit.'⁹⁵ Begin jaren tachtig zou de fotografie aan de academie langzaam maar zeker aanvaard worden als een zelfstandige vorm van beeldende kunst.⁹⁶

De unieke status van de opleiding werd eind jaren tachtig erkend doordat de Academie St. Joost de enige tweedefaseopleiding fotografie in Nederland kreeg toegewezen. De master Post-St. Joost Fotografie ging uiteindelijk in 1995 van start. In 2009 memoreerde opleidingscoördinator Marga Rotteveel (1966) in een introductie op het eindexamenwerk van de masterstudenten dat Post-St. Joost Fotografie nog altijd haar basis had in de documentaire fotografie, ondanks het feit dat de digitale beeldtechnieken de scherpe grenzen tussen beeldende kunst, fotografie en film voor een belangrijk deel hadden vervaagd.⁹⁷

iv.1.1.4: Maastricht

De werkplaats typografie (1927-1947)

De typografische meesterklassen van Arnhem en Amsterdam kenmerkten zich vooral door een sterk accent op de individuele talenten van de studenten.

De 'werkplaatsmeesters' Martens en Jongejans waren weliswaar vertrouwd met het modernistische ontwerpdogma, maar ze gingen elk dogmatisch gebruik ervan uit de weg. Ook van de grondbeginselen van de klassieke typografie moesten ze weinig hebben. Ontwerpregels beperkten de leerlingen alleen maar in hun individuele creativiteit. Praktische vaardigheden werden pas aangereikt als de student erom vroeg.

Anders was het bij de werkplaats typografie van de kunstnijverheidsschool van Maastricht. Op 1 december 1927 startte directeur Jef Scheffers met een avondcursus typografie onder leiding van de typograaf Wim Veltman (1898-1966). De katholieke Veltman was van 1925 tot 1932 assistent van Charles Nypels (1895-1952) en chef-drukker bij Leiter-Nypels in Maastricht. Nypels was opgeleid bij de Amsterdamse lettergieterij onder leiding van Sjoerd de Roos (1877-1962). Nypels wordt – ondanks zijn soms onorthodoxe benadering – beschouwd als een voorbeeld van een klassieke boektypograaf. Klassieke boektypografen koesterden de traditionele waarden van een sobere, symmetrische opmaak, klassieke margeverhoudingen en een afgewogen letter- en woordspatiëring, pasten een beperkt aantal lettertypen en lettergrootten toe en huldigden het standpunt dat ze in de eerste plaats ontwierpen ten dienste van schrijvers en lezers.

Na zijn vertrek bij Leiter-Nypels vestigde Veltman zich in Maastricht als private drukker van exclusieve boek- en gelegenheidsuitgaven. Hij gaf veel dichtbundels uit waarin de verhouding tussen tekst en beeld een grote rol speelde. Voor de typografie hanteerde hij een beperkt aantal letterontwerpen van onder meer De Roos en Jan van Krimpen (1892-1958). Voor de illustraties werkte hij samen met veelal katholieke Limburgse kunstenaars, zoals Hub Levigne (1905-1989), Henri Jonas en Scheffers.⁹⁸ In een in memoriam na het overlijden van Veltman typeerde Willem Ovink (1912-1984), destijds hoogleraar in de geschiedenis en esthetiek van de drukkunst aan de Universiteit van Amsterdam, de typograaf als een ambachtskunstenaar die weinig had bijgedragen aan de vernieuwing van de boektypografie, maar wiens boekdrukkunst op gelijke hoogte stond met die van meesterdrukkers als Nypels en Alexander Stols (1900-1973). Volgens Ovink was er altijd behoefte aan dit type ambachtskunstenaar, die exclusief, hoogwaardig, met de hand vervaardigd drukwerk realiseerde buiten de moderne, gemechaniseerde en geautomatiseerde boekproductie.⁹⁹ Bij een tentoonstelling in 1958 in Maastricht over het werk van Veltman verscheen een tekst waarin hij werd geroemd als een soort laatste der Mohikanen van de Limburgse boektypografen. Anno 1958 was 'het goed te weten, dat er in Maastricht nog een drukker is, die de heroïsche periode heeft meegemaakt en de oude traditie trouw gebleven is. (...) De meester-drukker Veltman (...) wil niet schitteren en épa-teren, maar zijn beroep is hem een roeping en hij beoefent het op geheel eigen wijze: hij kiest zich zorgvuldig zijn werk en wijdt zich het liefst aan het drukken van vrome teksten of het werk van dichters en kunstenaars uit de eigen stad.'¹⁰⁰

Over het docentschap van Veltman is niet veel bekend (afb. 95). In een van de weinige beschrijvingen van zijn onderwijsactiviteiten wordt hij getypeerd als een docent die als een genie zijn leerlingen stuurde zonder dat het nodig was 'het veld te ruimen voor rendement, noch beschaving en cultuur voor zakelijk gewin. Hij kan "practisch" leren de zin voor de verwondering te bewaren en te verhogen, hetgeen hijzelf als kunstenaar zo sterk heeft: gaan anders de schoonheid en het leven niet aan ons voorbij? Hij doceert door zijn zijn: de frisse, spontane, lyrische levenstrant.'¹⁰¹ De romantische toon van de beschrijving zegt waarschijnlijk meer over de auteur dan over het docentschap van Veltman. Het leerplan van 1935, met een gedetailleerde beschrijving van het typografieonderwijs, laat namelijk een zeer

pragmatische benadering van het vak zien. De avondcursus typografie viel onder de afdeling A, waar ook reclame toe behoorde. In het eerste jaar waren drie van de wekelijkse twaalf lesuren gereserveerd voor de calculatie van handelsdrukwerk volgens landelijk geldende voorschriften. Leerlingen moesten de kosten van het hele ontwerp- en drukproces kunnen berekenen, inclusief de loonkosten van tussenpersonen en meewerkende collega's en de kosten van onder meer papier, magazijnopslag, zetwerk, lijnclichés, proeven, correcties, snijden, binden en verpakken. Twee uren per week waren gereserveerd voor kennis van de papiersoorten en de inslagschema's van de verschillende drukformaten. Kennis van historische en actuele typografische voorbeelden werd zowel actief als passief beoefend. De theorielessen bestonden uit algemene kunstgeschiedenis en de moderne buitenlandse drukkunst. In de praktijklessen moesten de leerlingen historische en moderne ornamenten natekenen. Drie uur per week werd besteed aan het tekenen van letters en het ontwerpen van opschriften. Het tweede tot en met vijfde jaar waren vergelijkbaar van opzet. De belangrijkste toevoegingen waren vakken voor de verschillende reproductietechnieken (één uur per week) en het vak bedrijfsleiding, met aandacht voor de taken en verantwoordelijkheden van een bedrijfsleider van een drukkerij. Het vak calculatie was in het tweede jaar gericht op het drukken van tijdschriften en boeken en in het derde jaar op de verschillende bind- en naaiwijzen. In het vierde jaar leerden studenten in dit vak een administratie voor een drukkerij op te zetten. De theoretische en praktische studie van historische en moderne voorbeelden was in het tweede en derde studiejaar gericht op lettervormen. In al die jaren was het ontwerpen beperkt tot wekelijks drie uur tekenen van letters en opschriften. Kortom, de opleiding typografie in Maastricht was vooral een ambachtelijke werkplaats, gedomineerd door instrumentele vakkennis en vaardigheden. Deze dienden eerst aangeleerd te worden voordat de leerlingen in staat werden geacht tot een persoonlijke vormgeving te komen.



95: Opening leerlingentoonstelling Middelbare Kunstnijverheidsschool Maastricht met Wim Veltman (staand vijfde van links), 1928

De werkplaats publiciteit en grafische vakken (1947-1971)

In 1948 stopte Veltman met zijn typografiecursus. Het typografieonderwijs werd onderdeel van de afdeling voor publiciteit en grafische vakken. Adrianus Lagas (1905-1971), die na de oorlog directeur was van drukkerij en (kantoor)-boekhandel CL. Goffin in Maastricht, werd verantwoordelijk voor de vakken

typografie en grafische technieken.¹⁰² Net als Veltman was Lagas een groot bewonderaar van Nypels, getuige zijn publicatie *De meester-drukker Charles Nypels en het schone boek* uit 1952 dat hij schreef naar aanleiding van de tentoonstelling in het Stedelijk Museum Amsterdam over het werk van Nypels en opdroeg aan Sjoerd de Roos en Wim Veltman.¹⁰³

Lagas gaf de vakken theorie letterzetten en drukprocedé.¹⁰⁴ Typografie werd een minder prominent onderdeel van de studie en er kwam meer aandacht voor reclameontwerpen. Uit een ongedateerd leerplan, dat tussen 1950 en 1958 moet zijn opgesteld, blijkt dat een groot deel van het curriculum bestond uit traditioneel 'academisch' en decoratief tekenonderwijs.¹⁰⁵ In de eerste twee jaren van de studie besteedden de leerlingen de meeste uren aan natuur- en decoratief tekenen. Het decoratief tekenen had betrekking op het ontwerpen van vlakversieringen in zwart-wit en kleur van begrensde en onbegrensde ornamenten. Ook werden letters, letteropschriften en monogrammen getekend. Het onderwijs in de hogere klassen werd gedomineerd door vakken als reclametekenen, reclametheorie en kleurenleer. Leerlingen ontwierpen etiketten, verpakkingen, advertenties, folders en affiches en voerden deze uit in de diverse grafische technieken, zoals spuiten, sjablone- ren en hout-, linoleum-, steen-, offset- en zeefdruk. De leerplannen uit 1961 en 1966 tonen geen wezenlijke veranderingen. In de eerste klassen werd vooral tekenonderwijs gegeven; ze verschilden niet van de basisstudie voor de opleiding tekenen en schilderen. In de hogere klassen vormden reclameontwerpen en publiciteit inclusief reclametheorie de belangrijkste vakken. De enige vernieuwing was de introductie van het vak fotografie.¹⁰⁶ De toegenomen aandacht voor reclameontwerpen bleek ook uit de tussen 1939 en 1955 aangeschafte publicaties voor de bibliotheek, zoals een jaarlijkse editie van *Modern Publicity, Art & Industry's Annual of International Advertising Art*, een Engels-Amerikaanse uitgave met veel aandacht voor *commercial art*, gecategoriseerd naar onder meer affiches, advertenties, verpakkingen en handelsmerken.¹⁰⁷ De academie schafte ook diverse praktische handboeken aan voor reclamekunde en advertenties.

Tussen 1950 en 1971 studeerden de leerlingen van de opleiding publiciteit af met een breed pakket van praktische en theoretische vakken, zoals anatomie, grafiek, kunstgeschiedenis, maatschappijleer, iconografie, tekenen naar gipsbeeld en naar levend model (kop en ten voeten uit), kostuumtekenen en Frans en Nederlands. Meer specifiek voor het vakgebied waren de vakken 'drukprocedés' en 'reclameontwerpen'. Bij het vak drukprocedés werd het drukproces geoefend door middel van het zetten en drukken van een zelfgemaakte lay-out voor een folder, advertentie of klein affiche. Een opdracht luidde een gedicht typografisch vorm te geven en te drukken in de Hollandse Mediaeval, de beroemde letter van Sjoerd de Roos.¹⁰⁸ Voor het vak reclameontwerpen kreeg iedere student een individuele eindopdracht, die meestal bestond uit het ontwerpen van een affiche met tekst, een reclamefolder, een briefhoofd of handelsmerk, een productverpakking of -etiket, een krantenadvertentie en een etalagestandaard. Dit alles werd meestal ontworpen voor fabrikanten, zonder dat deze bij de opdrachtstelling en uitvoering waren betrokken. In veel gevallen moesten de leerlingen ook de kosten berekenen van hun reclame-uitingen.¹⁰⁹

Lagas stelde een aantal dictaten samen over de technische kennis van papierfabricage, zettechnieken en oude grafische kunsttechnieken.¹¹⁰ Behalve van algemene typografieboeken, zoals *Die Kunst der Typographie* (1948) van Paul Renner (1878-1956), die in de jaren vijftig en zestig voor de academiebibliotheek werden aangeschaft, maakten de leerlingen in Maastricht gebruik van enkele praktische handboekjes over letters en kalligrafieren die door uitgeverij Arti uit Alkmaar werd gepubliceerd voor zelfonderricht.¹¹¹ Arti-uitgaven

die nadrukkelijker waren gericht op toekomstige lettertekenaars, etaleurs, reclamekunstenaars en reclameschilders, waren de vijfdelige serie *Letterboeken* (1948-1949) en het boek *Letter tekenen* (1957) van Martin Meijer, chef-tekenaar van de Bijenkorf in Amsterdam. Anders dan de boekjes voor zelfonderricht, die vooral inzicht gaven in de technische eigenschappen van tekenpennen geïllustreerd aan de hand van een groot aantal internationale schriftvoorbeelden, behandelde Meijer ook de grondbeginselen van de typografie, zoals het spatiëren van letters en woorden, het bepalen van de interlinie en de richtlijnen bij het combineren van verschillende lettersoorten en cijfers. Zijn voorbeelden hadden allemaal betrekking op handgeschreven teksten, bedoeld voor toepassing bij (reclame)opschriften.

Ook uit de literatuur die werd aangeschaft voor de academiebibliotheek blijkt dat het typografieonderwijs nauwelijks aandacht had voor drukletters en vooral gericht was op het doceren van een goed handschrift voor reclame-uitingen. Onder meer schafte de school in 1958 *Lettering at Work. A Reference Book of Modern Lettering for the Building of Business and Promotion of Sales* (1954) aan en in 1959 *Naar beter handschrift* van Ben Engelhart – pseudoniem van J.A.F. de Rijk (1926) – en Chris Brand (1921-1998), docent aan de Academie St. Joost in Breda.¹¹²

96: Geconstrueerde letters uit M. Meijer, *Letter tekenen*, Alkmaar 1957



97: N.J. van de Vecht, geconstrueerd alfabet uit *Onze letterteekens en hun samenstelling*, Rotterdam 1937



In *Letters tekenen* besteedde Meijer vier van de in totaal achttien beschreven lessen aan het zelf construeren van letters. Bij die letterconstruities ging hij uit van een mathematische methode met een vierkant en een ingesloten cirkel als grondvormen (afb. 96).¹¹³ Een wijze van ontwerpen die hij waarschijnlijk ontleende aan de methode die Jan van de Vecht (1886-1941) had beschreven in *Onze letterteekens en hun samenstelling* (1930), een boek dat typerend was voor het decoratieve tekenen (afb. 97).



„VERTA“
VAK-EN REKLAME
TENTOONSTELLING
ARNHEM

29 JULI t/m 3 AUG.
IN HET GEDOUW
MUSIS SACRUM

ONTW. FRANK TULLINGH

DRUKKERIJ DE WITTE WOLVEN



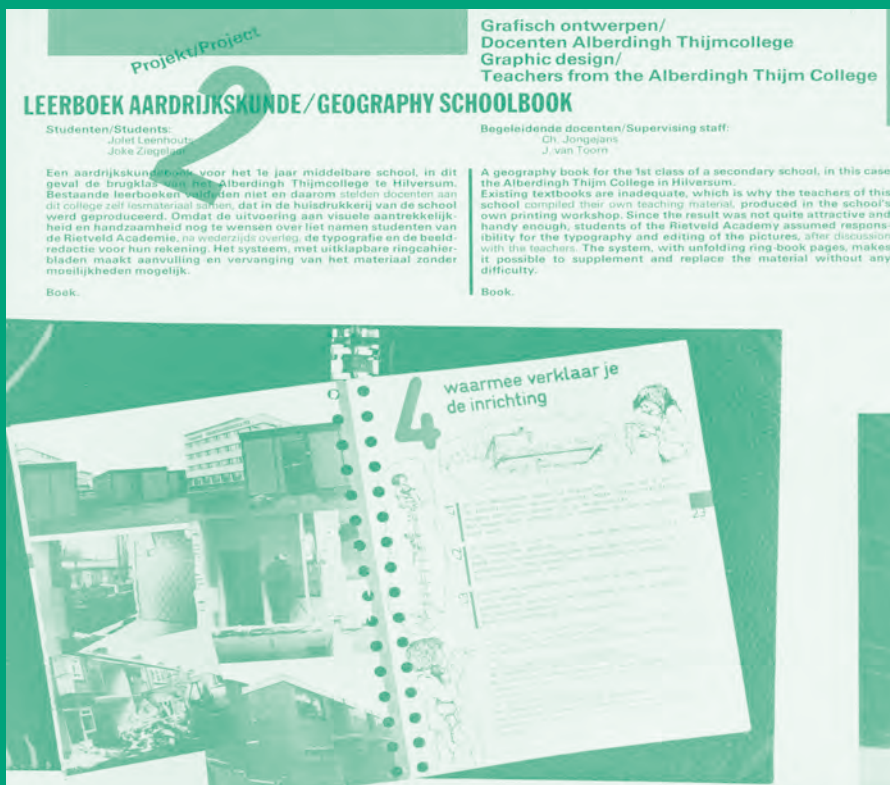
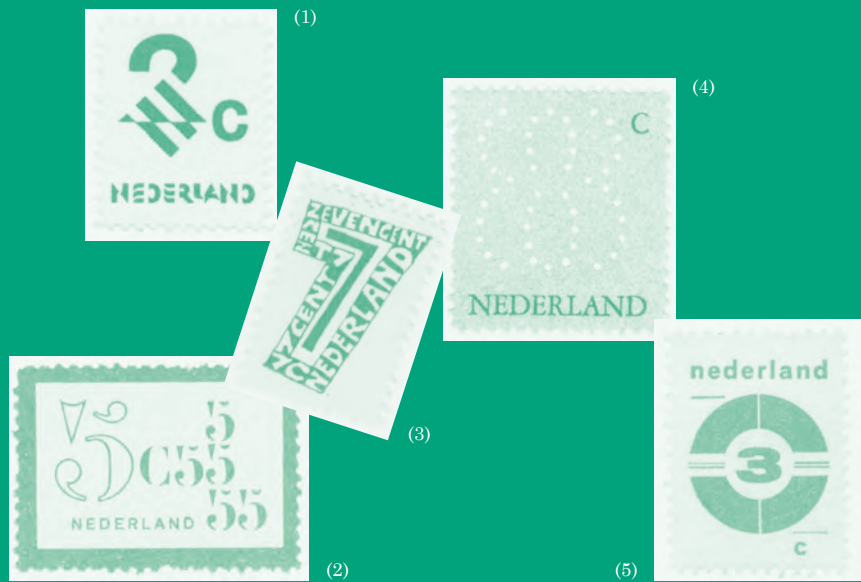
Afdeeling Reclamekunst

Vakken: Ontwerpen voor affiches en verpakking, etalagekunst, houtsneden, lithographeeren en de vakken van het algemeen leerplan, zie No. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 13a, 14, 14a, 16, 17, 18, 19. Bij het avondonderwijs de vakken: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 16, 17, 19.

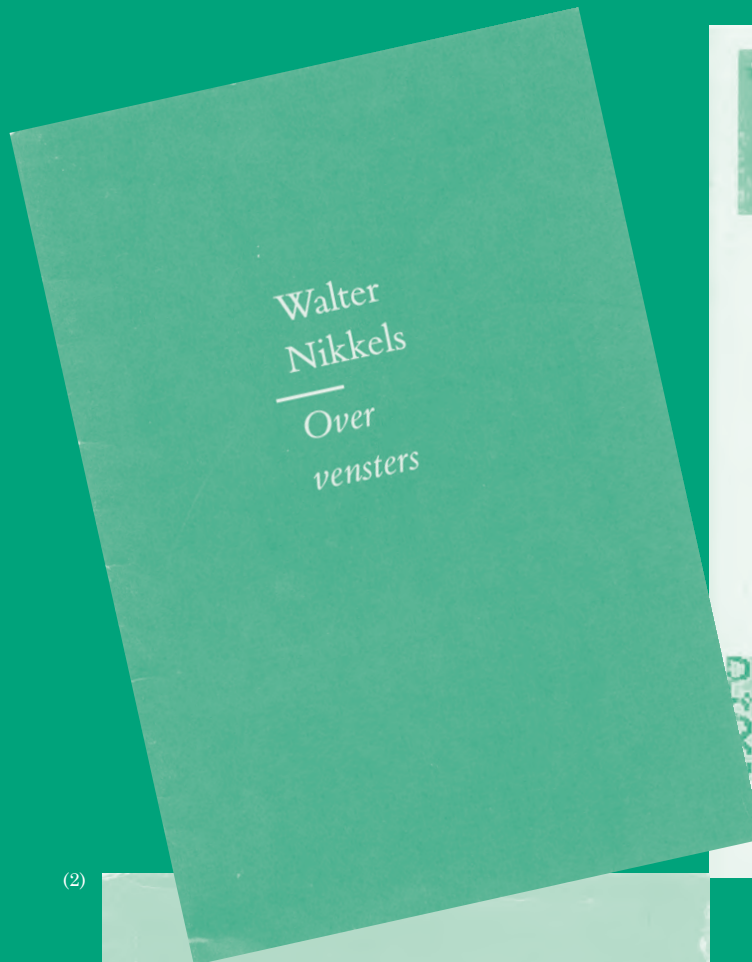
Afdeeling Decoratieve kunst

Vakken: Compositieleer, muurschilderen, mozaiek, ceramiek, muur- en plafonddecoratie, stofversiering, boekverluchting, costuum- en decorontwerpen, graveeren, houtsneden, lithographeeren en de vakken van het algemeen leerplan, zie No. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 13a, 14, 14a, 16, 17, 18, 19. Bij het avondonderwijs de vakken: 1, 2, 3, 4, 6, 12, 16, 17, 19.





(1)



(2)

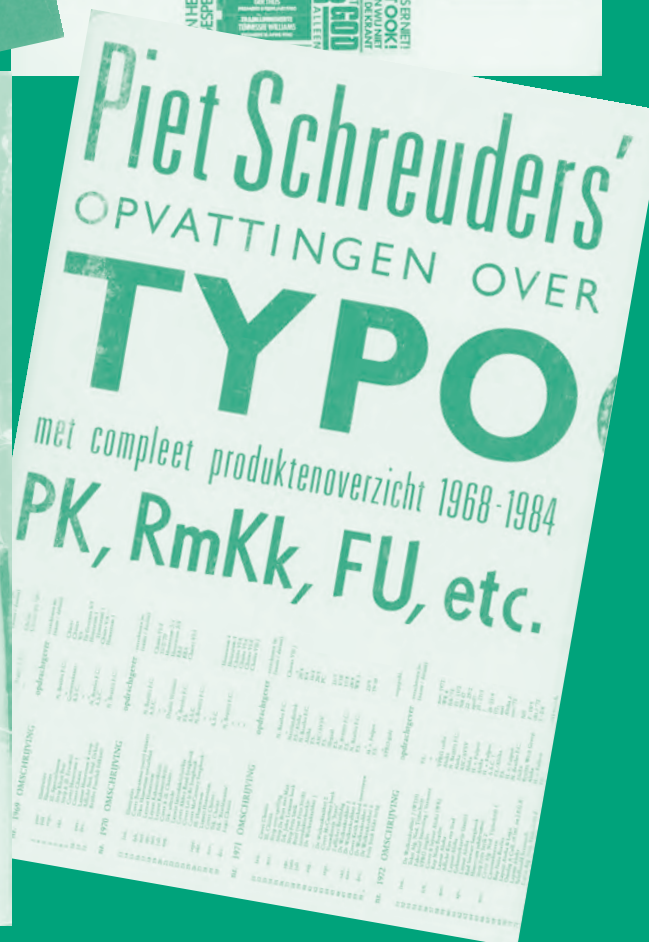


456

(3)



(4)



457

103: Project 'Het boek' o.l.v. Max Bruinsma, Rob Schröder en Victor Levie met werk van Madzy Dekema en Astrid Klaasse Bos (over Hard Werken) (1), Hein Eberson en Alie Günther (over Pieter Brattinga) (2), Valentine Edelmann (over Gert Dumbar) (3), GRA Amsterdam, 1986

(1)



HARD
werken

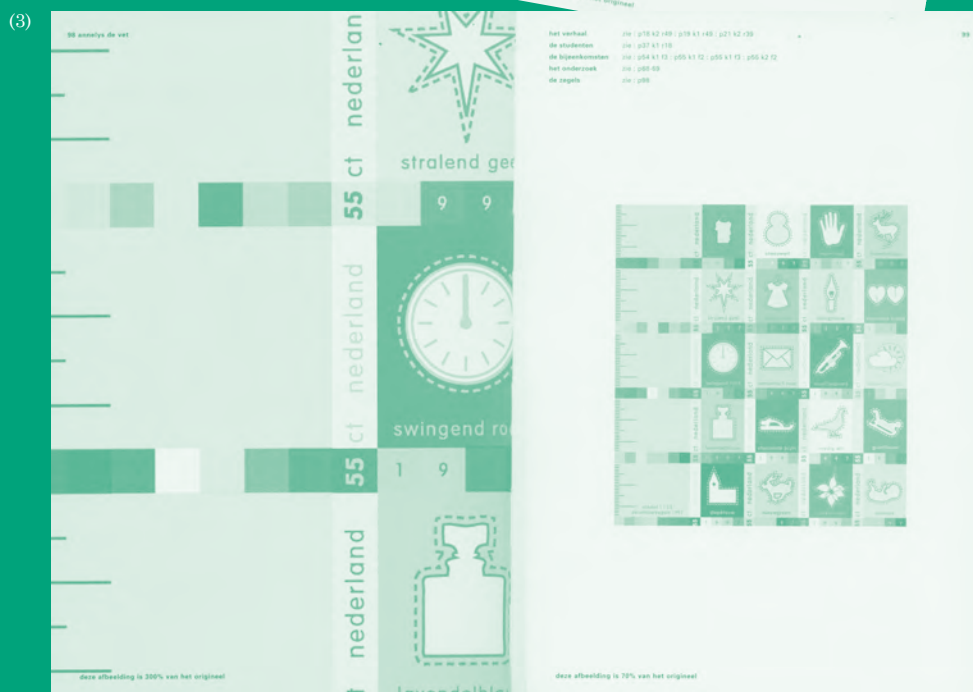
(2)



(3)



GERT DUMBAR



104: Postzegelproject i.s.m. PTT o.l.v. Rob Schröder met werk van Roger Willems (1), Richard van der Laken (2), Annelys de Vet (3), Sandberg Instituut Amsterdam, 1997

Het lokaal ornamenttekenen (1924-1952)

Sommige werkplaatsen die in het vorige hoofdstuk werden besproken – die van de Arnhemse en Amsterdamse kunstscholen – vertoonden kenmerken van een meesterklas met een sterke nadruk op de ontwikkeling van persoonlijke creatieve talenten; andere – die van de kunstnijverheidsscholen in Breda en Maastricht – hadden een sterk ambachtelijk karakter en gaven de voorkeur aan technische kennis en vaardigheden boven artistieke ontplooiing. Beide typen werkplaatsen boden echter geen specifieke ontwerpmethodiek of -theorie aan.

Meijer hanteerde in *Letters tekenen* een methodiek voor lettertypografie die refereerde aan de ornamentleer die in het midden van de negentiende eeuw was ontstaan. Simon Thomas beschreef de theoretische achtergronden en verschillende toepassingsgebieden van deze leer. In Nederland ontwikkelde zich op basis van buitenlandse voorbeelden tussen 1850 en 1930 een traditie van handboeken over het ontwerpen en toepassen van ornamenten in de verschillende ambachtsscholen. Een belangrijk deel van deze boeken was bedoeld om het tekenonderwijs aan de recent opgerichte kunstnijverheidsscholen en -afdelingen te ondersteunen. Ze werden vaak geschreven door leerkrachten van deze scholen, zoals Jan Hessel de Groot (1865-1932), Jan Heukelom (1875-1965), Jan Ros (1875-1952) en Jan van de Vecht.¹

Van de Vecht gaf van 1924 tot 1940 les aan het IvKNO. Hij schreef in die periode twee boeken over ornamentleer: *De grondslag voor het ontwerpen van vlakke versiering* en *Het ontstaan van vlakke vormen*.² Volgens Simon Thomas sloten deze boeken een bijna honderdjarige traditie af van theoretische en praktische ornamentboeken. De basis van de ornamentleer lag onder meer in de wens van het kunstonderwijs een tekenmethode te ontwikkelen voor de versiering van toegepaste kunst als aanvulling op of ter vervanging van de klassieke tekenmethoden voor de vrije beeldhouw- en schilderkunst die de menselijke figuur centraal stelden. Een van de eerste pleitbezorgers in Nederland van dit vernieuwde tekenonderwijs was de tekenleraar Constant Huijsmans (1810-1886), die, beïnvloed door de ontwikkelingen in Engeland en Duitsland, midden negentiende eeuw in een aantal belangwekkende artikelen pleitte voor een tekenonderwijs dat niet 'academisch' was, tot doel had de visuele kwaliteit van de kunstnijverheidsproducten te verhogen en geschikt was voor praktisch ingestelde ambachtsscholen.³

Toen Van de Vecht leraar was aan het IvKNO, was daar nog geen sprake van typografieonderwijs, slechts van grafische kunsten en boekbindkunst. De grafische kunsten hadden betrekking op technieken als lithografie en houtsnede; de boekbindkunst op unieke of in kleine serie vervaardigde, handgebonden boeken en de versieringen hiervoor van binnenwerk, band of omslag. Ook een cursus letterschrijven stond in de jaren twintig op het programma (afb. 105, zie p. 462). Ondanks pleidooien van directeur Smits in 1936 voor een onderafdeling typografie ging deze pas in 1953 onder leiding van Jongejans van start.



105: Leerlingenwerk afdeling Boekbindkunst, IvKNO Amsterdam, 1927

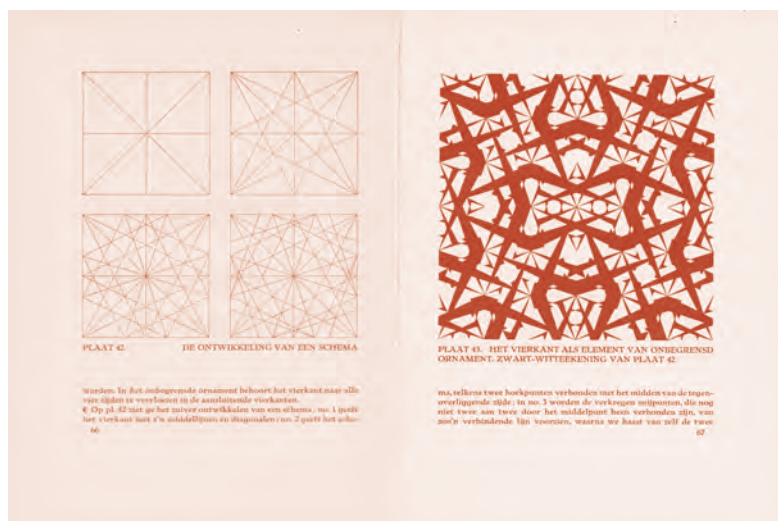
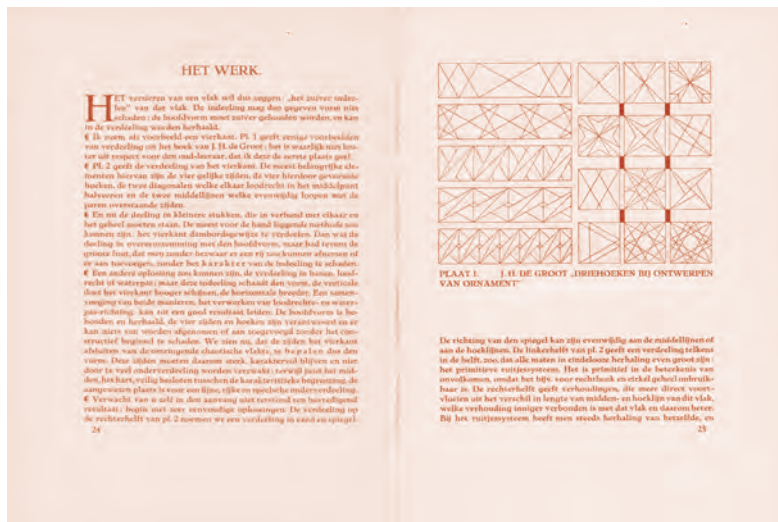
Theorie

Van der Vecht baseerde zijn publicaties op de mathematische tekenmethoden van broer en zus Jan Hessel en Jacoba de Groot (afb. 106). Jan de Groot was tekenleraar aan de Quellinusschool – een van de voorlopers van het IvKNO – en publiceerde samen met zijn zus in 1896 een van de belangrijkste Nederlandse handboeken over de ornamentleer: *Driehoeken bij ontwerpen van ornament: voor zelfstudie en voor scholen*.⁴ Hun tekenmethode kwam tot stand in samenwerking met de kunstnijveraars Karel de Bazel (1869–1923) en Mathieu Lauweriks, voor wie het gebruik van geometrische grondvormen een directe relatie had met hun antroposofische levensovertuiging. De Groot ging bij zijn methode uit van begrensde vlakken, die met behulp van driehoek, passer en liniaal in gelijkwaardige, kleinere vlakken werden verdeeld. De geconstrueerde lijnen dienden elkaar loodrecht of onder hoeken van 30, 45 of 60 graden te snijden. Met dezelfde hulpmiddelen en op basis van dit lijnenraster konden leerlingen vervolgens een ornamentmotief ontwerpen, dat zo

gestileerd moest zijn dat het geen diepte- of schaduwwerking vertoonde. Kern van de methode was dat de leerling eerst de ‘rythmus’ of het stramien ontwierp en vervolgens het decoratiemotief. Dit ‘ontwerpen op systeem’ brak met de traditie: daarbij werd eerst het motief bepaald om het vervolgens aan te passen aan en toe te passen op het te versieren vlak. Het ontwerpen op systeem werd al vroeg toegepast bij het kunstnaaldwerk. De invloed van Jacoba de Groot, die actief was in de kunstnaaldbeweging, is hierbij waarschijnlijk van invloed geweest. Het systematisch ontwerpen was baanbrekend omdat het mogelijkheden bood voor het realiseren van nieuwe ornamenten: in de oude benadering ging het immers alleen om het leren doorgronden en kopiëren van historische motieven.⁵

Van de Vecht bekritiseerde de meer schilderkunstige opvattingen over het versieren. Volgens hem had alleen De Groot de juiste ontwerpprincipes beschreven, en hij citeerde die nog eens in zijn eigen boek: ‘De methode bij het maken der platen is de omgekeerde weg van dien men gewoonlijk volgt. Men neemt meestal een vorm naar de natuur en maakt dien geschikt voor zijn doel, n.l. eerst motief, dan rythmus. In dit werkje zijn eerst de lijnen in eenheid met het geheel vastgesteld: eerst de rythmus en daarna is het motief gemaakt of vervormd zoals ’t in dien rytmus past.’⁶ Hij voegde daar direct aan toe: ‘Juist! Laat nu ieder beginner deze waarheid goed in zich opnemen en er naar leeren handelen, want bij het ontwerpen van vlakke versiering moet dit begrip de grondslag zijn.’ Wanneer de rythmus eenmaal was bepaald, kon de ontwerper het motief ontwerpen op basis van de aard en eisen van plaats, doel, decoratie en gehanteerde technieken. Van der Vecht hekelde in *De grondslag voor het ontwerpen van vlakke versiering* de publicaties over stijl- en ornamentleer van Jan Godefroy (1882–1958), die hij betichtte van het samenstellen van een netwerk van lijnen om vervolgens te ‘kijken of er misschien ’n boterbloem in te misvormen is’. Een goed ornament moest passen bij de context. Of zoals Van de Vecht het verwoordde: ‘Een rustige decoratie op de wanden van een zaal waar de dwaze vernuftigheden van een gemaskerd bal zich uit vieren; of een grillige, dolle, bewegelijke beschrijving van een bedehuis zijn even dwaas en daarom verwerpelij, als het zich hullen van een geestelijk voorganger in een narrenpak of van ’n nar in een priestergewaad. Alles is immers naar eigen aard, nietwaar?’ Van de Vecht sluit met deze gedachtegang aan bij een benadering van ontwerpen die ontleend is aan de retorica: de kwaliteit van een spreekstijl is geen absoluut gegeven en is altijd gerelateerd aan de specifieke context van inhoud, plaats en toehoorders.⁷ Ook het ornament bestaat niet als een zelfstandig fenomeen. Het is ‘altijd ter wille van iets, het heeft een verklarende, een dienende functie en is ondergeschikt’.⁸

Van de Vecht maakte een strikt onderscheid tussen ornamentale en beeldende motieven (afb. 107). Het ornamentale motief is in de eerste plaats een vormconstructie die dienstbaar is aan een doel; het kan door iedereen worden begrepen. Het beeldende motief daarentegen symboliseert een gedachte en is schilderachtig en individueel van aard wanneer het nog niet zijn stilistische toepassing heeft gekregen. Beide motieven staan niet in een hiërarchische verhouding tot elkaar. Kunstenaar en ontwerper moesten ze wel goed van elkaar weten te onderscheiden. Waar het beeldende motief altijd een doel in zichzelf heeft, is het ornamentale motief altijd gebonden aan plaats, doel en materiaal. ‘Wie die beperkingen voelt als hinderpalen, welke men zooveel mogelijk ontwijken moet,’ stelde Van de Vecht, ‘voelt picturaal en niet constructief. Wie die beperkingen erkent, d.w.z. ze als gegevens aanvaardt, nuttig en noodig om aan dat werk de eigen karakteristiek te geven, voelt architecturaal, dus wel constructief.’ Zowel ornamentale als beeldende motieven kunnen symbolisch zijn. Van de Vecht hanteerde de



specifieke betekenis van het symbool: het is een speciaal teken waarvan de herkenbaarheid berust op een collectief en cultureel breed gedragen en begrepen afspraak. Ontwerpers moesten dan ook grote terughoudendheid betrachten bij het zelf ontwerpen van symbolen: 'wanneer een symbool niet uit het leven zelf z'n betekenis krijgt, is het eerder dood dan levend. Ook een symbool moet groeien.'

107: Leerlingwerk ornamenttekenen, ivKNO Amsterdam, 1927

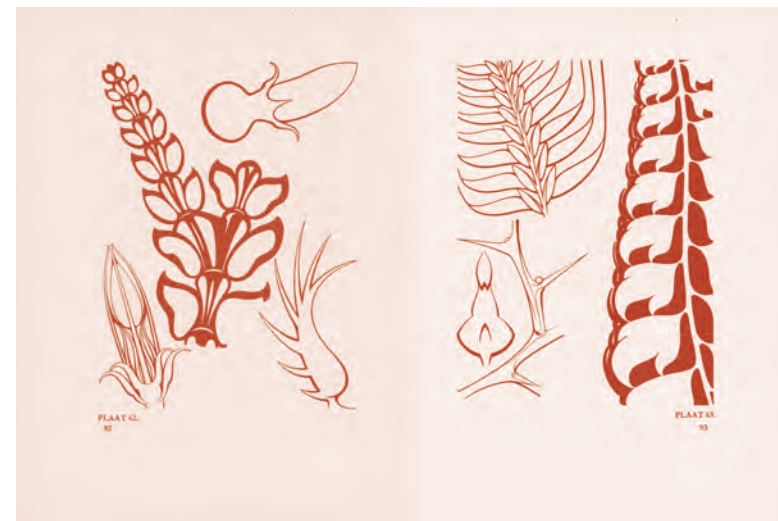
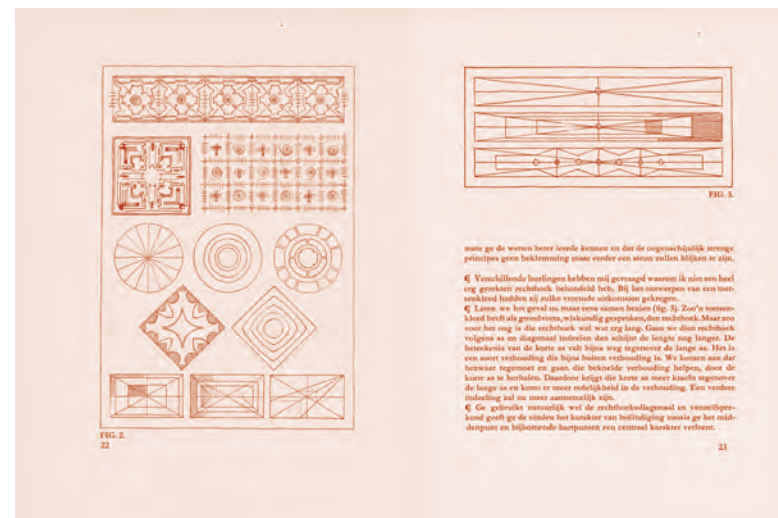


Bij het ontwerpen van handelsmerken (logo's) zijn motieven de representatie van een idee. Ze moeten in hun gestileerde vormen als symbool herkenbaar blijven. Ze mogen nooit als een schilderachtig, beeldend motief worden opgevat omdat 'het hoort op het terrein van de toegepaste kunst. Het handelsmerk is er niet om zichzelfswille, het is er ter wille van de reclame.' Behalve herkenbaar moet het motief ondergeschikt zijn aan het vlak.

Een ander belangrijk onderscheid in de ornamentleer was dat tussen het begrensde en het onbegrensde vlakornament. Bij het onbegrensde vlakornament lopen de motieven van een enkel vlak ononderbroken door op aansluitende vlakken, zoals bij behang, decoratiebanden, textiel en tegels. Mienke Simon Thomas concludeert in haar studie dat de Nederlandse handboeken, anders dan de Engelse, weinig aandacht besteedden aan doorlopende vlakpatronen. Er was meer waardering voor het begrensde of 'opgeloste' ornament. Een van de mogelijke verklaringen hiervoor is dat tot de jaren twintig in Nederland nauwelijks werd ontworpen voor industrieel te produceren stoffen en behangselpapier.⁹

Het ontwerpen op systeem werd op de kunstnijverheidsscholen vaak gecombineerd met lessen in het stileren van natuurlijke motieven. Ook Van de Vecht besteedde in *Het ontstaan van vlakke vormen* aandacht aan het gestileerd tekenen naar de natuur. Hij onderscheidde opnieuw de kunstenaar met zijn schilderachtige tinten en tonen van de ornamentist die constructief tekent en vooral het karakteristieke lijnenspel van een vorm probeert weer te geven. Zijn tekenoefeningen waren gericht op ornamentele motieven, waarbij 'men zoo zuiver mogelijk den hoofdvorm [teekent] in contour en, zoo noodig teekent binnen die contour. Die contour kan smal of breed zijn, een heel dunne lijn of een erg zware bies. Het is ons slechts te doen om lijnbeweging en

tegenstelling, om vorm en verhouding. Reliëf en kleur, hoe prachtig ook, doen hier niets ter zake, hoewel de kleur ons straks kan inspireren.'¹⁰ Vervolgens gaf hij het advies de lijntekening naar natuurlijk voorbeeld te vergeten en uit het hoofd een tweede tekening te maken. Uit de herinneringen zouden dan als vanzelf de meest kenmerkende delen op papier verschijnen. Vervolgens kon de gestileerde tekening toegepast worden in cirkels, vierkanten en rechthoeken. Op die manier werd 'het natuurrythme verbonden met uw persoonlijk rythme' en 'één (...) met het rythme van de verschillende vlakken. Wanneer dat driedelig rythme één is geworden, dan is er harmonie en kunt ge spreken van ornament. Hoe minder ons motief nu lijkt op vlinder, schelp, bloem of vogel, hoe beter het als ornament is.' (afb. 108)



Het ornamenttekenen kon niet los worden gezien van de gehanteerde technieken: 'Teeken den vorm in inkt met pen of penseel, of met een penseel waterverf; graveer in koper of snijd in hout (houtsne), alle nog werkwijzen in het platte vlak, of maak er glas-in-lood of mozaïek van, dan hebt ge zooveel boterbloemen als er werkwijzen zijn toegepast.' Een opmerkelijke constate-

ring, omdat de meeste ornamentboeken uitsluitend waren gericht op teken- onderwijs en niet op de praktische uitvoering van de ontwerpen. Zeker tot het begin van de twintigste eeuw waren er in het kunstnijverheidsonderwijs nauwelijks mogelijkheden om de op papier ontworpen motieven daadwerkelijk uit te voeren en werd slechts in theorie rekening gehouden met de eigenschappen van de beoogde materialen en technieken. Enkele auteurs, zoals Heukelom en Ros, wezen er in hun handboeken op dat er bij het ontwerpen rekening moest worden gehouden met de technische realisatie.¹¹

De grafisch ontwerper Heukelom was in dezelfde tijd als Van de Vecht leerkracht aan het IvKNO. In zijn boek *Voor werkplaats en school: figuren en samenstellingen gebaseerd op het vierkant* uit 1903 of 1904 beschreef hij alleen de theoretische grondslagen van het decoratief tekenen. Hij toonde hoe men met behulp van ruitjespapier en door vormen te herhalen een eenvoudige geometrische versiering kon ontwerpen.¹² In 1927 benadrukte Heukelom echter in de inleiding van het VANK-jaarboek hoe belangrijk het was de ontwerptheorie te verbinden met praktische vorming: 'Was het oude kunstnijverheidsonderwijs voornamelijk gericht op oefening van oog en hand, waar- bij de studie van het vak zich bepaalde tot een oppervlakkige theoretische kennisname, het nieuwe legt allen nadruk op het vak zelf dat in de school- werkplaats elementair en experimenteel wordt beoefend. Grondige kennis van materialen en werkmethoden vormen den technischen grondslag; de aesthetische basis wordt gevormd door bestudeering van de waarden van kleur en schoone verhoudingen, van rhythm en contrasten en van een karaktervolle vormgeving. Een klaar begrip van doel en functie vormt het uitgangspunt van elk werkstuk.'¹³ Maar toen was het geloof in een alomvat- tende leer van het ornament al tanende. Nieuwe handboeken werden niet meer geschreven.¹⁴

Het lokaal decoratief lettertekenen (1924-1952)

Tussen zijn twee bekendste publicaties in schreef Van de Vecht in 1930 een boekje over lettertekens. In de voorrede hiervan schreef directeur Smits dat het in vergelijking met de beste voorbeeldboeken een beter inzicht bood in het 'doolhof der lettervormen' omdat de auteur steeds 'de kern der vraagstukken (...) behandelt' en een beschrijving geeft van de historische ontwikkeling van de letter, 'welke kennis onmisbaar is voor een ieder die zich ernstig met de lettervormen heeft bezig te houden'.¹⁵ Van de Vecht bouwde in dit letterboekje voort op de theorieën van het vlakornament: 'Indien bij het ontwerpen van vlakke versiering wetmatigheid een eerste eische is, bij het gebruik van letters is dit niet minder noodzakelijk. Zoo ergens de begrippen DOEL en MIDDEL verwisseld worden, dan is dit zeker in erge mate het geval bij de toepassing van onze letterteekens. Daarom geef ik, voor hen die bij hun werk iets voelen van roeping, deze eenvoudige handleiding.'¹⁶ Na een historisch overzicht van lettervormen besteedde hij het grootste deel van het boek aan de lettertoe- passing. Hij wees er nadrukkelijk op dat bij het letterontwerpen en -toepassen geen eigenzinnige, artistieke fratsen geoorloofd waren, omdat letters een belangrijk doel hadden, namelijk 'het levende woord klaar en duidelijk voor onzen geest te stellen'. Het is een vorm van toegepaste kunst waarvan het resultaat pas goed is wanneer de ontwerper rekening houdt met 'de eischen van de plaats waar, het doel waarvoor en de middelen waaruit het werk ont- staat (...). Men hakt geen opschrift, drukt geen boek, teekent geen annonce, schildert geen uithang- of reclamebord voor een paar mensen, maar voor het algemeen. Ieder moet er zijn nut van kunnen hebben. De werkwijze, de vormgeving moet daarom een algemeen karakter dragen en niet zijn een

compactum van individuele grilligheid. Hoe zal men er ooit toe komen het ontwerpen van praktische drukwerken en opschriften, aankondigingen etc. in handen van schoonheidsbegaafden te stellen als het extra inspanning kost uit de teksten wijs te worden alleen wat den vorm betreft? Laat ik het zoo zeg- gen, men moet groot genoeg zijn om eerst het werk en daarna pas zichzelf te zien, men moet willen dienstbaar zijn, d.w.z. z'n kunnen en willen en inzicht aanwenden ten behoeve van het werk.'

Van de Vecht liet de technische eisen die materialen en technieken stellen aan het ontwerpen en toepassen van letters, buiten beschouwing. Hij besteedde vooral aandacht aan de eisen van lettercomposities. Historisch gegroeide lettervormen lieten weinig ruimte voor radicale wijzigingen; de letterontwerper had zich te houden aan de gegeven 'skeletvorm'. Hoewel Van de Vecht het belang onderschreef van schrifttoefeningen met de spitse redispens en de brede pen, achtte hij deze van weinig waarde voor lettertoe- passingen in de reclame. 'De goed geschreven letter is zoo prettig aan te zien, omdat de vormgeving te danken is, behalve aan onze handbeweging, aan het gereedschap. De goede lettervorm is hier dus het resultaat van de harmoni- sche samenwerking van alle aanwezige factoren, waaronder ook onze wil te rangschikken is. Dit principe denken we door voor alle andere technieken. Is uw taak het maken van een lichtreclame in neonbuizen, dan moet ge niet denken aan de ato-pen, maar aan de techniek van de neonbuis. Ge tracht uit de techniek de schoonste mogelijkheid te halen. Ook de geschilderde reuzen- letters op straatbiljetten, de uiteenlopende soorten letters op 'n annoncepa- gina van onze groote dagbladen, de letters van een boekband of maandblad- omslag, op 'n kantoor-, huiskamer- of reclamekalender, op 'n adreskaart of ex-libris, zijn dingen, die men zonder meer, niet altijd met de pen kan maken; niet omdat het gereedschap daarvoor te klein zou kunnen zijn, maar omdat praktische en aesthetische eischen een bepaalden eigen vormgeving eischen. Het kunnen tekenen van een letter is dus minstens zoo noodig als het kun- nen schrijven.'

Vervolgens gaf Van de Vecht een voorbeeld van een geconstrueerd alfabet. Hoewel dit alfabet nogal mathematisch oogt, benadrukte hij dat de proporties met het oog tot stand waren gekomen, en niet met passer en liniaal. Het optische middelpunt valt zelden samen met het meetkundige middelpunt van een letter. Hetzelfde geldt voor de letter- en woordspatiëring. De witruimte tussen de letters is niet wiskundig te bepalen en altijd ongelijk- soortig. Door veel te schetsen en te proberen kun je met het oog de juiste af- metingen bepalen. Ook de verhouding tussen het zwart van de letter en het wit van het fond en die tussen de interlinie en de letterhoogte kan niet met passer en liniaal worden vastgesteld, maar vooral door oefenen en kijken.

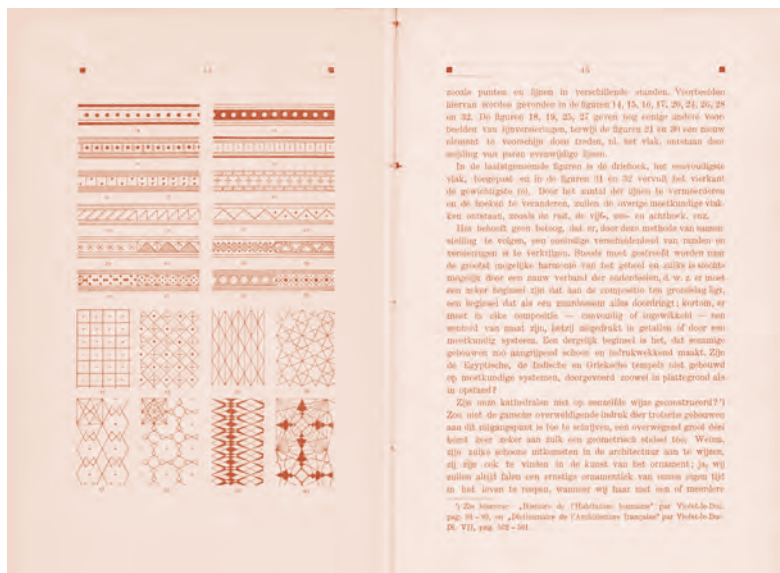
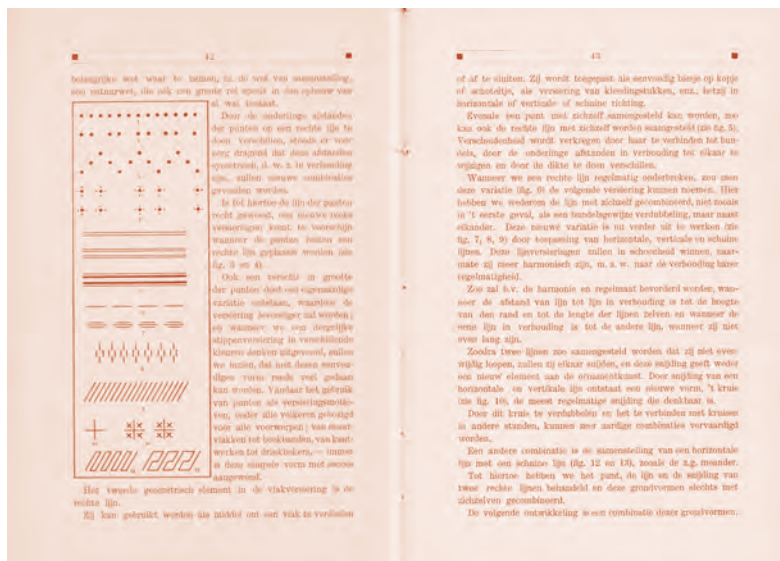
Het traditionele lettertekenen zou nog tot in de jaren vijftig aan het IvKNO worden gedoceerd.¹⁷

iv.1.2.2: Den Haag

Het lokaal ornamenttekenen (1921 - ca. 1940)¹⁸

Ook de Haagse academie had in de eerste decennia van de twintigste eeuw in docent Jan Ros een representant van het 'ontwerpen op systeem'. Ros was de auteur van *Het ontwerpen van vlakornament*, dat door De Groot werd aan- bevolen als een van de weinige Nederlandstalige boeken voor het (kunstnijver- heids)onderwijs die een systematische behandeling van het vlakornament beschrijven (afb. 109).¹⁹ Ros behandelde drie manieren waarop vlakorna-

menten ontworpen konden worden: door het kopiëren van bestaande ornamenten, door het ontwerpen naar voorbeeld van natuurvoortbrengselen als mineralen, planten, dieren en de menselijke figuur, en door het ornament zelf 'te fantaseeren zonder in directen zin de natuur te raadplegen'.²⁰ In het kopiëren van historische ornamenten zag Ros alleen nut 'wanneer het de bedoeling insluit de ervaring onzer voorouders tot de maken'. Maar als basis voor nieuwe ontwerpen in de huidige tijd, 'die overzadigd is van 't historisch ornament', achtte hij het weinig zinvol: 'Wij hebben andere idealen en juist in onzen tijd (...) is behoefte aan een nieuwe uiting, aan een frissche kunst.' Voor het ontwerpen van nieuwe ornamenten moest men rekening houden met 'vormenkennis (stof) en kennis van de wetten die het ornament beheerschen, zooals de wetten van samenstelling, regelmaat, harmonie enz. benevens de kennis der technieken'.



Ros ging net zomin als Van de Vecht in op de technische en praktische eisen van het ontwerpen. Hij behandelde de grondprincipes van het ornament, die voor het grootste deel afgeleid konden worden uit het bestuderen van natuurfenomenen. Ros was actief theosoof en hechtte vanuit die filosofie veel waarde aan de wetmatigheden van natuurlijke elementen.²¹ Voor het ontwerpen van geometrische ornamenten was volgens hem bestudering van het mineralenrijk onmisbaar: 'De sierkunstenaar, die [een] meetkundig ornament wil maken, of de geometrische eigenschappen zoowel van ornament als van de natuur, wil bestudeeren, kan in dit gebied ter school gaan, want in geen rijk der natuur bekleedt de meetkunst zulk een voorname en uiterlijke plaats als in dit natuurgebied.'²² In het hoofdstuk over het geometrische ornament beschrijft hij hoe punt, lijn en vlak de basiselementen vormen voor een oneindig aantal varianten van meetkundige versieringen. Opvallend is dat hij op grond van een nauwkeurige analyse van de mogelijkheden van de punt de 'wet van samenstelling' een bestaande natuurwet noemt. Een wet die een sterke overeenkomst vertoont met wat de Gestaltpsychologen enkele decennia later 'de wet van nabijheid' zijn gaan noemen. Bij het samenstellen van delen gebaseerd op punten, lijnen en vlakken moesten ontwerpers steeds streven naar 'de grootst mogelijke harmonie van het geheel en zulks is slechts mogelijk door een nauw verband der onderdelen, d.w.z. er moet een zeker beginsel zijn dat aan de compositie ten grondslag ligt, een beginsel dat als een zuurdeesem alles doordringt; kortom, er moet in elke compositie — eenvoudig of ingewikkeld — een eenheid van maat zijn, hetzij uitgedrukt in getallen of door een meetkundig systeem'. De ontwerper van het ornament mocht de ogen niet sluiten voor 'den wetenschappelijke opbouw der natuurvormen'.

Ros verwees in zijn boek naar *El origen poliédrico de las especies*, een wetenschappelijke studie uit 1894 van de Spaanse uitvinder en stedenbouwkundige Arturo Soria y Mata (1844-1920). Deze beschouwde de natuur als een volledig door geometrische wetten opgebouwde vormenwereld. De essentie ervan lag in de vijf regelmatige vaste lichamen: het viervlak, de kubus, het achthoek, het twaalfvlak en het twintigvlak. Deze regelmatige veelvlakken zijn allemaal opgebouwd uit het viervlak. Ros citeerde Soria y Mata, die betoogde dat regelmatige veelvlakken als 'een toestand van vast en volmaakt evenwicht' het in een evolutionair proces zouden winnen van de onregelmatige, niet meetkundig samengestelde vormen, die zich kenmerkten door een 'onvast en onvolmaakt evenwicht'.²³ Volgens Soria y Mata hanteert de mens 'instinctmatig' vormen die afgeleid zijn van de kubus bij het maken van gebouwen, 'een nieuw bewijs of tenminste eene aanwijzing, dat de materie neiging heeft om volgens de wijze van de wet der noodzakelijkheid zich altijd te laten organiseren tot groepen van regelmatige veelvlakken'. Hij zag in de regelmatige veelvlakken die voorkomen bij mineralen en plantaardige en dierlijke vormen, een bevestiging van zijn theorie.

Ros onderschreef deze theorie en zag grote overeenkomsten tussen de door Soria y Mata geconstrueerde wiskundige vormen en de vormentaal die was afgebeeld in *Kunstformen der Natur* (1899-1904) van de Duitse zoöloog en filosoof Ernst Haeckel (1834-1919). Simon Thomas heeft in *De leer van het ornament* al gewezen op het grote belang van deze publicatie voor de ontwikkeling van het ornament in Europa.²⁴ Voor het leren construeren van ornamenten verwees Ros ook naar de publicaties *Driehoeken bij ontwerpen van ornament* van De Groot en *Voor werkplaats en school* van Heukelom. Hij tekende daarbij aan dat het '[m]eetkundig ornament (...) steeds uitgangspunt [zal] zijn en een meetkundige verdeling van het vlak moet altijd 't frame van een ornament uitmaken, doch het is niet noodzakelijk dat geometrisch ornament ook het einde is'.²⁵ Vervolgens behandelde hij in

afzonderlijke hoofdstukken de plantaardige ornamenten, ornamenten afgeleid van diervormen en mensbeeld, en symbolen.

Het boek besluit met enkele oefeningen van het vlakornament voor de verschillende kunstambachten. Voor de grafische kunst formuleerde Ros eenvoudig gestelde opgaven voor het ontwerpen van een menu, een invitatiekaart voor een literaire vereniging, een reclamekaartje voor een kunstnijverheidsschool, een verlovingskaart en een visitekaartje met behulp van de houtsnede. Twee opdrachten hadden specifiekere betrekking op het ontwerpen van versieringen respectievelijk voor een rand ter verfraaiing van een opgegeven gedicht en voor een boek.²⁶

iv.1.2.3: Rotterdam

Het lokaal ornamenttekenen (1918-1920)

De zogenoemde 'Amsterdamse methode' van Van de Vecht voor het ontwerpen van vlakornamenten werd ook gehanteerd aan de afdeling Decoratieve Kunsten en Kunstnijverheid van de Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen in Rotterdam. Deze afdeling onder leiding van Jac. Jongert (1883-1942) was ontstaan na een reorganisatie, waarbij de afdeling Schilderkunst werd gesplitst in een afdeling voor schilders en beeldhouwers en een voor decorateurs en kunstnijveraars. Vóór de komst van Jongert in 1918 had Huib Luns in opdracht van directeur Thijs Bodenhausen (1872-1931) een nieuw leerplan ontwikkeld, waarin het tekenonderwijs nadrukkelijker was gericht op de stijl- en ornamentleer ten dienste van de kunstindustrie dan op het 'academische' tekenonderwijs.²⁷ Volgens dit leerplan hielden de leerlingen zich bezig met kleurenleer en vlakornament, waarbij ze hun 'gevoel voor rythme en verdeling' moesten ontwikkelen.²⁸ Stijlkennis ontwikkelden ze door bestudering van ontstaan, groei en toepassing van historische ornamenten. Dat gebeurde door 'het bijhouden van een dictaat, het overnemen van de schetsen op het bord (...) het met aandacht bezien van de lichtbeelden' en door het observeren van onder meer de collectie van de academie met oude kunstvoorwerpen, zoals tapijten, goudleren behangsels, geëmailleerde tegels en gebrandschilderd glas. Doel van de ornamentstudie was de essentie te ontdekken van het onderliggende systeem: 'Den leerling wordt gewezen op het begrip van de verdeling en op het inzicht van den ouden versierder in de kleursamenstelling, zoodat de leerling in zijn gedachten in staat begint te worden het skelet der versiering te zien, ontgaan van de modevormen, waarin het gehuld is en dat hij op het oude stramien een eigen kleed van nieuwe vormen weet te borduren.' Aan het einde van de studie moesten de leerlingen een decoratief ensemble ontwerpen: een samengesteld decoratief patroon voor randen, hoeken, een fries, een uithang- of reclamebord. Omdat Bodenhausen zich moest melden voor de mobilisatie werd het leerplan nooit in praktijk gebracht.²⁹

Bij zijn aanstelling in 1918 introduceerde Jongert direct de Amsterdamse tekenmethode. Jongert had op de Quellinusschool zelf les gehad van De Groot.³⁰ In navolging van De Groot en Van de Vecht pleitte hij voor de streng wiskundige constructiemethode voor ornamenten. Van De Roos had Jongert geleerd houtsnedes op te vatten als een evenwichtige compositie van zwarte en witte vlakken, en daarbij was de verhouding tussen het zwart en het wit van groot belang. De wiskundige methode paste Jongert ook toe op het construeren van letters (afb. 110).³¹ De leerlingen moesten de ornamentele ver-

sieringen en letters aanbrengen op kubussen als oefening in het decoreren en beletteren van verpakkingen (afb. 164-165, zie p. 577). In 1927 schreef Jongert dat het onderwijs aan zijn afdeling zich kenmerkte door drie zaken: 'het verkrijgen van technische kennis, het leeren maken van een evenwichtige verdeling binnen een gegeven vlak of ruimte, het leeren waarnemen van de vormen van de ons omringende dingen. Aan de Rotterdamsche Academie wordt voornamelijk de aandacht geschonken aan (...) het gevoel voor het evenwicht der samenstellende deelen. Het evenwicht, de harmonie, bindt de motieven aaneen. Het is het wezen van het bouwwerk, zoowel als van den automobiel en van het meubel. De duizenden opschriften die het dagelijksch leven noodig heeft, ontleenen hun aantrekkelijkheid en duidelijkheid aan het evenwicht.'³² Eind jaren twintig zou het ornamenttekenen aan de Rotterdamsche afdeling steeds meer aan belang verliezen ten gunste van het vak publiciteit, vooral onder invloed van de door Jongert aangestelde docenten Kiljan en Zwart.



110- Jac. Jongert, geconstrueerde letters, jaren dertig

Het lokaal reclametekenen (1920-1941)

Reclame was in de jaren twintig in Nederland een relatief nieuw fenomeen, dat tot heftige controverses leidde in de kunstwereld. De negentiende-eeuwse Amerikaanse en Engelse 'kwakzalveradvertenties' in kranten en tijdschriften waarin ondeugdelijke artikelen werden aangeboden, hadden de reclame een slechte naam bezorgd. Het ging hier om advertenties die uitsluitend tot doel hadden op te vallen, met extravagante vormen van typografie waaraan geen (toegepast) kunstenaar te pas kwam.³³ Pas aan het einde van de negentiende eeuw, toen de reclamemiddelen zich uitbreidden met onder meer affiches, lichtreclame en sandwichmannetjes, werden kunstenaars betrokken bij de vormgeving. Reclame en kunst kwamen zelden tot een gelukkig huwelijk. Adverteerders, reclameadviseurs en kunstenaars streden steeds weer om de vraag welke heer gediend moest worden: die van de schoonheid en de moraal met als doel een betere gemeenschap of die van de verleiding om de verkoop te stimuleren.

Het tijdschrift *De Bedrijfsreclame* – voor het eerst in 1916 verschenen als een van de eerste reclamevakbladen in Nederland – verkondigde de

mening dat reclame een hoger doel dient, dat het een instrument is om een betere samenleving te bereiken. Goede reclame moest eerlijk zijn en opvoedend van karakter en moest voldoen aan hoge esthetische normen. Voor dat laatste was de medewerking van kunstenaars onontbeerlijk, en bovendien kon de kunst op die manier weer de maatschappelijke rol spelen die ze in de geïnstitutionaliseerde wereld van kunstacademies en –musea was verloren. Vooral het affiche werd hiervoor geschikt geacht. 'Een artistiek reclamebiljet heeft dan tevens dit op alle andere reclame-middelen voor', meldde *De Bedrijfsreklame*, 'dat het telkens opnieuw de aandacht op het artikel vestigt: het dringt zich op, ook aan hen, die niet naar advertenties zien, terwijl het bovendien nog een esthetische beteekenis heeft: het is kosteloos kunstgenot'.³⁴ In tegenstelling tot adverteerders, die hun koperspubliek met alle mogelijke middelen wilden verleiden, hadden kunstenaars volgens *De Bedrijfsreklame* iets beters te bieden: 'De kunst-in-de-reclame echter doet een beroep op iets beters in den mensch dan zijn grofschten sensatie-lust. Zij dwingt de aandacht van de beschouwer op andere wijze. (...) Tegenover het banale, vulgaire, onbeschaafde knal-effect de menschaardige wijze van "toon" en aandacht vragen.'

Ondanks de intenties van *De Bedrijfsreklame* en de succesvolle voorbeelden van kunstenaars die in dienst van grote bedrijven affiches ontwierpen, namen aan het begin van de twintigste eeuw de spanningen tussen de idealen van de kunstenaars en de primair door commerciële belangen gedreven opdrachtgevers toe. Beiden schroomden niet de wederzijdse (voor-)oordelen publiekelijk uit te venten. Zo schreef ene H.B. namens de kunstenaars in *De Bedrijfsreklame*: 'Als regel beschouwen mannen van zaken kunstenaars als ongevaarlijke, ja zelfs wel als amusante individuen, die echter zoo vervaarlijk ver van het leven staan, dat er over "verstandige dingen" met hen niet te redeneren is'.³⁵ En een anonieme adverteerder op dezelfde pagina: 'een moeilijk punt in het werken met artisten is, dat ze zoo'n hoogen dunk hebben van hun kennis van het "innerlijke", dat het hen ergert wanneer men grondig met hen wil overleggen op welke wijze een bepaald soort belangstelling gewekt moet worden. Ze meenen, dat wij alleen verstand hebben van cijfers en prijzen.'

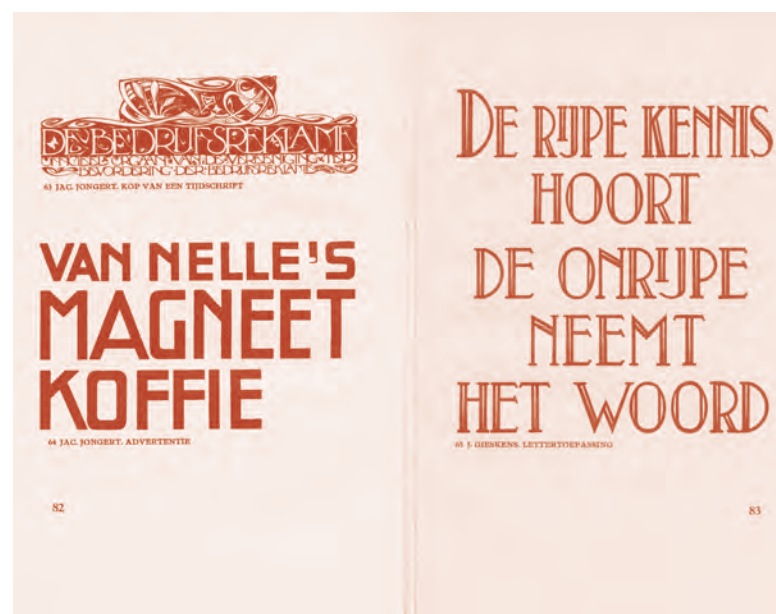
Een in 1917 door de VANK georganiseerde tentoonstelling in het Stedelijk Museum in Amsterdam onder de titel *Kunst in de Reclame* maakte de verschillen nog eens manifest: kunstenaar Richard Roland Holst (1868–1938) hield een lezing – twee jaar later onder de titel 'Schreeuw of mededeling?' gepubliceerd in het tijdschrift *Wendingen* – waarin hij wees op de verantwoordelijkheid van kunstenaars om reclame steeds te beoordelen op haar maatschappelijke waarde. Kunstenaars moesten 'telkens en telkens weer laten zien hoe deze maatschappij in het ideeële te kort schiet' en 'telkens ons ideeëler inzicht stellen tegenover het ideaal-looze van de ons omringende samenleving'.³⁶ In deze woorden zag menig fabrikant een bevestiging van zijn idee dat kunstenaars zich meer bezighielden met maatschappelijke idealen dan met commerciële belangen; kunstenaars daarentegen werden erdoor gesterkt in hun idee dat zij een belangrijke taak hadden, die onder meer door middel van reclame kon worden vervuld.

Belangrijke oorzaak van de botsingen met de fabrikanten was dat veel kunstenaars de reclame zagen als een podium voor hun vrije kunst en niet als een specifieke vorm van toegepaste kunst. In het tijdschrift *De Ark. Tijdschrift voor Algemeene Reclamekunst* – er verschenen slechts vier nummers, alle in 1911 – schreef hoofdredacteur en reclamekunstenaar André Vlaanderen (1881–1955) dat 'de reclamekunst en de vrije schilderkunst (...) van zo'n uiteenlopende aard [zijn], dat veel wat bij de een niet alleen mogelijk is, maar

zelfs bindende eisch, bij de ander onmogelijk is of de aesthetische waarde bedreigt. In de reclamekunst bestaat niet het *l'art pour l'art*.³⁷

Er waren echter ook kunstenaars die gewaardeerd werden zowel in de eigen kring als in die van de fabrikanten. Het grote buitenlandse voorbeeld was de Franse kunstenaar Adolphe Jean-Marie Mouron (1901–1968), beter bekend als Cassandre. In Nederland speelde Jongert een belangrijke rol. Hij had in 1919 naar aanleiding van een tentoonstelling in de Rotterdamse Kunstkring een voordracht gehouden over kunst en reclame die werd gepubliceerd in *De Bedrijfsreklame*. Hij pleitte daarin voor een doelgerichte en voor iedereen begrijpelijke reclame, die door de ontwerper niet misbruikt werd voor irrelevante 'gemoeds- en voorstellingselementen'.³⁸ Voor de uitvoering van reclame-uitingen gaf hij de voorkeur aan hout- en lino'sneden, die aan het ontwerp een ambachtelijke en artistieke dimensie gaven en in grotere aantallen konden worden geproduceerd dan met teken- en schildertechnieken. De reclameontwerper moest volgens hem in de samenwerking met fabrikanten beschikken over soepelheid en overredingskracht. Nog in hetzelfde jaar ontving Jongert zijn eerste opdracht van de koffie-, thee- en tabaksfabrikant Van Nelle. De samenwerking groeide uit tot een jarenlange verbintenis. Jongert ontwikkelde en ontwierp samen met de directieleden verpakkingen, etiketten, bedrijfsdrukwerk, gevelborden, etalages en publiciteitscampagnes. Daarbij werd een vroege vorm van marktonderzoek toegepast door de reclame-uitingen te bespreken met de aan de fabriek verbonden handelsreizigers. In de loop van de jaren twintig was het aantal opdrachten zo groot dat hij geregeld medewerkers in dienst moest nemen, en onder hen waren ook zijn eigen (afgestudeerde) leerlingen van de Rotterdamse academie.

De afdeling Reclame was onder zijn leiding gemoderniseerd en trok landelijk de aandacht. Vooral door toedoen van de jonge docenten Zwart en Kiljan, die respectievelijk in 1919 voor stijl- en ornamentleer en in 1920 voor decoratief tekenen waren aangesteld, ontstond er een 'prettige moderne geest'.³⁹ In 1925 nam de academie deel aan de *Exposition internationale des arts décoratifs et industriels modernes* in Parijs. Jongert toonde er werk van zijn leerlingen dat onder zijn leiding tot stand was gekomen.



Jongert bleef ondanks zijn modern vormgegeven reclame-uitingen voor Van Nelle en zijn vernieuwingen in de Rotterdamse reclameopleiding trouw aan de traditie van het decoratieve tekenonderwijs zoals dat onder andere door Van de Vecht vorm had gekregen. Die nam in *Onze letterteekens* enkele van Jongerts ontwerpen voor Van Nelle op ter illustratie van goede, moderne toepassingen van lettervormen (afb. 111). Van de Vecht en Jongert deelden de mening dat de relatie tussen kunstenaars en fabrikanten moest verbeteren, maar daarbij mocht de persoonlijke, individuele inbreng van de kunstenaar niet verloren gaan. Over een reclametentoonstelling in 1924 uitte Van de Vecht zich kritisch: de inbreng van kunstenaars was te gering geweest, met als gevolg 'al die vreselijke reclamestands, die de reclame werkelijk tot een vunzigheid degradeeren'.⁴⁰

Jongert introduceerde als eerste het vak fotografie aan een academie en propageerde tot op zekere hoogte het gebruik van foto's en drukletters in reclame-uitingen. Maar hij gaf de voorkeur aan uitingen van grafische technieken, die persoonlijker waren en waarin de vaardige hand van de kunstenaar te herkennen was.⁴¹ Daarmee sloot Jongert aan bij een reclametraditie die tot ver in de jaren vijftig zou duren, waarin veelvuldig gebruik werd gemaakt van illustraties die met de hand waren getekend, geschilderd, gesneden of gegraveerd, omdat die beter dan foto's in staat werden geacht een gewenste sfeer en gebruikssituatie weer te geven. Fotografie werd alleen gebruikt om de producten af te beelden.⁴²

De toenemende aandacht voor een rationele, functionele en ornamentloze vormgeving beschouwde Jongert als een achteruitgang: die was volgens hem de oorzaak van het verval van het academieonderwijs vanaf 1925. Hij zag de decoratieloze vormgeving van de Nieuwe Zakelijkheid als 'een prachtig element in de opgezweepte concurrentie, geen versiering betekende nog goedkoper. Goedkoper bouwen en goedkoper fabriceren. Waren in de vroegere woningen altijd nog wel geschilderde decoraties in gang of kamers aangebracht, nu deed men daar niets meer aan. Het gevolg voor de academie was natuurlijk dat steeds meer de nadruk werd gelegd op de bedrijfsreclame, die steeds meer bloeide. Het aantal leerlingen dat voor decoratie kwam werd gering, daar alle zich lieten inschrijven voor publiciteit'.⁴³

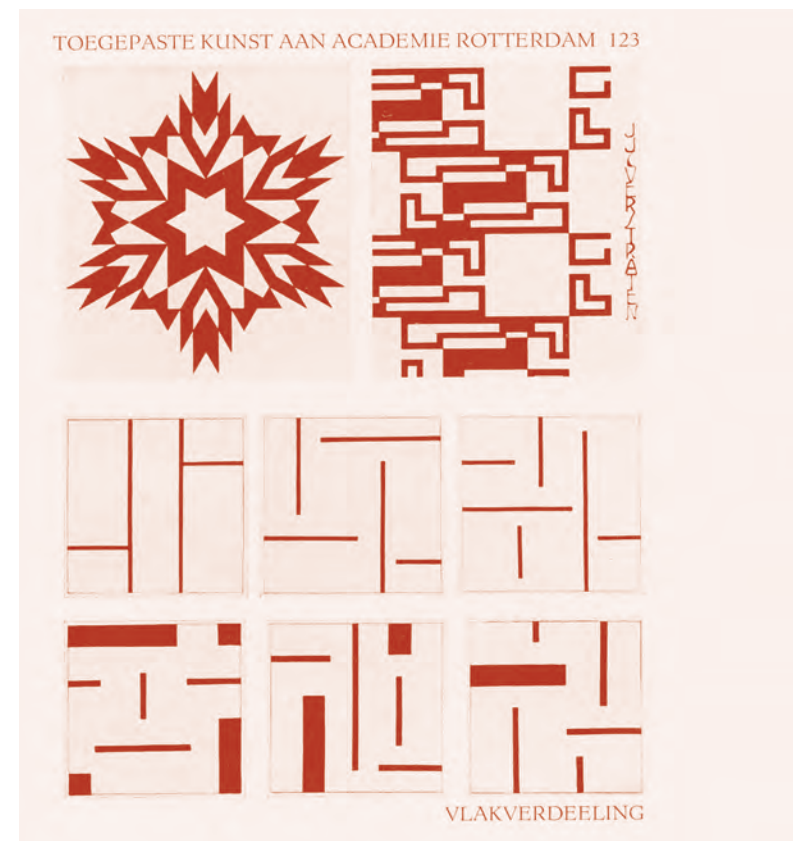
Jongert balanceerde op de grens tussen de oude en nieuwe tijd, de tijd van de kunstenaar als artistieke ornamentist en die van de moderne reclamekunstenaar. Die tweeslachtigheid was te lezen in de tekst die Jongert in 1927 schreef voor het VANK-jaarboek: 'De kunstenaar van heden moet zich snel in de opdracht inleven, in korten tijd de bedoeling van den opdrachtgever begrijpen. De snelheid en het beknopte zijn levenseisken geworden, die allen dwingen en de wil, dienende te zijn aan de gemeenschap drijft den grootsten kunstenaar tot arbeid even roemloos als zwaar. Het leven van nu heeft nodig doordringende opschriften, beelden van volmaakte klaarheid en onbetwistbare bedoeling, het snijdt den omhaal van de romantiek meedoogenloos af. De industrie met haar snel wentelende raderen en eindeloos schuivende rienen, het mechanische bedrijf zonder stilstand heeft den kunstenaar, den droomer, in zijn greep gevangen. Zijn onbluschbare levensvreugde moet hij uitstorten in het product van die rusteloos wentelende schijven. De moderne kunstenaar doet dit lachende; de machine, eens zijn doodsvijandin, is hem lief geworden. Hij ziet haar naar de oogen, als was zij een vrouw en voorkomt haar wenschen. De kunstenaar van heden staat tegenover twee tot voor kort elkander vreemde machten, welke hij met zijn talenten moet verbinden. Eenerzijds de schoonheid, het onsterfelijke van de kunst, geboren uit stilte en zelfinkeering, anderzijds de industrie vol van dwingende tempo's. Industrie, de wensch voort te brengen voor duizenden of miljoenen en dit oneindig aan-

tal consumenten op te voeren en te bezielen met een niet stillen begeerte naar meer.⁴⁴

Naarmate het reclamevak professionaliseerde groeide de afstand tussen fabrikanten en kunstenaars. In plaats van goede sier te maken met de artistieke kwaliteiten van kunstenaars wilden fabrikanten investeren in reclametoepassingen die aantoonbaar goede verkoopresultaten opleverden. De zuiver artistieke werving kón effectief zijn, maar dat gebeurde slechts incidenteel en was geen gevolg van een rationele, op de verkoop gerichte strategie. Voor een effectievere reclame zochten de reclamebureaus – de eerste ontstonden in Nederland omstreeks 1920 naar Amerikaans voorbeeld – steeds vaker hun heil bij de jonge wetenschap van de (reclame)psychologie.

Het ontwerpkolal reclameontwerpen (1919-1938)

De overgang van het lokaal voor decoratief tekenen naar een lokaal voor reclameontwerpen voltrok zich het eerst en het meest zichtbaar tussen 1919 en 1938 aan de Rotterdamse academie. De ontwerpers Piet Zwart en Gerard Kiljan speelden hierin een prominente rol. De in 1919 en 1920 aan de Rotterdamse academie aangestelde ontwerpers werkten nauw samen.¹ Het onderwijs van Zwart was sterk geïnspireerd op de vormoefeningen die aan het Bauhaus werden gegeven. 'Ik liet de leerlingen niet alleen met een potloodje tekenen,' zo liet Zwart in 1982 optekenen, 'ik liet ze dingen van huis meenemen, stukjes papier, luciferdoosjes, waar ze composities mee maakten. Ik liet ze onder elkaar het werk beoordelen, dan gingen we in een kring zitten. Het was heel interessant te constateren, dat ze bepaalde kritiek, vaak heel gedegen, op het werk van anderen hadden. Dat betekende, dat ze hun eigen werk een zekere waarde toekenden, dat ze van zichzelf bewust werden.'² Zwart gaf ook lessen kunstgeschiedenis, maar niet op de traditionele stijlhistorische wijze. Hij liet de leerlingen actuele kunstwerken zien en plaatste ze tegen de achtergrond van sociale en maatschappelijke ontwikkelingen. Hij draaide jazzplaten om hen kennis te laten maken met moderne muziek.



Zwart uitte publiekelijk forse kritiek op het kunstnijverheidsonderwijs. Op 31 mei 1928 schreef hij in *Het Vaderland* naar aanleiding van het VANK-jaarboek, waarin volgens hem bedroevend slecht werk was opgenomen van leerlingen van diverse Nederlandse kunstnijverheidsscholen: 'de kernfout van het kunstsonderwijs ligt in het uitgangspunt: met verouderde en verouderende technieken en de daaraan noodzakelijk verbonden vormgeving "moderne" dingen maken. Echter zo min als men iemand moderne medische wetenschap kan bijbrengen, door hem te doceren hoe Grieken en Romeinen deze wetenschap beoefenden, evenmin kan men leerlingen in de kunstvakken opvoeden tot scheppenden in de geest van onze hedendaagse en toekomstige levenshouding door hen beitel, ciseleerhamer, burijn of tjintjang te laten hanteren en hen klei, glasscherven, hout of koper te laten bewerken. In hun intuïtieve of geforceerde drang tot de vorm van deze tijd moeten ze dan komen tot geëxalteerde vormgevingen. Niet slechts verwacht men daardoor de leerlingen, men kweekt hen tot linksen, teleurgestelden en maatschappelijk onnutten.'³ Het VANK-jaarboek liet ook resultaten van de Rotterdamse academie zien, die zich duidelijk onderscheidde van de bijdragen van de andere scholen (afb. 112).

Na een academietoonstelling in 1924 was het bestuur erg enthousiast over het opvallend moderne werk van de leerlingen van Jac. Jongert. Het jaarverslag sprak van 'een frissche geest' die was gerealiseerd op zijn afdeling, waar 'nieuwe denkbeelden praktisch tot uiting werden gebracht. (...) Er was vernieuwing en verruiming, waarnaar wij bij ons geheele onderwijs blijven streven.'⁴ Deze vernieuwingen bleven voor de buitenwereld niet onopgemerkt. Op 17 maart 1929 berichtte een journalist van de *Nieuwe Rotterdamse Courant* dat het IvKNO in Amsterdam 'niet zoo ver gegaan [was] als in Rotterdam, waar men dichter nog staat bij het versnelde rythme van de 20^{ste} eeuw, waar, gelijk Jac. Jongert, zelve leeraar aan de Rotterdamse Academie, verklaarde, "de omhaal van de romantiek meedoogenloos wordt afgesneden"⁵.

Enkele maanden na zijn kritiek in *Het Vaderland* pleitte Zwart in dezelfde krant voor een nieuwe opleiding industriële vormgeving als alternatief voor de opleidingen decoratieve kunst, kunstnijverheid en beeldhouwen. Centraal daarin moest staan de 'bestudering van moderne materialen in verband met industriële voortbrenging en de daaruit voortkomende vormconsequenties', gekoppeld aan theoretisch onderwijs 'met uitsluiting van die rubrieken, welke als overblijfselen van een oud formalistisch leerprogramma zich hardnekkig trachten te rechtvaardigen. Bijzonder aandacht zal geschonken moeten worden aan de opvoeding der oude leerkrachten, voorzover die niet vervangen kunnen worden. Doel van deze opvoeding zou moeten zijn hen er van te doordringen, dat een "kunst" academie een instituut dient te zijn ter opbouw van de elementaire vormgevingen in deze en komende tijd; geen doorgangshuis voor aftandse kennis en onbelangrijke vaardigheid.'⁶ In 1929 stelde hij een schema op voor dit nieuwe industriële vormonderwijs (afb. 113). Het vak vormontwikkeling – omschreven als de 'vrije verwerking van materialen tot vlakke en ruimtelijke verbeelding en constructies' – kende een negatieve en een positieve pool. De negatieve pool had betrekking op de 'verbeeldingsloze, historiserende, passieve geest, die uit de burgerlijke levenshouding voortkomt' van de leerlingen. Een geest die uitgedreven moest worden of op zijn minst afgezwakt. De positieve pool was de 'synthetische vormopbouw' die mogelijk werd door ondersteunende vakken als fotografie, film en woordontwikkeling (van belang voor nieuwe media als radio, televisie, klankfilm en het beeldboek). Met betrekking tot het vak tekenen wenste Zwart een 'strikte verbanning van oude methoden: gips, anatomie, wandplaten, enz.'⁷

Met het ontslag van Zwart in 1933 en het vertrek van Kiljan in 1935 verdween het vernieuwende karakter van de reclameopleiding in Rotterdam. In het studiejaar 1937-1938 werden nog nieuwe theorievakken ingevoerd voor publiciteit, fotografie en reclametechnieken. Het leerplan van 1941 toonde echter weer het traditionele vakkenpakket van een reclameopleiding: veel algemeen tekenonderwijs en praktische vakken voor de grafische technieken, aangevuld in de hogere jaren met reclametheorie (en reclamepsychologie) en reclameontwerpen.⁸



iv.1.3.2: Den Haag

Het ontwerplokale reclame (1930-1963)

De vernieuwende ideeën van Zwart zouden vooral vorm krijgen in de nieuwe opleiding reclamekunst onder leiding van Kiljan aan de Haagse academie.¹ Behalve in Rotterdam gaf Kiljan ook al zeker sinds 1919 in Den Haag les in decoratief tekenen en ornament op de afdeling Kunstnijverheid.² In opdracht van de in 1928 aangetreden directeur Plantenga schreef hij het plan voor de nieuwe opleiding. Ondanks de naam van de afdeling had het onderwijs weinig van doen met het reclamevak zoals dat zich in die jaren ontwikkelde: een op de psychologische wetenschap gefundeerde methode ter stimulering van de verkoop aan consumenten. Sterk gekleurd door zijn linkse politieke ideeën zag Kiljan in 1929 het als zijn taak de leerlingen het onderscheid te leren 'tusschen het maken van reclame voor belangen die strijdig met de belangen der gemeenschap zijn en het bepalen van het juiste standpunt hier tegenover als goede leden der gemeenschap'.³ Zijn collega-docent Paul Schuitema dacht er net zo over. Het was een uitspraak die herinnert aan het standpunt van Roland Holst ruim tien jaar eerder. Dat Kiljan en Schuitema andere opvattingen hadden over reclame dan de meeste fabrikanten en de reclame-adv-

seurs die werkzaam waren bij de opkomende reclamebureaus, blijkt ook uit getuigenissen van oud-leerlingen. Volgens Charles Jongejans van de werkplaats typografie in Amsterdam, die in Den Haag door Kiljan en Schuitema was opgeleid, was reclame 'een vak waar de hele maatschappij op neerkeek. Een reclametekenaar was iemand die mooie kleurtjes gebruikte, en netjes naast elkaar rechte lijnen kon zetten, maar de opdrachtgever bepaalde nog steeds hoe het drukwerk eruit zou zien. Kiljan en Schuitema vonden dat een ontwerper dat op grond van zijn talenten en opleiding, zelf moest bepalen; desnoods moest hij de opdrachtgever "opvoeden". Ze stelden hoge eisen. Hingen een affiche van Cassandre op en zeiden dan: "Zo moet dat. Doe het maar eens beter." Enorm verfrissend! Maar natuurlijk bleken in de praktijk niet alle opdrachtgevers ontvankelijk voor onze adviezen.⁴ Toen Rico Bulthuis (1911-2009) tijdens zijn studie aan de Haagse reclameopleiding zijn werkstukken aan zijn tante liet zien, vroeg ze hem of het de bedoeling was dat hij reclametekenaar zou worden; geheel in de geest van de nieuwe opleiding antwoordde hij: 'Tante, doe niet zo burgerlijk. Ik word opgeleid voor functioneel vormorganisator.'⁵ Om elke associatie met de 'burgerlijke' reclame te vermijden werd de naam van de opleiding volgens Bulthuis vervangen door A6. Onder dezelfde naam werd een tijdschrift gepubliceerd, dat echter al na het eerste nummer door de directie werd verboden nadat er in de Tweede Kamer vragen waren gesteld over de kritiek die in het blad was geuit op directie, docenten en de minister van Onderwijs. Bulthuis vond het jammer dat het blad verboden werd, want zo kon de opleiding in een volgend nummer niet meer aan een breed publiek laten weten 'dat wij van A6 nooit en te nimmer reclame zouden maken voor drank, parfum, bontmantels, olie en andere overbodige of schadelijke kapitalistische zaken. We hielden ons aan rauw-kost, eerlijke zeep, schoenen met spezkolen en stalen meubelen. Dat alles zonder hoofdletters en in kleuren die we eerst op een draaischijf op de golf lengte controleerden.'

Kiljan en Schuitema wilden breken met het sterk op het artistieke individu georiënteerde kunstnijverheidsonderwijs. Een jaar voor de oprichting van de nieuwe opleiding, in 1929, schreef Kiljan 'dat de schilderkunst en de kunstnijverheid hebben afgedaan' en betoogde hij dat 'kunst, individualiteit en talent geen vormscheppend vermogen bezitten'.⁶ De moderne vormgeving zou niet langer een 'product van fantasie, van momenteel grillige, willekeurige vormvondsten' zijn, maar het resultaat van 'een de levenshouding representerende vorm en techniek'. Het denken van ontwerpers zou gericht moeten zijn 'op de mogelijkheden die in de moderne technieken en materialen aanwezig zijn'. Ook Schuitema propageerde een breuk met het verleden: 'Gisteren kunst, artistiek, decoratief, symbolisch, fantastisch, onmaatschappelijk, lyrisch, passief, romantisch, aesthetisch, theoretisch, ambachtelijk. Vandaag werkelijkheid, reëel, direct, fotografisch, zakelijk, concurrerend, argumenteerend, actief, actueel, doelmatig, praktisch, technisch.'⁷

In 1929 schreef Kiljan in een discussiestuk over het kunstnijverheids- onderwijs dat hij 'de genetische factoren' uitgangspunt van zijn onderwijs wilde maken. Hoewel de tekst in uiterst vage termen is geschreven, leek Kiljan aan te sluiten bij een onder functionalistische ontwerpers en architecten populair gedachtegoed dat moderne vormgeving het resultaat was van een evolutionair proces waarin economische, technische en functionele eisen de alles beslissende criteria vormden. Kiljan beschouwde het lichtbeeld (fotografie en film) in 'technisch en visueel genetisch opzicht' als verder ontwikkeld dan de schilderkunst. Op basis van het discussiestuk schreef Kiljan in samenspraak met Schuitema en de leerlingen een voorlopig leerplan voor de nieuwe afdeling. Het bestond uit een opsomming van een groot aantal vakken: van

praktisch ontwerpen en het ontwerpen en vervaardigen van lichtbeelden tot reclamepsychologie, kleurenleer, scheikunde en bedrijfsorganisatie. Het leerplan rekende af met het traditionele kunstnijverheids- onderwijs: de oude, ambachtelijke grafische technieken werden vervangen door foto, film en andere 'moderne technieken en hunne vormmogelijkheden'; de vlakke ornamentleer werd een vormleer gericht op 'kennis der abstracte vormen (2 en 3 dimensionaal)' en 'begrip v.d. functionele wisselwerking deze vormen door critiek en opbouw, vlak- en ruimtecompositie'; de subjectieve, intuïtieve benadering van het ontwerpen werd zo veel mogelijk geobjectiveerd door vakken als reclamepsychologie, normalisering (van formaten, vormen en kleuren) en 'exact-objectief kinetisch tekenen (vanuit de mogelijkheden van het fotografisch objectief)'; kunstgeschiedenis werd niet langer beschouwd als een inspiratiebron voor een betekenisgevende ornamentiek, maar als een 'middel tot bepaling van eigen houding'.⁸

Voor het onderwijsprogramma van 1931 bracht Kiljan de lijst van negentien vakken in het voorlopige leerplan terug tot negen: geometrisch en vaktekenen, tekenen naar de natuur, vormgrammatica, beschrijvende meetkunde, geschiedenis der vormontwikkeling, vorm- en kleurnormalisatie, praktijkontwerpen, fotografie en lithografie.⁹ Het geometrische en vaktekenen was gericht op typografie, met aandacht voor de constructie van letters, het beoefenen van het schrift, kennis van lettertypen en het maken van typografische werktekeningen en clichétekeningen.

Theorie

Het belangrijkste vak was ongetwijfeld de vormgrammatica: dat gaf op een praktische wijze inzicht in de vormkarakteristieken en toepassingsmogelijkheden van (moderne) technieken en materialen. Het vak had betrekking op het type oefeningen zoals Zwart die al in Rotterdam had gegeven; daarin werden materialen en technieken onderzocht op hun 'spraakkunstige (beeldende) mogelijkheden'.¹⁰ Het vak bereidde voor op het praktijkontwerpen. Het vertoonde veel overeenkomsten met de vormgrammaticale oefeningen van het Bauhaus. Fotografische, druktechnische en typografische middelen werden onderzocht, alsook de werking van kleur en licht en van materialen als papier, glas, hout, ijzer, triplex, rubber, textiel en metaal.

Bij het vak praktijkontwerpen werd kennis van de vormgrammatica en de vormontwikkeling samengebracht aan de hand van concrete opgaven, 'waarvan de resultaten getoetst worden aan psychologische, beeldtechnische, reclame-technische, economische en technische eisen der praktijk'; leerlingen dienden na te denken over de 'noodzakelijkheid en plaats van de reclame in het distributiestelsel van waren en hare speciale bestemming ten opzichte van zoowel materiele als geestelijke productie'.¹¹ Inzicht verwerven in de verhouding tussen opdrachtgever en ontwerper en in de rol van de gebruikers speelde daarbij een belangrijke rol.

In 1933 publiceerden Kiljan en Schuitema het artikel 'Foto als beeldend element in de reclame' in het vakblad *De Reclame* – opvolger van *De Bedrijfsreclame* –, waarin ze hun ontwerpopvattingen beschreven die het uitgangspunt vormden voor de lessen praktijkontwerpen. Bij Kiljan en Schuitema was het ontwerpen – door hen 'de beeldende organisatie van de reclameopdracht' genoemd – gebaseerd op de beeldende eigenschappen van de beschikbare technische en vormgevende middelen. Die middelen dienden niet op basis van een persoonlijke smaak of voorkeur te worden ingezet, maar uitsluitend functioneel. De foto vormde een onderdeel van de fotomontage, opgevat als een visuele argumentatie van de boodschap. Beeld en tekst kenden een functionele, argumentatieve samenhang en mochten niet worden opgevat als 'een

plaatje bij een praatje.¹² Als argumentatiemiddel had niet de typografie, maar het beeld 'de grootste kans (...) sneller en beter begrepen te worden'. Bij de organisatie van de beeldmiddelen diende de ontwerper rekening te houden met economische eisen, 'd.w.z. uit een minimum aan middelen een maximum aan resultaat te halen, of anders gezegd, elk middel tot het uiterste uit te buiten. Niet om het leegte of het weinige, maar uitsluitend omdat er niet meer dan dat, wat de opgave eischt, noodig is.'¹³ Het gebruik van lettertypen werd beperkt tot schreefloze letters, die het meest functioneel werden geacht voor het massadrukwerk. Volgens Schuitema was 'de letter (...) niets anders dan een leesding, dat duidelijk, helder en onversierd gebruikt moet worden'.¹⁴ De schreefletter was volgens hem een erfenis van het handschrift, dat te persoonlijk werd geacht en door een groot publiek niet zou worden begrepen. De opvattingen van Schuitema sloten nauw aan bij die van Jan Tschichold. Deze Duitse typograaf legde in 1925 de regels vast voor de Nieuwe Typografie, die een vormgeving voorschreef met asymmetrische lay-out en schreefloze letters en waarin geen tekeningen voorkwamen, maar wel – geïntegreerd met de typografie – foto's, de zogenoemde typofoto's. Tschicholds regels hadden een dogmatisch karakter en waren gericht op een doelbewust, functioneel en efficiënt gebruik van letters, teksten en foto's in een toenemend gerationaliseerd en gestandaardiseerd productiesysteem. Lay-outs moesten worden gebaseerd op standaard papierformaten, hoofdletters en inspringingen aan het begin van alinea's waren overbodige toevoegingen die de leesbaarheid niet verbeterden en letters moesten worden ontdaan van persoonlijke of regionale (decoratie)kenmerken om tot een universeel, internationaal alfabet te komen.¹⁵ Deze ontwerpopvattingen vonden vooral toepassing in affiches, advertenties, brochures, tijdschriften en boekomslagen; de regels van de Nieuwe Typografie leenden zich slecht voor binnenwerken van boeken, die dan ook aan de Haagse afdeling bijna niet werden ontworpen (afb. 166, zie p. 578).¹⁶

Ondanks het grote belang van het nieuwe vak fotografie zouden de door Kiljan gedoede vakken vormgrammatica en geschiedenis der vormontwikkeling bijna dertig jaar lang het onderwijs aan de afdeling Reclame beïnvloeden. De eerste jaren van de nieuwe afdeling Reclamekunst kenmerkten zich door een compromisloos functionalisme waaraan elke decoratie ontbrak. Iedere vorm was rationeel georganiseerd en werd zo zuiver mogelijk – dus gefotografeerd of sterk vereenvoudigd geïllustreerd – in beeld gebracht.¹⁷

Het onderwijs van Kiljan was baanbrekend, maar toonde ondanks de breuk met het decoratieve kunstnijverheidsonderwijs in enkele opzichten verwantschap met de lessen van Van de Vecht in Amsterdam. Beiden reikten hun leerlingen een ontwerpmethodiek aan in plaats van een voorgeschreven formalistische benadering. De invloed van beide docenten op hun leerlingen betrof niet hun voorkeuren voor een specifieke ornamentale of functionalistische vormtaal, maar een ontwerpmethodiek die altijd onderhevig was aan de materiële en immateriële omstandigheden waarin een ontwerpopdracht moest worden uitgevoerd. In dat opzicht was de leer van de twee- en driedimensionale vormen die Kiljan ontwikkelde een voortzetting van de leer van het vlakornament die door De Groot, J.D. Ros en Van de Vecht werd uitgedragen. Bovendien zijn in beide methoden de basisregels van de retorica te herkennen in het streven om de meest 'overtuigende' vorm te ontwerpen voor een specifieke context.

De afdeling Reclame zou decennialang een geïsoleerd karakter behouden aan de Haagse kunstacademie. Alleen de afdeling Binnenhuis onder leiding van Cor Alons vertoonde enige verwantschap met de ideeën van Kiljan en Schuitema. De vormleer van Kiljan zou via zijn leerlingen overgedragen

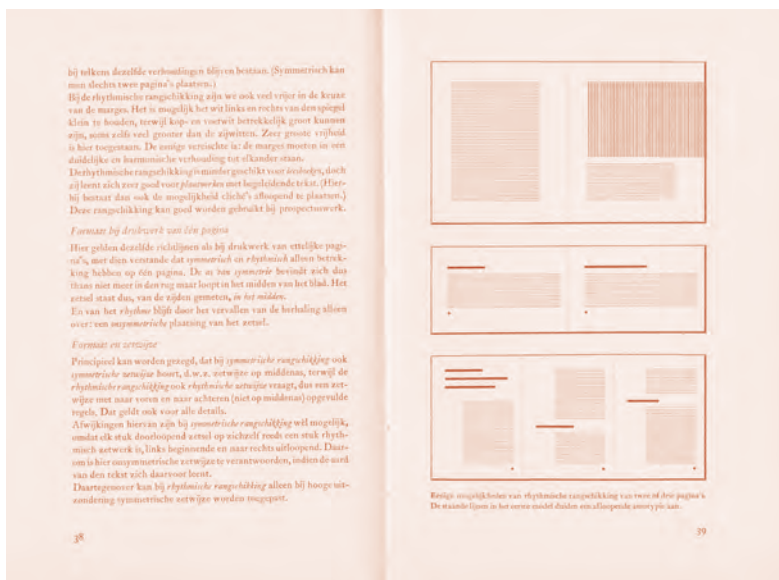
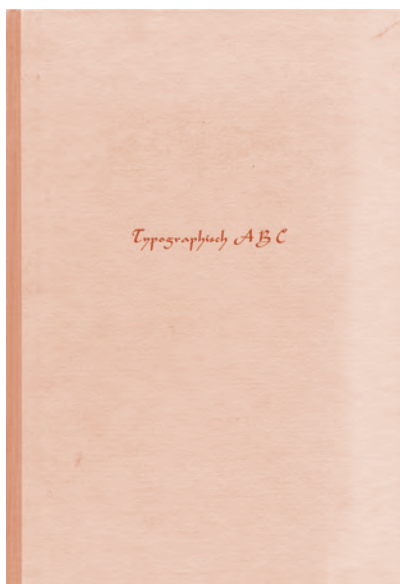
worden op een jongere generatie leerlingen, niet alleen in Den Haag, maar ook op andere kunstacademies in Nederland. Dat gebeurde bijvoorbeeld door IJsbrand Pijper (1913) en Kees Zwart (1931) in Breda en door Marius Wagner in Arnhem. Wagner was de beoogd opvolger van Kiljan als hoofd van de afdeling Reclame, maar moest met de komst van de nieuwe directeur Beljon plaatsmaken voor Jan van Keulen, en hij vertrok daarop in 1963 naar de kunstacademie van Arnhem.

Het ontwerplokaal typografie (1960–2002)

Na de oorlog kende de Haagse academie twee afdelingen die zich bezighielden met grafische vormgeving: de reclameafdeling van Kiljan en Schuitema en de afdeling Tekenen en Schilderen onder leiding van Willem Rozendaal (1899–1971). De twee opleidingen hanteerden totaal andere opvattingen over typografie. Voor de 'onzichtbare', aan de schrijver en lezer dienstbare, functionele boektypografie was aan de afdeling van Kiljan geen plaats: hij liet zich liever leiden door leermeesters als Tschichold. Tekenen en lettertekenen werden afgedaan als 'contra revolutionair' en beschouwd als een vorm van 'gevoelsmatig individualisme'; alleen 'fotografie en één onversierd zetlettertype – de antiek (!) – konden voor alles dienst doen'.¹⁸

Rozendaal had geen enkele affiniteit met de reclameopleiding van Kiljan. Met zijn liefde voor de ongebonden, ambachtelijke grafische kunsten vertegenwoordigde hij de kunstnijverheidsstraditie die werd verafschuwd door de 'maniakken', zoals de studenten en docenten van de reclameafdeling werden betiteld. Rozendaal was in 1936 aangesteld om lessen te verzorgen in boekillustratie, boekversiering en grafische technieken. Zijn lessen omvatten echter veel meer: van schrijven en typografie tot het gebruik van grafische reproductietechnieken als rasterdruk en het mechanische letterzetten. In zijn lokaal 'was iedereen met iets anders bezig. Een jongen stond een enorme papiercollage te maken, een ander bouwde een stand voor een denkbeeldige jaarbeurs, een groepje was bezig met linoleumdrukken, weer anderen tekenden boekomslagen of ontwierpen een alfabet. Alles gebeurde tegelijk en Rozendaal hield werklijsten bij van waar iedereen mee bezig was'.¹⁹ Het lokaal vertoonde alle kenmerken van een meesterklas: de charismatische Rozendaal ondersteunde weliswaar de artistieke ontwikkeling van de leerlingen, maar was daarin ook erg sturend, want hij intervenieerde regelmatig in het artistieke proces, zowel verbaal als fysiek. Hij liet de leerlingen kennismaken met zijn artistieke en literaire helden. Hij bekommerde zich om de broodwinning van zijn leerlingen als ze afgestudeerd zouden zijn: hij vond dat hij hen niet louter tot autonoom kunstenaar kon opleiden. Hij wilde hen ook voorzien van een aantal praktische vaardigheden waarmee ze zich in de maatschappij dienstbaar konden maken. Zich bewust van zijn beperkingen op het gebied van de boektypografie adviseerde hij hun de schrijf- en typografiecursus van Friedlaender in Den Haag te volgen.²⁰

De uit Duitsland geëmigreerde typograaf Henri Friedlaender (1904–1996) verzorgde eind jaren veertig typografische cursussen onder meer bij de Haagse drukkerij Mouton en de Grafische School Amsterdam. Hij kan beschouwd worden als een van de invloedrijkste mensen bij het ontstaan van het typografieonderwijs in Nederland. In 1939 publiceerde hij *Typografisch ABC*, het eerste Nederlandstalige boek met een overzicht van de 'grondbeginselen van degelijke typografie' (afb. 114).²¹ Dat de in Den Haag werkzame Friedlaender – ondanks zijn bewondering voor het werk van Schuitema en zijn samenwerking met hem – nooit een aanstelling kreeg aan de Haagse kunstacademie, is waarschijnlijk te danken aan de dogmatische typografieopvattingen aan de afdeling van Kiljan.²²



Rozendaals studenten Herman Berserik (1921–2002), Jenny Dalenoord (1918) en Bertram Weihs (1919–1958) volgden de cursussen van Friedlaender. Weihs werd enkele jaren na zijn afstuderen door Rozendaal uitgenodigd om aan zijn afdeling les te komen geven in schrijven en kalligrafie. Weihs legde in zijn lessen de nadruk op de eigenschappen en het ontwerpen van letters. Hij onderwees zijn leerlingen in de ontstaansgeschiedenis van de westerse lettervormen, onder meer door eindeloos herhaalde schrijfoefeningen. Met zijn onderwijs legde hij de basis voor de naoorlogse lettertraditie aan de Haagse kunstacademie.²³

De kalligraaf en typograaf Piet van Trigt (1915–1970) werd uiteindelijk de liaison tussen de schilder- en de reclameafdeling. Hij doceerde vanaf 1960 het vak letters aan leerlingen van beide opleidingen. In 1960 werd ook Gerrit

Noordzij aangenomen.²⁴ Noordzij gaf net als Van Trigt letterschrijven en -tekenen aan beide opleidingen. Het lettertekenen werd gezien als 'een der grondbeginselen van het ontwerpen. Begrip voor lettervormen en het vermogen letters met inzicht te tekenen [zijn] het fundament van alle publiciteit. Gedurende de gehele opleiding wordt met de grootste aandacht en de scherpste kritiek dit vak gecontroleerd.'²⁵ Deze woorden uit het jaarverslag van 1964 laten de veranderde koers zien die directeur Beljon met de afdeling Reclame – inmiddels omgedoopt tot Grafisch en Typografisch Ontwerpen – wilde varen onder leiding van het nieuw aangestelde hoofd Jan van Keulen.

Toen Van Trigt ziek werd en kort daarop in 1970 overleed, nam Noordzij zijn lessen aan de afdeling Grafisch en Typografisch Ontwerpen over. In de loop van de jaren ontwikkelde hij een methodisch programma, dat hij uitwerkte tot een theorie van het schrift. Hij bouwde daarin deels voort op het idee van Rozendaal en Van Trigt dat 'het schrift de aangewezen proeftuin voor alle vormgeving is'.²⁶ Volgens Noordzij vormde het schrift een uitstekende graadmeter voor de ontwikkeling van de studenten: 'Writing is useful for design, because you can evoke a problem so quickly, and you can so quickly return to it, and look at alternatives. So it's a way of accelerating yourself. I would say to the students: I don't care for any calligraphy or for design, but I want to see progress in your study, and your calligraphic exercises are very useful for this purpose.'²⁷ Noordzij maakte geen wezenlijk onderscheid tussen geschreven en gedrukte letters. Techniek was uiteindelijk ondergeschikt en niet bepalend voor de kwaliteit van de letter. Typografie – in de definitie van Noordzij: het werken met gedrukte letters – was in zijn ogen niet meer dan schrijven met geprefabriceerde letters. Zijn theorie van het schrift had betrekking op zowel handschriften als gedrukte typografie en bleek uiteindelijk ook bruikbaar voor het ontwikkelen van digitale lettertypen.

Noordzij zou samen met Jacques Janssen (1922–2011), die in 1968 Jan van Keulen opvolgde als opleidingscoördinator, decennialang het gezicht bepalen van de opleiding Grafisch en Typografisch Ontwerpen. Janssen was net als Noordzij als typograaf autodidact. Hij leerde het vak in de praktijk, onder meer als opmaakredacteur van het weekblad *De Linie* en vanaf begin jaren zestig als boekverzorger voor uitgeverijen als Polak & Van Gennep, Ambo, De Bezige Bij, Querido en Veen. Vóór zijn aanstelling aan de Haagse academie was hij docent aan de Grafische School in Amsterdam. In zijn typografische werk liet Janssen zich kennen als een klassieke, sobere en aan de lezer dienstbare boekontwerper. Behalve typograaf was hij tekenaar, schilder en dichter. Volgens oud-student Huug Schipper (1953) was het vrije en losse teken- en schilderwerk voor Janssen een middel om te ontsnappen aan het keurslijf van de typografie. Voor zijn studenten was hij vooral een strenge leermeester.²⁸

Volgens het leerplan van 1973 werd van de typografisch ontwerper verwacht dat 'hij op doeltreffende wijze gestalte geeft aan een mededeling. Zijn arbeidsterrein bestrijkt de wereld van boek en blad, die van de belettering aan de openbare weg, maar ook die van het opschrift op verpakking, industriële apparatuur en de geprojecteerde teksten voor film en televisie. Zijn taak is visueel communicatief, m.a.w.: een vertalende, een verduidelijkende, een ordenende en een geleedende. Het doen van mededelingen in beeldtaal door middel van illustratie, foto en televisie-spot dient eveneens tot zijn mogelijkheden te behoren.'²⁹

Het letterprogramma van Noordzij genoot tot begin jaren tachtig buiten de Haagse academie weinig bekendheid, want voor Haagse letterontwerpers was het moeilijk het bolwerk van de letterfabrikanten binnen te dringen. In de jaren zeventig studeerden er ook geen specifieke letterontwerpers af, wel boektypografen en grafisch ontwerpers. Pas toen een aantal ambitieuze

letterontwerpers van de Haagse academie zich in 1980 groepeerde als de 'letterclub' (in 1986 omgedoopt tot 'Letter') voor het uitwisselen van ontwerp-ideeën en praktijkervaringen, werd met steun van Noordzij de basis gelegd voor internationale erkenning.³⁰

Ondanks het feit dat Noordzij sterk methodisch en theoretisch was, werd hij nooit dogmatisch. De stringente richtlijnen van Tschichold wilde hij in zijn onderwijs niet gebruiken, ook al zouden ze gegrond zijn. Over bijvoorbeeld de richtlijn dat een regel nooit meer dan acht tot twaalf woorden mag bevatten, schreef hij: 'Probably I would agree with Tschichold about this, but I would never say it. When you say such a thing you cut off a road. (...) I would say about this: "a line can have twelve words at most, and if there are more words on the line then you get problems with..." and so on. (...) I put it in an almost opposite way: it's not forbidden to put more words on a line, but it's trying to see if this idea is true. Is it possible to put fifteen words on a line and still preserve legibility? Could you do this, for instance, by choosing a very narrow, condensed typeface? Or increasing the leading? Choosing a different paper? And so on.'³¹ Noordzij concludeerde dat Tschichold door zijn dogmatische houding niet was wat hij juist pretendeerde te zijn: een leraar in typografie. Hij was vooral een groot ontwerper.

Noordzij bekritiseerde de lesmethode van zijn voormalige collega Van Trigt. Die liet zijn studenten onder meer bestaande drukletters toepassen op een enorme, architectonische schaal en liet ze uitvoeren met drukvreemde technieken en materialen als verf, kunststoffen, neonbuizen en metaal.³² Maar vooral Van Trigts opdracht om klassieke letters als de Bembo en de Times op groot formaat na te schilderen vond bij Noordzij weinig genade. 'When you ask students to copy the old masters you force them to look away from their own work', stelde Noordzij in een interview. 'I wanted them to keep their eyes on their own work. I wanted them to proceed with the marks that had their origin on their own paper, trying to get their competence under control: to start it themselves and to go on from there, to arrange things harmoniously. What is perhaps now my theory was a way of finding a pretext for my approach.'³³

Na het vertrek van Janssen in 1983 en Noordzij in 1990 kwam er aan de Haagse academie meer aandacht voor de beeldende vakken. Het methodisch typografisch ontwerpen van Noordzij werd voortgezet door zijn oudstudenten, onder wie Frank Blokland (1959). Ze droegen ook bij aan gespecialiseerde publicaties over typografie, zoals *Letters – een bloemlezing over typografie* met bijdragen van Noordzij en zijn oudstudenten Erik van Blokland (1967), Just van Rossum (1966) en Peter Verheul (1965).³⁴ Blokland gaf schrijfonderwijs aan eerstejaarsstudenten van de opleiding grafische en typografische vormgeving. Zij kregen geen uitgewerkte cursus kalligrafie voorgeschoteld, maar onderzochten met behulp van pen en penseel zaken als vorm, letterconstructie en contrastwerking. Eind jaren negentig volgde het letteronderwijs in grote lijnen het programma van Noordzij, maar de docenten legden elk hun eigen accenten en spitsten hun lessen toe op de nieuwe technische mogelijkheden.³⁵ Uitgangspunt bleef dat de studenten door te schrijven inzicht verwierven in de constructie en vorm van letters. Peter Matthias Noordzij (1961) hanteerde in zijn lessen lettertekenen voor tweedejaarsstudenten dezelfde aanpak als zijn vader, een werkwijze die de waarde van de theorie relativeerde: 'Het grootste probleem van dit vak is, dat je een gevoel voor vorm moet ontwikkelen dat niet onder woorden te brengen valt. Bij het bespreken van werk verwijs ik studenten daarom vaak naar theoretische modellen. Deze modellen zijn niet bedoeld om te imiteren, maar als voorbeeld van bruikbaar concept. Niet alleen zijn op basis van deze concepten

tal van ontwerpen te maken, maar ook kunnen aan de hand van de modellen nieuwe concepten worden ontwikkeld.'³⁶ Om te voorkomen dat de studenten de theoretische modellen kritiekloos gingen toepassen, confronteerde hij hen met nieuwe regels, die strijdig waren met de theorie. De studenten werden er radeloos van, maar volgens Peter Matthias Noordzij waren de theoretische regels 'uitsluitend bedoeld om een handvat te geven. Zodra ze het probleem in de greep krijgen en er gevoel voor hebben ontwikkeld, is de regel overbodig geworden. Regels zijn hulpmiddelen voor problemen die je gevoelsmatig niet de baas kunt. Wie uitsluitend regels toepast, maakt voorspelbare ontwerpen en doet er wellicht beter aan boekhouder te worden.' (afb. 115)



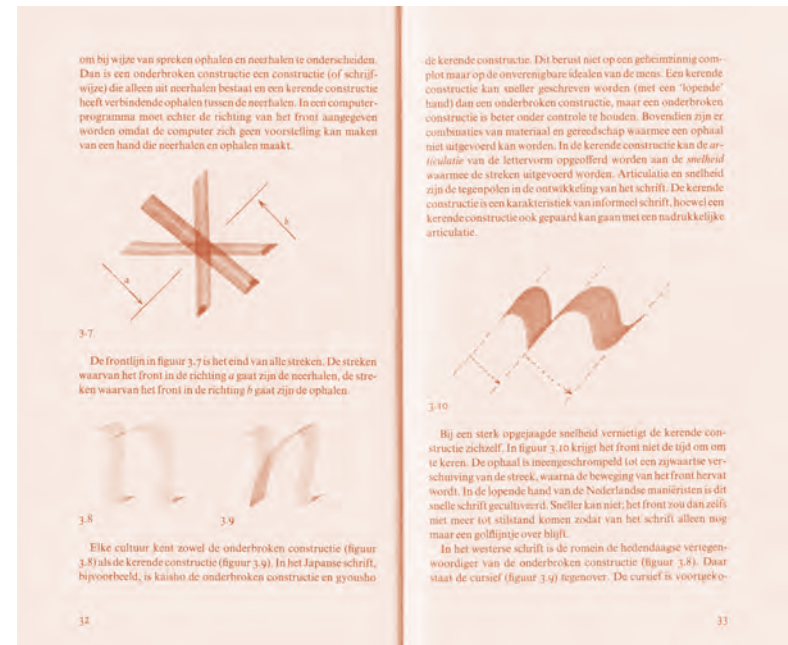
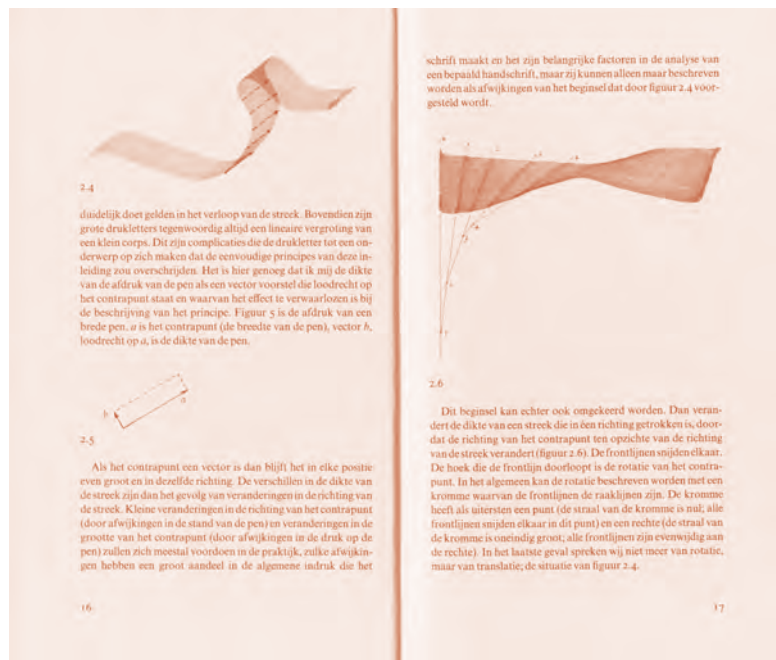
115: Letterschetsen o.l.v. Peter Matthias Noordzij, KABK Den Haag, 1995-1996

In 2002 kreeg de traditie van het letterontwerpen aan de Haagse academie een vervolg met de start van de eenjarige masteropleiding Type and Media. Geheel in de geest van Gerrit Noordzij zijn typografie en letterontwerp daarin niet beperkt tot de gedrukte media, maar worden ze ook toegepast bij film, televisie, video en interactieve media. Hoewel de master in opzet en omvang doet denken aan de typografische meesterklas van Martens in Arnhem, is dankzij Noordzij de theoretische component zwaarder vertegenwoordigd. Als grondlegger van de theorie van het schrift werd Gerrit Noordzij in 1999 als eerste winnaar geëerd met de naar hem vernoemde internationale prijs voor letterontwerpen. Sinds 2003 wordt de prijs driejaarlijks uitgereikt.³⁷

Theorie

Jarenlang werkte Noordzij aan een theorie van het schrift. Bij gelegenheid van het driehonderdjarig bestaan van de KABK publiceerde hij in 1982 *The*

Stroke of the Pen, waarin hij de basisideeën van zijn theorie beschreef. Daarna publiceerde hij regelmatig over de ontwikkeling ervan, onder meer in het door hemzelf in 1985 opgerichte tijdschrift *Letterletter*. In 1991 verscheen een Nederlandse en – naar aanleiding van de digitalisering van het letterontwerp – uitgebreide uitgave van *The Stroke* onder de titel *De streek. Theorie van het schrift*. Hierin probeerde Noordzij een afgerond overzicht te geven van zijn theorie (afb. 116a-c).³⁸



Ondanks het feit dat Noordzij een theorie presenteerde, heeft hij altijd de geldigheid ervan genuanceerd en gerelativeerd. Volgens Noordzij bestaat er 'in vormgeving geen kennispakket dat eigen inzicht kan vervangen. Anders dan de medicus kan een ontwerper zich voor zijn vakkennis niet op vakliteratuur verlaten. Ontwerpers moeten hun kennis zelf maken; zij schrijven hun eigen boekje.'³⁹ Noordzij omschreef zijn theorie bescheiden als 'verzinsels', die ontwerpproblemen kunnen voorzien van een provisorisch handvat: 'Als het dienst gedaan heeft, kan je het afdanken. Werkt het niet, dan moet je het afdanken, ook al zou het waar zijn. In beide gevallen verzin ik iets nieuws.'

Ondanks de relativering van zijn eigen theorie schroomde Noordzij niet deze te gebruiken in zijn strijd tegen wetenschappers die het schrift nadrukkelijk onderscheidde van drukletters. Vooral hoogleraar in de boekdrukkunst Willem Ovink moest het in de geschriften van Noordzij ontgelden. Noordzij probeerde zijn gelijk onder meer te halen door een veertiende-eeuws Gouds handschrift met zijn theorie te analyseren. Zagen handschriftdeskundigen daarin een eenduidige stijl van schrijven, die slechts door één auteur kon worden voortgebracht, Noordzij onderscheidde op basis van zijn praktische inzichten als typograaf zeven verschillende scribenten, overeenkomstig het aantal dat in het colofon werd vermeld.⁴⁰ Vanuit zijn ervaring met het schrijven en zijn kennis van de visuele waarneming bekritiseerde hij het Nederlandse lees- en schrijfonderwijs, dat te veel was gericht op spellen en te weinig op letter- en woordbeelden.⁴¹

Hoewel zijn theorie betrekking heeft op het zeer specialistische vakgebied van het schrift en het letterontwerpen, kennen de principes die eraan ten grondslag liggen een meer algemene geldigheid. Die principes zijn terug te voeren op de waarnemingspsychologie: waarneming is 'een soort mentale registratie van vlekken. Als er geen vlekken zijn dan onderscheiden wij niets, helemaal niets. Het dagelijks uitzicht bestaat uit een verwarrend patroon van vlekken. Wij proberen daar onze weg in te vinden door het patroon te ordenen. Van kindsbeen zoekt een mens die orde in vereenvoudiging. Daarom wil elk mens allereerst leren tekenen. Die kindertekening, hoe primitief ook, legt

het fundament voor alles wat wij verder nog zullen leren. De betekenis van die kennis ijken wij levenslang aan vormgeving, aan tekens die onze indrukken in zinvolle symbolen samenvatten, waarnaar wij bij de gratie van een hechte conventie kunnen verwijzen.⁴² Noordzij beschouwde het schrift als een voorbeeld van de vroegste vorm van collectief gebruikte tekens. Daarmee werden letters en schrift 'de bondigste formulering van beschaving, omdat het teken (bij ons een cijfer of letter, bij de Chinezen een karakter) een hele beschaving samenvat in een paar eenvoudige vlekken'. Die vorm is nooit een absoluut gegeven, maar altijd het resultaat van 'de wisselwerking tussen vlekken; een vorm is niet wit of zwart, maar de wisselwerking tussen wit en zwart. (...) Net als een portret, een torso of een naakt is schrift gedrukt, geschilderd, getekend of gehouwen. Maar verschil is er ook. Het schrift stelt niets voor, zelfs geen letter. Een letter is zijn eigen motief.' Bestudering van het schrift was volgens Noordzij 'de ideale inleiding (...) tot de beheersing van vorm en ritme'.

Zijn ideeën over waarneming ontleende Noordzij aan de Gestaltpsychologie, en hij verwees expliciet naar het boek *Gestalt Psychology* van de Duitse psycholoog Wolfgang Köhler (1887-1967) uit 1929.⁴³ De Gestaltpsychologen waren de eerste wetenschappers die een alternatief boden voor de traditionele opvatting dat waarneming in twee fasen verloopt: een zintuiglijke fase van losse waarnemingsindrukken, die vervolgens in een tweede fase door leer-, redeneer- of geheugenprocessen van de hersenen samengevoegd en geordend worden tot een al of niet begrepen beeld. In deze opvatting moeten dezelfde visuele prikkels steeds op dezelfde manier tot een identiek waargenomen beeld leiden. De Gestaltpsychologen hanteerden een meer relatieve en dynamische opvatting van waarneming, waarbij het waargenomen beeld afhankelijk is van enerzijds de totale 'prikkelconstellatie' van de waarnemer en anderzijds de hersenprocessen, die volgens ordenende principes verlopen, de zogenoemde Gestaltwetten. Deze wetten (onder meer van gelijkenis, van nabijheid, van geslotenheid, van continuïteit, van gemeenschappelijke bestemmingen en van eenvoud) hebben betrekking op onder andere waargenomen vormen, kleuren, afstanden en beweging en zorgen ervoor dat de beschouwer direct een totaalbeeld ervaart nog voordat losse indrukken zijn waargenomen. De Gestaltwetten zijn deels gebaseerd op aangeboren eigenschappen – ze vormen een onderdeel van het visuele waarnemingssysteem van de hersenen –, deels op aangeleerde kennis en opgedane ervaringen.⁴⁴

Gestaltwetten zijn bepalend voor de manier waarop vlekken worden waargenomen. Noordzij hield zijn studenten aan het begin van zijn lessen voor dat ze het belangrijkste al konden, namelijk vlekken maken. Om ontwerper te worden hoefden zij alleen nog te leren hoe je die vlekken kunt beheersen teneinde de gewenste waarneming op te roepen. Daarbij was het van belang dat de studenten beseften dat elke waargenomen vorm relatief is en nooit direct samenvalt met het werkelijke object: 'De vorm die het ding binnen het bereik brengt van ons gezichtsvermogen (of ons gehoor, onze reuk, onze tastzin) is geen attribuut van het ding, maar de relatie van het ding tot zijn omgeving. Welk ding wij in de vorm herkennen hangt af van wat wij kennen.'⁴⁵

De essentie van *De streek* is de idee dat het schrift een rangschikking is van vorm en tegenvorm, van de verhouding tussen zwart en wit. Anders dan in de gangbare wetenschap baseerde Noordzij zijn theorie niet op het zwart van de letter, maar op het wit van het woord: 'Het wit van het woord is het enige wat alle schriftsoorten gemeen hebben. Dit universele gezichtspunt geldt voor handschrift zowel als voor typografie, voor oud schrift zowel als voor modern schrift, voor het westers schrift zowel als voor het schrift van andere culturen, kortom, het geldt voor het schrift.' De witte vorm wordt gecreëerd door de zwarte vormen, waarvan de eenvoudigste de streek is: een

ononderbroken spoor van een werktuig op het schrijfvlak. Vervolgens definiëerde Noordzij de streek aan de hand van een aantal begrippen, zoals contrapunt (het puntenpaar tussen de contourlijnen van een streek), contrast (het verschil tussen dik en dun van een streek), front (een contrapunt dat gevormd wordt door het werktuig) en hartlijn (lijn die door het midden van de voortschuivende contrapunten gaat).

Noordzij onderscheidde in het schrift drie contrastsoorten: translatie, rotatie en expansie. Bij translatie ontstaat het verschil tussen dik en dun uitsluitend als gevolg van veranderingen in de richting van de streek (grootte en richting van het contrapunt zijn constant); bij rotatie ontstaat het contrast door verandering zowel in de richting van de streek alsook in die van het contrapunt. Bij expansie verandert het contrast als gevolg van veranderingen in grootte van het contrapunt veroorzaakt door een wisselende druk op de pen. De hoeveelheid contrast bepaalt in hoge mate de leesbaarheid van de letter. Aan de hand van de contrastsoorten stelde Noordzij een historische indeling voor van de cultuurgeschiedenis: translatie zou de dominante contrastvorm zijn van de oudheid tot de middeleeuwen (inclusief de renaissance), rotatie die van het maniërisme en expansie die van de romantiek (inclusief barok en classicisme). Volgens Noordzij hadden 'de dominante contrastsoorten de mijlpalen in de geschiedenis van de beschaving geslagen' en kon hij zich geen ander verbindend concept voorstellen voor de westerse beschaving dan het schrift.⁴⁶

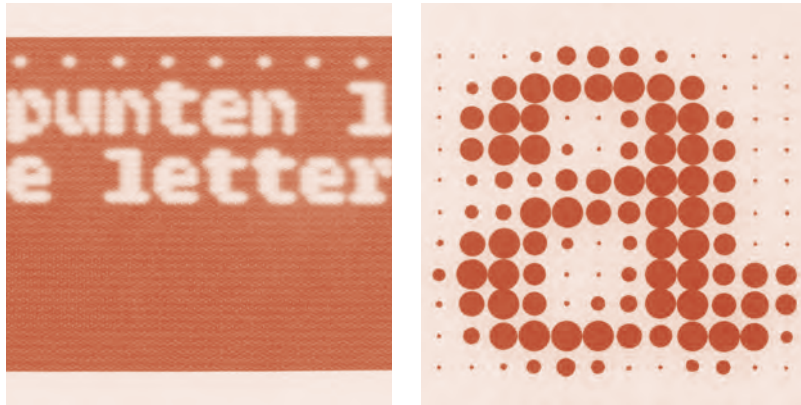
Op basis van de frontrichting onderscheidde hij twee letterconstructies (schrijfwijzen): de onderbroken en de kerende constructie. Een onderbroken constructie bestaat uitsluitend uit neerhalen (halen waarbij de schrijver het front naar zijn hand toetrekt). Een kerende constructie maakt ook gebruik van ophalen (halen waarbij het front van de hand af gaat) als verbindingen tussen de neerhalen. Elke cultuur kent zowel onderbroken als kerende constructies, omdat het om twee tegengestelde voorwaarden van het schrift gaat: articulatie en snelheid. Met een kerende constructie kan sneller worden geschreven, maar ze is moeilijker onder controle te houden. De articulatie van de onderbroken constructie is veel beter te controleren, maar gaat ten koste van de snelheid. Beide constructies leidden in het westerse schrift tot de romein (onderbroken constructie) en de cursief (kerende constructie). Volgens Noordzij is het onderscheid tussen een onderbroken en een kerende constructie voor ontwerpers een veel bruikbaarere indeling van lettertypen dan de bestaande classificatiesystemen, die voornamelijk het voordeel hadden dat grote aantallen lettertypen helder konden worden gerangschikt. Het binaire systeem van Noordzij is daarentegen vooral geschikt voor ontwerpers die hun eigen weg zoeken in de vormgeving.⁴⁷

Hoewel Noordzij's analyse van de streek en de introductie van de begrippen zijn bekritiseerd omdat ze alleen begrepen zouden kunnen worden door mensen die zelf kalligraferen, is de grootste verdienste van zijn theorie dat de streek niet meer wordt gedefinieerd aan de hand van een techniek, maar is opgebouwd als een meetkundige figuur van verschillende vectoren. Daarmee verviel het traditionele onderscheid tussen handschrift en drukletter. Zijn theorie maakte de weg vrij voor een creatievere benadering van het schrift, die uiteindelijk ook vruchtbaar bleek voor het ontwerpen van letters voor digitale media. Veel ontwerpcollega's in de jaren zeventig waren van mening dat de theorie van Noordzij slechts van toepassing was op traditionele handschriften en drukletters. Met de komst van de computer werd het theorieonderwijs van Noordzij als verouderd beschouwd. Maar Noordzij en zijn (oud-)studenten, onder wie Petr van Blokland (1956), Just van Rossum en Erik van Blokland, toonden aan dat de theorie een universele waarde had en uitstekend kon worden toegepast in de digitale technologie, zelfs zon-

der gebruik te maken van computers: ondanks het gebrek aan computers konden studenten van de Haagse academie op basis van Noordzij's theorie letters ontwerpen die geschikt waren voor beeldschermgebruik.

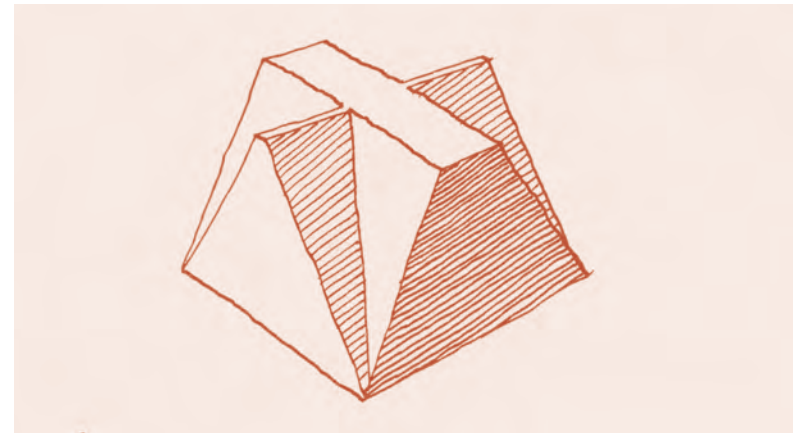
In 1978 ontwierp Petr van Blokland voor zijn eindexamen een digitale letter voor desktopcomputers, die destijds beeldschermen hadden met uitsluitend zwart-wit of zwart-groen beeld en een extreem lage resolutie. Op basis van zijn kennis van de contrastsoorten en de mogelijkheden om die te beïnvloeden ontwierp Van Blokland een letter voor het beeldscherm die zelfs op de laagst mogelijke resolutie goed leesbaar was (afb. 117). De Utrechtse vormgevingsstudenten, die veel geavanceerdere computers hadden, kwamen volgens Noordzij niet verder dan vormspelletjes. Hij leerde zijn studenten echter hoe zij de technische mogelijkheden konden beheersen en inzetten voor het ontwikkelen van een optimaal leesbaar digitaal schrift.⁴⁸

117: Petr van Blokland, contraststudie voor digitale letters (links), studie voor elektronische reproductie van een beeldschermletter (rechts), ca. 1978



Noordzij beperkte zich in *De streek* niet tot een analyse van de letter, maar onderzocht ook het woord, niet als een uiting van taal, maar wederom als een visuele samenstelling van witte en zwarte vlekken. Hij definieerde het woord als een ritmische eenheid van vormen. Een woord kan pas worden onderscheiden en dus gelezen wanneer een ritme van letters wordt onderbroken en er afzonderlijke eenheden ontstaan. In zijn onderzoek constateerde Noordzij dat dergelijke onderbrekingen in de zesde eeuw nog niet voorkwamen. Pas in de zevende eeuw ontstond er een schrift met onderbrekingen, volgens Noordzij het begin van het westerse schrift. De middeleeuwen begonnen volgens Noordzij dus met de uitvinding van het woord en eindigden met de uitvinding van de typografie, dat wil zeggen: het schrijven met geprefabriceerde letters.

Noordzij nam in *De streek* een figuur op waarin hij aan de hand van een driedimensionaal assenstelsel een samenvatting gaf van de historie van het schrift. Die figuur was gebaseerd op twee modellen voor contrastvergroting en -verkleining en liet zien hoe de contrastveranderingen in een letter uiteindelijk de leesbaarheid van het woord bepalen (afb. 118). Aan het slot van zijn boek maakte Noordzij nog eens duidelijk dat hij zijn theorie niet had gebaseerd op intellectuele boekenwijsheid, maar op de praktijk van de werkplaats: 'Om het schrift te kunnen analyseren moet ik het eerst maken en om te kunnen schrijven heb ik de analyse nodig. Deze kaatspartij wordt niet in de studeerkamer gespeeld, maar in de werkplaats. Alles wat ik te vertellen heb veronderstelt de techniek, maar het verhaal van pennen, penselen, verf, inkt, papier en perkament kan ik hier niet kwijt.'⁴⁹



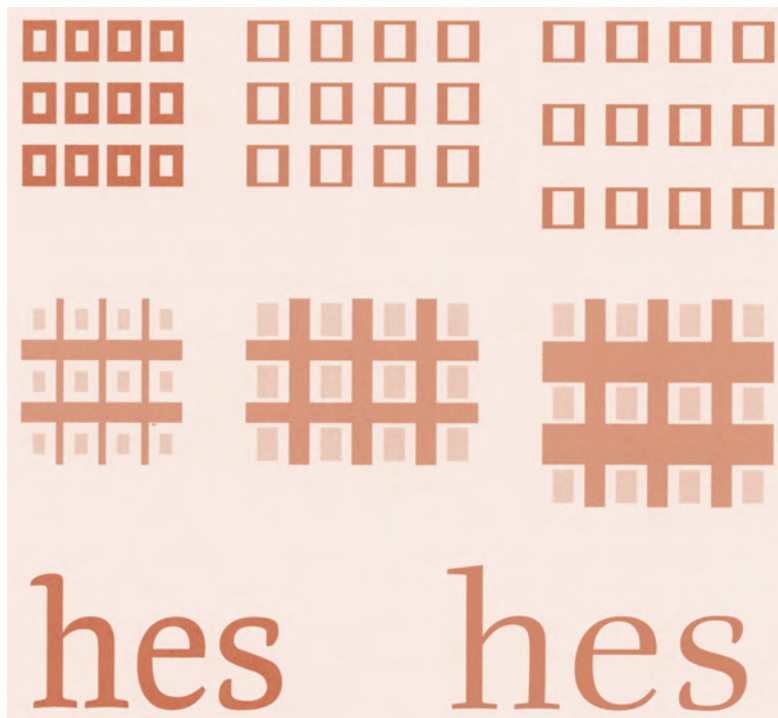
118: G. Noordzij, contrastblok uit *De streek*, *Theorie van het schrift*, Leersum 1991

Opdrachten

Oud-student Linda Lopez Cardozo Kindersley (1954) noemde de lessen van Noordzij 'very methodical. Everything was built up from theory. (...) Noordzij is very strict, which was fine at the time. When you are a student, it's great when somebody tells you what to do.'⁵⁰ Peter Matthias Noordzij, die op de Haagse kunstacademie les kreeg van zijn vader, beschouwde de theorie van het schrift als een bruikbaar instrument om grip te krijgen op de complexe en eindeloze mogelijkheden van de lettervormen. Studenten die de theorie goed begrepen, boekten snel vooruitgang – en dat waren er meestal maar een paar.⁵¹

Het letterprogramma dat Noordzij ontwikkelde was nooit bedoeld als een specifiek curriculum voor het opleiden van hooggekwalificeerde letterontwerpers. Het programma, dat slechts een bescheiden plaats had in de opleiding grafisch en typografisch ontwerpen, had tot doel de studenten autonoom te maken ten aanzien van typografische trends en hen bewust te maken van de zaken waar letterontwerpers rekening mee moesten houden, zoals het vergroten, verkleinen en driedimensionaal maken van letters, kleurveranderingen bij letters en de invloed van druktechnieken op letters. De theorie vormde een stevige basis voor studenten die zich verder wilden ontwikkelen als letterontwerper.⁵² In de jaren negentig kregen alle studenten grafisch ontwerpen al in het eerste jaar de opdracht een eigen letter te ontwerpen, die ze na vier jaar op hun eindexamen moesten presenteren.⁵³

Noordzij had voor het leren beheersen van donkere en lichte vlekken een knip-en-plakmethode ontwikkeld. Toen hij nog alleen schrijffles gaf aan de schildersopleiding, liet hij zijn studenten met knip- en plakwerk letters vormen, naar voorbeeld van de collageopdrachten van zijn collega Herman Berserik. Ze moesten uit gekleurd papier letters knippen en de restvormen gebruiken voor het maken van nieuwe letters. De bedoeling van deze oefening was hen vertrouwd te maken met vormen en tegenvormen. Noordzij dwong hen op deze manier te denken en te handelen vanuit het wit en niet vanuit het zwart van de letter: 'Mijn studenten moesten leren dat een vorm op de contour eindigt, maar hadden een hardnekkige voorkeur voor de verkeerde volgorde: eerst maakten zij de contour, daarna de vlek, zodat zij pas aan het eind konden zien of het begin goed was. Omdat dat nooit het geval was moesten zij altijd opnieuw beginnen; weer een lege contour op papier. Bij de verknippte resten schuift de contour vanzelf met de vorm op zonder dat wij er omkijken naar hebben.'⁵⁴ (afb. 119)



In een van zijn teksten beschreef Noordzij een methode om de werking van spatiëring helder te illustreren, gebaseerd op de organisatiewetten van de Gestaltpsychologie. Aan de hand van kleine, rechthoekige blokjes met een wisselende binnenvorm toonde hij aan wat de verhouding van het wit moest zijn tussen binnenvorm, spatiëring en interlinie en hoe je hiermee als ontwerper de 'zuinigheid' van de letter kon bepalen (afb. 120).

Midden jaren negentig leerden studenten in het derde studiejaar hoe ze de letters praktisch konden toepassen. Ze moesten één lettertype ontwerpen dat breed toepasbaar was, en één voor een specifieke toepassing. Ze stelden zelf de criteria op voor de vormgeving, waarbij het uitgangspunt was dat de vorm moest aansluiten bij de functie. Zo leerden ze de speelruimte kennen die er voor een lettertype of -familie is in de verschillende toepassingen, zoals voor een boek, krant of huisstijl (afb. 121).



Het ontwerplokaal grafisch ontwerpen (1957-1995)

In de opleidingen voor grafisch ontwerpen aan de Haagse en Arnhemse kunst-academies lag het accent tussen 1963 en de jaren negentig op gedegen typografieonderwijs. De docenten van de reclameafdeling die directeur Beljon bij zijn aantreden aantrof, beschreef hij in 1998 als 'analfabeten (...), die het derhalve helemaal niet nodig vonden dat hun leerlingen de door hen te bewerken teksten ook werkelijk konden lezen en analyseren. Jan van Keulen en met hem elke drukker en zetter in Nederland vond dat nu juist wél nodig. Het heeft dan ook enige jaren geduurd voor Jan het benodigde aantal mensen heeft kunnen vinden waarmee hij echt uit de voeten kon: Jacques Janssen, Mart Kempers, Mike Toner, Gerard Wernars, Ton Raateland, Gerrit Noordzij, Van Heusden en voor de avond Max Velthuis. Mannen die het leerplan vlekkeloos uitvoerden zelfs zonder het gelezen te hebben. Dat ging toen gewoon bij infectie. En Jan was de drager van het virus. De oogst kon beginnen.'⁵⁵

Van Keulen was in de jaren vijftig bekend als redacteur-opmaker van *De Groene Amsterdammer*: direct na de oorlog had hij voor dit weekblad een nieuwe kop en een nieuwe basisopmaak ontworpen. Hij heeft 25 jaar voor het blad gewerkt. Van Keulen was een aanhanger van het functionalistische ontwerp-principe, bewonderde het werk van constructivistische ontwerpers als Tschichold, El Lissitzky (1890-1941) en Moholy-Nagy en deelde een fotografiestudio met Hajo Rose (1910-1989), oud-Bauhaus-leerling en in de jaren dertig typografie- en reclamedocent aan de Nieuwe Kunstschool in Amsterdam. Onder invloed van het modernistische gedachtegoed verruilde Van Keulen zijn schildersactiviteiten voor fotografie en typografisch ontwerpen.⁵⁶ Hij stak zijn bewondering voor de Zwitserse typografie niet onder stoelen of banken: hij beschouwde die als een overtuigende vorm van een 'moderne internationale teken-taal'; volgens hem boden de Zwitserse ontwerpers ons niet alleen een 'zinrijke ordening (...) van bepaalde opgedragen mededelingen', maar schonk hun werk ons 'door de beeldende kwaliteiten (...) een vreugdevolle belevenis ver over de directe boodschap heen'.⁵⁷ Desondanks moest hij weinig hebben van de in zijn ogen dogmatische ontwerp-opvattingen van de functionalistische ontwerpers. Van Keulen was meer geïnteresseerd in de kwaliteit van de visuele resultaten dan in de ideologie of ontwerptheorie die erachter zat. Over de flesetiketten die hij had ontworpen voor een wijn-

importeur zei Van Keulen dat zijn ontwerp 'niet zo modernistisch' was 'omdat de wijnhandel eigenlijk een traditionele sfeer heeft. Al te grote strakheid zou hier mijns inziens misplaatst zijn.'⁵⁸ Over het werk van Zwart merkte hij op dat bepaalde werkstukken interessant waren, meer ondanks dan dankzij zijn dogmatische ontwerpopvattingen.⁵⁹ In zijn ontwerpen voor *De Groene Amsterdammer* en voor boekomslagen en platenhoezen toonde hij zich een ontwerper die met veel lyrische vrijheid (kleur)beelden en een speelse, experimentele typografie toepaste (afb. 122).



122: Jan van Keulen, ontwerp B. Majorick, *Vormtaal*, Amsterdam 1957

Onder leiding van Van Keulen veranderde het vormgevingsonderwijs in Den Haag radicaal.⁶⁰ Oud-student Peter Manders constateerde dat het in de lessen van de voormalige docent en Bauhaus-aanhanger Marius Wagner 'altijd om de probleemstelling ging: hij probeerde iedereen bewust te maken van wat ze nu eigenlijk wilden. Van Keulen liet je een tekening maken in van die lekkere charmante kleuren (...) en als hij dan klaar was ging hij op een afstand staan kijken met twee vingers langs zijn wang, en zei dan na een stilte: "Dat bruin, dat moet iets roder." En dat was het dan.'⁶¹ Het vak optisch-grammaticale studies, door Kiljan ontwikkeld en onder meer door Wagner gedoceerd, kreeg in de lessen van Van Keulen een geheel andere invulling. Kiljan en Wagner stimuleerden hun studenten voortdurend tot experimenten en een kritische houding bij het toepassen van vormen. Bij Van Keulen werd vormleer volgens Manders een reeks oefeningen met elementaire vormen, die met voorgeschreven mengkleuren moesten worden ingevuld. Oud-student Gert Dumbar (1940) – groot bewonderaar van docent Paul Schuitema – ervoer eveneens dat er onder Van Keulen een nieuwe wind waaide. Hij vond het 'wegpromoveren van Schuitema door Van Keulen' een historische misser.⁶² Dumbar's experimenten met een geïntegreerd gebruik van foto en typografie werden door Van Keulen niet getolereerd:⁶³ hij beschouwde foto's als louter illustratief materiaal en ze mochten dus niet geïntegreerd worden met typografie, zoals bij de typofoto. Dumbar noemde Van Keulen een estheet, en dat was niet als compliment bedoeld.⁶⁴

Het begrip 'esthetiek' speelde een belangrijke rol in de publieke discussie die Schuitema en Beljon in 1960 voerden naar aanleiding van Beljons bezoek aan het Royal College of Art in Londen.⁶⁵ Schuitema verdedigde zich tegen de kritiek van Beljon dat de modernistische vormgeving was verworpen tot een vorm van gedateerde esthetiek. 'Naar mijn mening,' schreef Schuitema, 'en ik weet waarover ik spreek, zijn kleurenleer en vormgrammatica een deel van het onderzoek naar de kwaliteiten van de kleur en de mogelijkheden die de karakteristiek van de materialen biedt om de vormkwaliteiten te ontdekken. Dit is geen esthetica, dit is studieuw onderzoek, waarbij men ook zijn creatieve mogelijkheden kan vergroten en zich bewust kan worden van de relatie tussen materiaal en vorm. Kleur is ook materiaal, spraakmiddel zo men wil.'⁶⁶ Schuitema snapte niets van de lofzang die Beljon uitsprak over het werk van de Londense ontwerpstudenten: 'Wat is er gedaan? Men heeft doosjes en busjes versierd, meer niet. De doosjes zijn door de versiering gedeformeerd. Men heeft vlakken verdeeld in nieuwe vlakken, het woord d.a.z. ingeperst in vierkanten. Het *verpakkingsprobleem* is niet gesteld.' Vervolgens gebruikte Schuitema een argument dat Beljon zelf tegen de Bauhaus-adepten had gehanteerd, namelijk dat ze iedere verbinding met de actuele beroepspraktijk hadden verloren. 'Het probleem waar het om gaat ligt echter anders,' schreef Schuitema, 'zeker als men de buitenwereld, dat is de maatschappij, wil benaderen... Al te intuïtief benaderen betekent hier "half zien". Maar met open blik benaderen betekent het volgende: Een product moet verpakt worden, welke middelen staan mij ten dienste om dit probleem zo direct, zo karakteristiek en zo goed mogelijk op te lossen? De industrie levert o.a. kunstmatige plastische materialen, die men de eigenschappen kan geven die men wil. Flexibel – vast – transparant – waterdicht – luchtdicht – isolerend – absorberend – rekbaar – krimpbaar – gekleurd enz. De industrie verschaft ons tegenwoordig de mogelijkheden en daar moet de ontwerper mee op de hoogte zijn. Dat haalt hij niet met zijn intuïtie, daar heeft hij ook nog de geest van de speurder, de onderzoeker, de vrager, voor nodig. En wat is leren anders dan *op onderzoek uitgaan ter ontdekking van de typische eigenschappen?* Ontwerpen is niet zomaar zoeken naar decoratieve oplossingen.'⁶⁷

Beljon was ongetwijfeld van mening dat Schuitema hier te veel nadruk legde op de relatie tussen techniek en vorm, of zoals Beljon naar aanleiding van zijn kritiek op de HfG Ulm had gezegd: de 'zuiverheid-vorm'-relatie, en te weinig op de 'vorm-mens'-relatie. Het belang dat Beljon hechtte aan de relatie tussen vorm en mens, klinkt door in de woorden van oud-student Philip van Meeuwen (1942): 'Wat ik op de Academie heb geleerd, zelfs of misschien juist van Beljon, die toch geen officiële leraar van me was, is *ontwerpen*. Kan niet schelen wat. De regel blijft: zaken zien zoals anderen die – straks – van je zien, beleven, gebruiken.'⁶⁸

Paradoxaal is dat Dumbar, die het 'mateloos inspirerende' ontwerp-onderwijs van Schuitema verdedigde en veel kritiek had op het onderwijs van Van Keulen, even enthousiast was over het ontwerp-onderwijs aan het Royal College of Art als Beljon. Hij had daar na zijn opleiding in Den Haag grafisch ontwerpen gestudeerd: 'Met leerlingen als David Hockney en Alan Fletcher en het kopstuk Anthony Froshaug als typografie-docent bestond er een fabelachtige drift naar innovatie die helemaal niet te vergelijken was met het gortdroge – op het uiterlijk gerichte – curriculum van Den Haag.'⁶⁹

Aan de afdeling van Van Keulen bestond het onderwijs begin jaren zestig uit grafisch ontwerpen (affiches, folders, boekomslagen, grammofoonplatenhoezen, verpakkingen) en typografische vormgeving (boekverzorging, opmaak van tijdschriften, ontwerp van briefpapier). Illustratie en fotografie waren bijvakken. Ook het vak 'psychologie der reclame' stond als bijvak op het lesrooster. Praktische en theoretische kennis (techniek en chemie) van de

fotografie werd onmisbaar geacht voor de moderne publiciteit.⁷⁰ De gebruikelijke fotografiegenres uit die tijd – portret, reportage en reclame – werden er beoefend.⁷¹ Het vak werd lange tijd verzorgd door Gerard de Vries (1917). Hij was opgeleid door Kiljan en Schuitema en noemde zich geheel in lijn van hun gedachtegoed 'beeldend organisator'.⁷²

De hoofdvakken waren gewijd aan het grafisch en typografisch ontwerpen. In het eerste jaar maakten studenten 'visuele verkenningen', waarbij ze vertrouwd werden gemaakt met 'het platte vlak en de elementaire wetmatigheden en mogelijkheden van het vlak. De oefeningen beslaan gedurende het eerste jaar een dag per week en worden zowel in zwart-wit als in kleur uitgevoerd. Het zijn vooral de abstracte kleur- en vormoefeningen die hierbij het hoofdbestanddeel vormen'.⁷³ In het tweede jaar werd deze vormkennis toegepast in eenvoudige ontwerp opdrachten, waarbij de vormstructuren in verschillende technieken werden uitgevoerd of werden gecombineerd met letterschrijven of -tekenen. Ondanks het beperkte karakter stonden de opdrachten 'reeds zo dicht mogelijk bij de eisen van de praktijk, eisen van zakelijke aard en technische mogelijkheid'. De gecompliceerdere opdrachten volgden in het derde en vierde jaar. In het eindexamenjaar waren alle studenten verplicht affiches, een verpakking, grammofoonplaat hoesen, een folder of enkele advertenties te ontwerpen, of de typografie te verzorgen van een boekje.⁷⁴ Ook de eindexamenopdrachten werden zo veel mogelijk afgestemd op de praktijk. Voor het eindexamen van 1963 bezochten docenten en studenten de Tomado-fabriek en deden onderzoek naar de technische en zakelijke kanten van het bedrijf. De opdracht betrof het ontwerpen van een affiche, enkele advertenties en een gebruiksverpakking voor een van de Tomado-producten naar keuze.⁷⁵

In 1965 organiseerde de afdeling een expositie van werk van de studenten in het Haags Gemeentemuseum. In de catalogus, ontworpen door docent Jacques Janssen, beschreef Van Keulen de doelstelling van de lessen: 'De afdeling (...) gaat er van uit dat het welzijn van alledag in hoge mate bepaald wordt door de visuele kwaliteit van de buitenwereld. In deze buitenwereld spelen de werken van de mens langs straten en wegen, aan gevels en in winkels, in kranten en tijdschriften en verder in elke publieke uiting hun manifeste rol. Deze manifestaties nu zijn ten zeerste gebaat bij een heldere, verantwoordelijke wijze van denken. Het grondprincipe van de afdeling grafische en typografische vormgeving is dan ook het gerichte streven, zindelijke formules te vinden voor de verschillende aspecten van een sociale visuele communicatie. Conform deze overwegingen zien wij als zakelijk fundament, als materiële realisatie zou men kunnen zeggen, een grondige vaktechnische training, waarin een creatief begrip voor vorm en kleur het hoofdbestanddeel vormt'.⁷⁶

In 1969 werd Van Keulen opgevolgd door Janssen. Hij leidde de opleiding tot 1983. In deze periode verdwenen de specifieke reclamevakken en kwam het accent te liggen op boektypografie en letterontwerpen. Op een symposium in 1974 over het Nederlandse grafische onderwijs profileerde de Haagse academie zich met 'het vak, de techniek en tekst en letter'.⁷⁷ De democratiseringsprocessen aan de Haagse academie waren nauwelijks van invloed geweest op de inhoud en het functioneren van de opleiding.

Na het vertrek van Janssen ontstond langzaam maar zeker een brede opleiding voor het hele gebied van 'grafische en visuele communicatie in opdracht van economische, sociale of wetenschappelijke instellingen'.⁷⁸ Het in 1988 aangestelde afdelingshoofd Anno Fekkes stelde dat een afgestudeerde van de opleiding 'beelden [moet] kunnen maken of die nou fotografisch of op een schilderachtige wijze tot stand komen'. Ondanks de verbreding bleven

letterontwerpen en typografie vanzelfsprekende vakken. De vakken letter-schrijven, typografie en optisch-grammaticale studies waren inmiddels aangevuld met vrij tekenen en schilderen. Het vak audiovisuele vormgeving maakte in 1995 geen deel uit van de opleiding. Studenten met filmambities konden samenwerken met de zelfstandige afdeling voor audiovisuele vormgeving. Als gevolg van de studieduurverkortingen waren stages niet langer verplicht. Voor het eindexamen formuleerden de studenten hun eigen opdrachten voor een van de volgende vakken: grafisch ontwerpen, ruimtelijke ontwerpen, typografie, beeld en fotografie. Huug Schipper, in 1995 ontwerpdocent aan de opleiding, eiste van zijn eindexamenstudenten de beheersing van ambachtelijke vaardigheden, een grondige analyse van het afstudeeronderwerp en een inhoudelijke benadering van het onderwerpprobleem, dat wil zeggen 'communicatief gericht op een doelgroep zodat mooi of lelijk minder ter zake zijn' (afb. 173-174, zie pp. 586-587).

iv.1.3.3: Arnhem

Het lokaal reclameontwerpen (1963-1988)

Directeur Verburg, die op de hoogte was van de onrust die Beljon aan de Haagse academie had veroorzaakt, vroeg Marius Wagner les te komen geven in Arnhem. Verburg trof bij zijn komst in 1957 een afdeling Reclame die was gestoeld op het traditionele kunstnijverheids onderwijs. Het rooster werd gedomineerd door tekenvakken. Er werd getekend naar stillevens, pleisterornament en pleisterkop, portret ('kop naar het leven') en (ongekleed) model. De specifieke reclamevakken waren het tekenen en ontwerpen van letters, (letter- en kleur)affiches, advertenties en lay-out. Vanaf het studiejaar 1959-1960 verschenen er nieuwe vakken op het rooster, zoals illustratief ontwerpen, reclameontwerpen, letterschrift en ruimtelijk vormen. Voor het eindexamenjaar werd het vak grafische technieken ingevoerd.¹ Wagner kreeg van Verburg alle vrijheid voor zijn lessen in het nieuwe vak twee- en driedimensionale optische grammaticale studies.² Tot aan zijn vertrek in 1988 was Wagner een van de belangrijkste Bauhaus-adepten aan de afdeling Publiciteitsvormgeving en Grafisch Ontwerpen van de Academie voor Beeldende Kunst Arnhem (afb. 123).



Anders dan de vooroorlogse reclameafdeling van Kiljan in Den Haag bestond de afdeling in Arnhem sinds het midden van de jaren zestig uit een gemêleerd gezelschap van docenten met verschillende en vaak tegenstrijdige opvattingen over het vak. Volgens oud-leerling en latere academiedirecteur Hillenius viel het begrip 'publiciteit' weliswaar samen met reclame, maar bleven reclameopdrachten beperkt tot de belettering van bedrijfswagens, het ontwerpen en restylen van een aantal bedrijfslogo's en een enkele beursstand. Reclame-affiches en advertenties werden er weinig ontworpen. Er werden wel affiches en advertenties ontworpen, maar over het algemeen droegen deze een culturele boodschap uit, zoals oproepen voor theatervoorstellingen en concerten. Reclame werd als iets 'commercieels' beschouwd en de term 'reclameontwerpen' werd nooit gebezigd.³ Ook in de periode 1970-1975 was er volgens oud-student Rein Houkes (1947) geen sprake van reclameontwerpen.⁴ Enkele docenten besteedden er wel aandacht aan, maar ze deden dat allemaal op verschillende wijze. De docent die de drukkerij beheerde gaf les in reclametekenen, waarbij de studenten verpakkingen perspectivisch moesten schetsen en daarbij ook glimmers en schaduwwerking moesten aanbrengen.



Docent Karel Suyling (1926) liet eind jaren zestig zijn studenten kennismaken met een geheel andere opvatting van reclameontwerpen (afb. 124). De autodidact Suyling was van 1968 tot 1986 docent grafisch ontwerpen in Arnhem, waarvan de laatste zeven jaar als hoofddocent.⁵ De advertenties die Suyling tussen 1957 en 1971 voor Citroën ontwierp, braken in veel opzichten met de traditie. Hij had ervaring met grafische en industriële vormgeving: in 1953 maakte hij deel uit van de groep die namens de Commissie Opvoering Productiviteit de Verenigde Staten bezocht om het fenomeen *industrial design* te onderzoeken. In tegenstelling tot de Eindhovense academiedirecteur René Smeets en de ontwerper en latere AIVE-docent Wim Gilles moest hij weinig hebben van de Amerikaanse ontwerpmentaliteit: 'Ik vond de Amerikaanse aanpak van industriële vormgeving niet erg goed. Ik was er boos over dat alles maar werd gestyled en gerestyled. Een gewoon eerlijk ontwerp wat ontstaat is van opsmuk werd er nauwelijks gemaakt. Die reis was niet erg aan mij besteed, ik heb er vooral gezien hoe het in mijn ogen niet moest.'⁶ Zoals veel grafisch ontwerpers stond Suyling wantrouwig tegenover reclame en vooral tegenover de rol van reclamebureaus. Hoewel de opdrachten voor

Citroën via het vermaarde reclamebureau Prad liepen, realiseerde hij zijn advertentieontwerpen in nauw overleg met de directie.⁷ In zijn lessen was Suyling vooral een grafisch, en geen reclameontwerper. Voor de studenten bevestigden zijn lessen dat reclame-uitingen alleen vernieuwend konden zijn vanuit het grafisch ontwerpen (afb. 172, zie pp. 584-585).⁸

De belangrijkste vakken van het basisjaar bestonden in 1967 uit twee- en driedimensionale vorm- en kleurstudies. Hierin weerklinkt de terminologie van de vormleer van Kiljan, met vakken als 'vormanalyse en beeldende synthese', 'beeldende ordebeginselen' en 'licht als ruimtevormende component'. Docent Henk Peeters gaf materiaal oefeningen waarbij hij de studenten veel ruimte gaf om te experimenteren. Dat leidde er bijvoorbeeld toe dat studenten eens vellen wit papier met een plas inkt erop vastplakten op de weg voor het academiegebouw. De auto's die over het papier reden bepaalden het artistieke resultaat, dat ter bespreking in de gangen werd opgehangen.⁹ Volgens Hillenius leidde dat tot vruchtbare discussies, die zich niet beperkten tot het vakgebied en essentiële vragen opriepen over de productie en artistieke betekenis van kunst en vormgeving.

De aandacht voor het Bauhaus-onderwijs had een enorme impuls gekregen door de tentoonstelling die het Stedelijk Museum in Amsterdam van november 1968 tot januari 1969 organiseerde naar aanleiding van het feit dat de Duitse ontwerpschool vijftig jaar daarvoor was opgericht. In de begeleidende, omvangrijke catalogus werd veel aandacht besteed aan de onderwijskundige opvattingen van de Bauhaus-docenten, met tal van beschrijvingen en voorbeelden van vorm- en kleuroefeningen uit de *Vorkurs* en meer toegepaste oefeningen van de werkplaatsen.¹⁰ De materiaal oefeningen van Albers toonden resultaten die vergelijkbaar waren met de resultaten die in 1967 te zien waren op de tentoonstelling *Struktuur* over het academieonderwijs in Arnhem. Volgens Houkes werd de Bauhaus-catalogus door de meeste leerlingen gekocht en bestudeerd. Het was het belangrijkste ideologische en historische referentiekader van studenten en docenten die in een modernistische traditie wilden werken. Lang niet alle studenten waren zich bewust van de ideologische achtergrond van hun docenten. Pas jaren na haar afstuderen in 1972 beseftte oud-student Marlous Bervoets (1949) de betekenis van het cadeau dat Wagner haar als veelbelovende student had gegeven: een door Piet Zwart gesigeneerd exemplaar van zijn *Boek van PTT* uit 1938.

De catalogustekst bij de tentoonstelling *Struktuur* in het Gemeentemuseum van Arnhem was namens de opleiding geschreven door Wagner. Hij noemde het de belangrijkste taak van een kunstschool om 'cultuur-opbouw' te zijn in plaats van alleen maar aan de leerlingen de vaknormen en individuele verworvenheden van de docenten over te dragen. De cultuur-opbouwende taak was noodzakelijk in een cultuurloze tijd 'waarin een op materialistische waarden berustende techniek bijdraagt tot voorziening op ruime schaal van velerlei stoffelijke zaken ter bevrediging van, veelal kunstmatig gevormde, verlangens (hebben). De geestelijke aspecten van de mens blijven evenwel onontwikkeld. Het belangrijkste deel van de mens lijdt gebrek. Wanneer wij gaan beseffen dat materie in feite een manifestatie is van de werking van vormscheppende krachten van zeer genuanceerde aard, krachten die een openbaring zijn van een universeel en wetmatig levensbeginsel, kan er sprake zijn van cultuur (zijn).'¹¹ Een opleiding diende dus niet gericht te zijn op het materialistische 'hebben', maar op het geestelijke 'zijn'. Leerlingen die een studie begonnen aan de kunstacademie, waren volgens Wagner slechts geschoold in 'geheugentraining en het overhevelen van feiten'; het ontbrak hun nog aan enige ontwikkeling van 'de eigen scheppingskracht'. Dientengevolge waren ze niet in staat om op basis van een eigen overtuiging te ontwerpen. 'Zijn aldus gecultiveerde "ik" belet hem het uitzicht op het

“zelf” zijn, (D.w.z. het brandpunt van zijn scheppend vermogen) en op de spontane levensinhoud van de dingen waarmee hij in relatie is.’ De leerling was aan het begin van zijn studie ‘een door anderen beschreven vel papier. Hij zal, om tot inzicht in zijn eigen scheppend vermogen te komen, eerst moeten leren een vlakgom op dat papier te hanteren. De taak van docenten is daarbij een begeleidende; het is zaak dat wij als begeleiders het papier niet zelf gaan beschrijven. Daarom is de wijze van begeleiden belangrijker dan de leerstof; het is begeleiden van een groeiproces. (...) De opgaven die wij stellen moeten dan ook gezien worden als aanleidingen om belemmeringen die het groeiproces in de weg staan in zicht te brengen, zodat de leerling zelf kan constateren en uit de weg ruimen. Hij zal zich moeten oefenen, de voorgelegde problemen ongeremd op te nemen, en *zelf*-standig tot oplossing te brengen.’

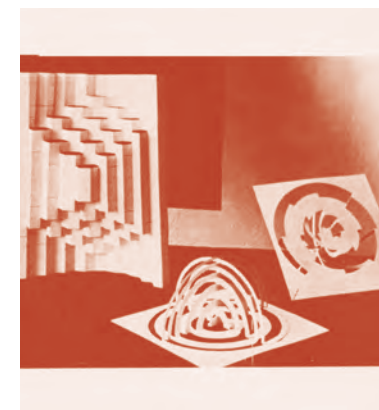
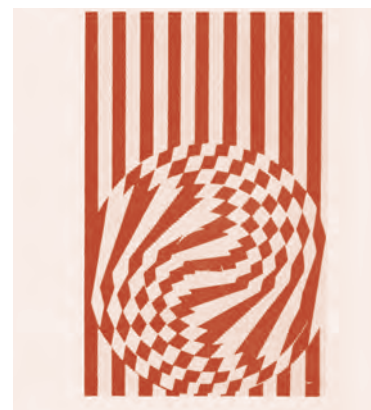
Als docent aan de Haagse academie had Wagner zich al verbaasd over het feit dat op het lesrooster van sommige kunstopleidingen – en hij was daarin schatplichtig aan Kiljan: ‘de toekomst is aan de film in haar ruimste betekenis’ – niets was te vinden van ‘film noch video, met kabelnet en commerciële televisie voor de deur. Ook de geschiedenis van het kunstonderwijs is kennelijk aan golfbewegingen onderhevig, en kent hoogtepunten en diepe dalen.¹² In Arnhem initieerde Wagner daarom lessen in animatie- en audiovisuele technieken.¹³ Op een symposium over het grafisch-ontwerponderwijs in Nederland in 1974 presenteerde de Arnhemse opleiding zich nadrukkelijk met film.¹⁴ Maar pas midden jaren tachtig zou de academie de beschikking krijgen over een volwaardige audiovisuele studio. Toen trok directeur Hillenius nieuwe docenten aan met veel ervaring in televisie-, video- en animatieproducties en later ook in digitale beeldbewerking, zoals Will Bakker (1944), Frans Lasès (1949) en Ron van Roon (1953).¹⁵

Ondanks zijn ijveren voor de audiovisuele vormgeving zag Wagner in techniek geen ‘zelfstandig voortschrijdende grootheid’ die automatisch tot vooruitgang leidde. Techniek was slechts een instrument ‘om een bepaalde visie te verwezenlijken. Een middel tot omvorming van krachten. De ontwikkeling van het beeldend vermogen en van de kennis omtrent materialen en technieken moet daarom gezien worden als een eenheid en niet als twee aan elkaar gevoegde gebieden. Wij zullen zodanig moeten begeleiden dat materiaal-aspecten en technische factoren organisch worden opgenomen in de groei van het creatieve plan van de leerling.¹⁶ Het kunstonderwijs moest niet krampachtig streven naar een vernieuwing die opgedrongen werd door actuele zaken in een samenleving. Een student moest in zijn studie mogelijkheden ontwikkelen om ‘zich na zijn studie alzijdig te ontplooiën’ en niet onderworpen worden aan ‘een vakbeperking door opgelegde normen en/of docent’. Wagner mocht dan het modernistische ontwerponderwijs zijn toegedaan, een individuele artistieke ontplooiing was voor hem niet langer taboe. Het is niet te zeggen of dit een voorbode was van de veranderingen na 1968 of een voortzetting van de ideeën over het individuele kunstenaarschap zoals die ook zichtbaar waren in de vroege Bauhaus-periode of aan het Genootschap Kunstoefening gedurende het directoraat van Van Lerven. Opvallend is dat zowel Hendrik Valk, tot 1962 decennialang docent aan Genootschap Kunstoefening, als Wagner teruggrepen op dezelfde metafoor voor het opleiden van kunstenaars en vormgevers: als een tuinman die alleen behoedzaam en met grote zorg voor ontkiemend talent, de leerlingen artistiek kan laten bloeien.¹⁷

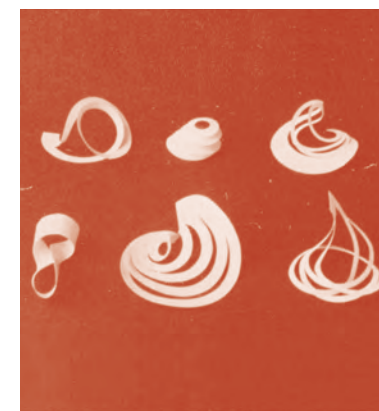
Opdrachten

Wagner doceerde onder meer een methodische vormgrammatica, waarbij de leerlingen bijvoorbeeld een reeks van verschillende composities maakten

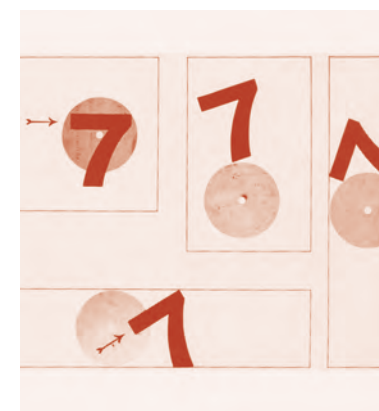
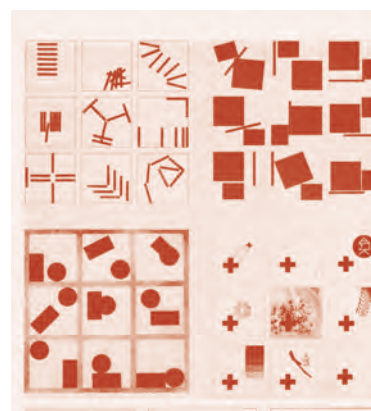
van een balkje met een cirkel op een groot aantal papieren vierkantjes van 10 x 10 cm. Vervolgens besprak hij met zijn leerlingen welke composities wel en niet ‘spannend’ waren.¹⁸ Een oefening die veel verwantschap vertoonde met de oefeningen van Joost Schmidt (1893-1948) – afgebeeld in de Bauhaus-catalogus uit 1968 –, waarbij voor negen gelijke vierkanten met een beperkt aantal vormelementen negen verschillende contrasten moesten worden gevormd. Houkes herinnert zich de eindeloze kleuroefeningen gebaseerd op de theorieën van Bauhaus-docent Albers en elementaire ‘beeldgrammaticale’ ruimtelijke vormoefeningen (afb. 125-128).¹⁹



125: Vormoefeningen uit de *Vorkurs* van Joseph Albers



126: Oefeningen elementair ruimtelijk vormen, ABK Arnhem, 1967

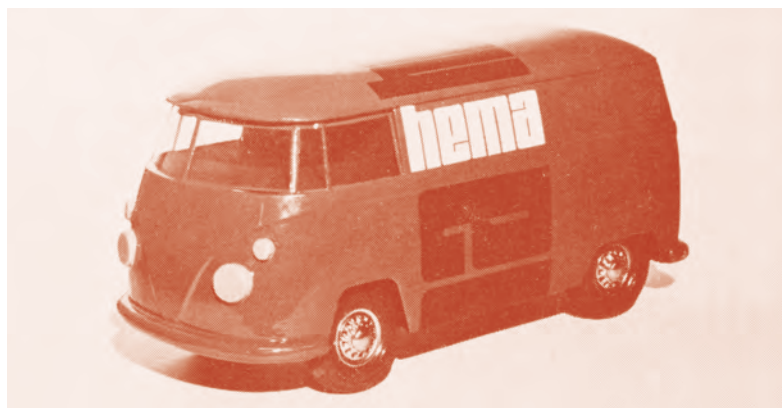


127: Oefeningen van Joost Schmidt voor de reclameafdeling van het Bauhaus



Wagner gaf ook lessen in ruimtelijk ontwerpen, onder meer ten behoeve van verpakkingen, etalages en stand- en tentoonstellingsbouw. Hillenius ontwierp voor zijn eindexamen in 1968 onder begeleiding van Wagner een verpakking voor de bestekfabrikant Gero. Na een analyse van de manier waarop bestekken te koop werden aangeboden concludeerde Hillenius dat deze alleen gekocht konden worden in de vorm van complete en dure cassettes of als losse bestekonderdelen zonder verpakking. Hij ontwierp vervolgens een verpakking waarin losse bestekdelen konden worden opgeborgen. In de begeleiding besteedde Wagner aandacht aan het functionele gebruik, de doelgroep, productietechnieken en een zo efficiënt mogelijk materiaalgebruik. Gero was niet bij de opdrachtformulering en de ontwikkeling van het ontwerp betrokken. Pas na zijn eindexamen ging Hillenius met het bedrijf praten over de mogelijkheid het ontwerp te produceren. Volgens Hillenius was er nauwelijks contact met het bedrijfsleven; hooguit werd er geïnformeerd wat de technische mogelijkheden voor het realiseren van een ontwerp waren.

De vakken voor algemene vorming in het eerste jaar laten een voortzetting zien van het type onderwijs dat Kiljan in Den Haag had ontwikkeld. Leerlingen dienden zich bewust te worden van de relatie tussen een kunstwerk en de 'geestelijke en maatschappelijke' structuur van de samenleving.²⁰ De vorm- en kleurstudies werden aangevuld met voor de afdeling specifieke vakken als letterschrift en lettertekenen, reproductietechnieken en fotografie. De opdrachten kregen een meer toegepast karakter; ze konden variëren van het ontwerpen van verpakkingen tot lettertoepassingen voor interieurs en architectuur (afb. 129).²¹



Het typografisch ontwerplokaal (1963-1985)

De eerste typografielessen aan de Arnhemse academie werden in het studiejaar 1959-1960 gegeven door Henk Peeters en stonden nog nadrukkelijk in de modernistische ontwerptraditie.²² Peeters was echter nauwelijks als typograaf geschoold en hij zou hiermee pas praktijkervaring opdoen met de serie omslagen die hij tussen 1974 en 1982 ontwierp voor de marxistische reeks van Uitgeverij SUN in Nijmegen.²³ Peeters gaf voornamelijk letterschrift, waarbij studenten leerden gelijkmatige grijsbeelden te ontwikkelen op basis van een juist gebruik van interlinie en letter- en woordspatiëring. Ook oefenden de studenten zich in het maken van lay-outs met zelf gekalligrafeerde gedichten in combinatie met beeldende elementen.²⁴

Het typografieonderwijs in Arnhem werd tussen 1963 en 1985 gedomineerd door de klassiek georiënteerde typografen Jan Vermeulen en Alexander Verberne. In 1963 volgde Vermeulen Roskam op als hoofd van de afdeling Publiciteitsvormgeving en Grafisch Ontwerpen. Een jaar later stelde directeur Verburg Verberne aan. Beide docenten moesten weinig hebben van de Bauhaus-ideologie. Ze stonden aan de basis van het onderwijs in boektypografie aan de Arnhemse kunstacademie, in belangrijke mate gestoeld op hun ervaringen met Friedlaender. Vermeulen had kort na de oorlog als redacteur gewerkt bij typograaf en uitgever Stols en tussen 1947 en 1949 als typografisch assistent van Friedlaender. Verberne volgde in 1948 en 1949 de cursus typografie en boekverzorging aan de Amsterdamse Grafische School onder leiding van Friedlaender.

Toen Vermeulen en Verberne begin jaren zestig hun ontwerponderwijs in Arnhem begonnen, werd aan de Nederlandse kunstacademies nog nauwelijks typografie gedoceerd. Uitzonderingen waren de avondcursus van Veltman in Maastricht (van 1927 tot 1948), de typografieklas van Jongejans in Amsterdam (van 1953 tot 1971) en de lessen letterschrijven en typografie die Gerrit Noordzij sinds 1960 verzorgde aan de Haagse academie. Vermeulen en Verberne ontwikkelden een leerplan met veel en gedetailleerde aandacht voor letterschrijven en -tekenen. Ze stemden hun lessen op elkaar af. Daarbij betoonde Verberne zich veelal de klassieke boektypograaf en Vermeulen de meer revolutionaire ontwerper van typografisch beeldende boekomslagen, zoals die voor de romans van Jan Wolkers (1925-2007).²⁵ Ondanks het feit dat er aan de Arnhemse academie geen specifiek letterprogramma werd onderwezen, zoals Noordzij dat deed in Den Haag, had de grote aandacht voor het schrift en de lettervorm tot gevolg dat de opleiding een goede basis bood voor het letterontwerpen.²⁶ Oud-student Julius de Goede (1944) richtte zich na zijn opleiding in Arnhem op schrijven en letters. Onder supervisie van Verberne schreef hij in 1981 een cursus kalligraferen voor de Leidse Onderwijsinstellingen (Loi). In 1981 publiceerde hij op basis hiervan zijn eerste handboek over kalligrafie.²⁷ Begin jaren tachtig studeerden Evert Bloemsma (1958-2005), Martin Majoor (1960) en Fred Smeijers af met nieuw ontworpen lettertypen. Majoor en Smeijers lieten zich daarbij inspireren door traditioneel-ambachtelijke technieken van het kalligraferen en het lettersnijden, een werkwijze die in de modernistische traditie van Peeters en Wagner nauwelijks werd getolereerd, maar steun vond bij de typografen Vermeulen en Verberne.²⁸

Volgens oud-student Wigger Bierma straalden het leslokaal en de lessen van Verberne eind jaren zeventig een anachronistische orde en rust uit. Tegen de tijdgeest in eiste Verberne aanwezigheid, concentratie en aandacht van zijn studenten. Hij hield consequent de absenties bij: drie keer in een semester te laat of afwezig betekende automatisch een onvoldoende bij de beoordeling. Gezeten aan een tafel voor in het lokaal keek hij het huiswerk van de studenten na. In vergelijking met andere lessen in Arnhem leek het

onderwijs van Verberne volgens Bierma ‘nog het meest op strafwerk.’²⁹ Desondanks was de sfeer in het lokaal ontspannen, rustig en geconcentreerd. Het was er Verberne, in tegenstelling tot de meeste andere docenten, niet om te doen ‘al of niet heimelijk een zekere doctrine, ideologie of stijl aan de man [te brengen]: het ging alleen maar over letters, punt uit’. Het beeld dat Bierma schetst wordt bevestigd door de studentenevaluaties uit dat jaar: ‘Uitstekende lessen, vaak huiswerk, per les een beoordeling (...) De lessen zijn zo gekonstrueerd, dat het gewoon een ontspanning is om er te werken. Regels zijn heel strak. Je weet precies wat je doen moet. (...) Het lesschema is wel erg strak en Verberne maakt soms een erg strenge indruk en je hebt het gevoel dat je eigen mening geen gewicht in de schaal legt (...) School, doch niet onaangenaam.’³⁰ Volgens oud-student Kees de Bruijn (1958) bracht Verberne zijn studenten ‘de zuivere typografische kennis bij’.³¹

Het onderwijs van Vermeulen werd door oud-studenten daarentegen getypeerd als een soort filosofielessen, waarin de aandacht voor specifieke typografische kennis en vaardigheden in een veel bredere, culturele context werden geplaatst.³² Vermeulen was een erudiet en inspirerend verteller met een grote kennis van de (ontwerp)cultuur en de literatuur. Hij weidde uit over alledaagse belevenissen die hem intrigeerden of las literatuur waar hij door gegrepen was integraal voor in de klas.³³ Vooral in zijn latere lessen kwam de typografie nauwelijks nog aan de orde. Volgens oud-student De Goede werden zijn lessen ‘niet gehinderd op dat terrein. Zo wispelturig als hij ons op allerlei onnut gebied inlichtte, zo chaotisch informeerde hij ons omtrent ons toekomstig vak. Hij introduceerde spoedig een nieuwe letterproef die de proef van Lettergieterij Amsterdam-voorheen-Tetterode ging vervangen. Die mochten wij gedeeltelijk natekenen met potlood, en na correctie invullen met plakkaatverf. In zijn verdere opdrachten toonde hij zich ook niet erg creatief. De kreet “Natura Artis Magistra” moesten wij – na verhalen over de dierentuin, Amsterdam in het algemeen en “De Kring” in het bijzonder – op een vel van 50 x 65 cm tekenen, [we moesten] een affiche maken voor de komende Olympische spelen van Tokio en een boekomslog ontwerpen voor “Schachnovell” van Stefan Zweig. De kern van zijn lesgeven bestond eigenlijk uit het af en toe bespreken van fouten in de gemaakte werkstukken. Hierover zal hij bij zijn collega’s advies hebben ingewonnen (...). De methode van leren door vallen en opstaan was zeer in zwang in die tijd. Dat vallen en opstaan geschiedde dan door de leerlingen die thuis in eindeloze variatie hun opdrachten uitvoerden en de docenten hielden zich staande door de gesprekstof die ze er uit putten.’³⁴ Volgens oud-student Noudi Spönhoff kwam het in de tijd van democratisering sowieso weinig tot lesgeven. In de lessen van Vermeulen kwam ‘eigenlijk alles behalve typografie (...) aan de orde’.³⁵

Theorie

De cursus van Friedlaender die Vermeulen en Verberne hadden gevolgd, was zowel theoretisch als praktisch van opzet. De eerste twee lessen bestonden uit een bestudering van boeken over typografie, aanwezig in de bibliotheek van de lettergieterij Amsterdam. Dat moest de leerlingen inzicht bieden in ‘een maatstaf (...) voor hetgeen boekdruk*kunst* is’.³⁶ Enkele lessen werden gewijd aan lettersoorten, om ‘het esthetische gehalte en misschien de grafologische waarde te bespreken’. Nadruk lag op het ontwerpen van het literaire boek. De leerlingen leerden regels voor de opmaak van een normale tekstpagina, het begin van een hoofdstuk, de opdracht, de inhoudsopgave, titelpagina’s, band en omslag. De grondbeginselen van de boektypografie konden niet los worden gezien van de praktische toepassing. Cursisten wa-

ren verplicht zelf in de zetterij aan de slag te gaan, omdat ‘een heel nauw contact met de eigenschappen en mogelijkheden van het zetmateriaal (...) noodzakelijk [is]’. Zij moesten voor aanvang van de cursus beschikken over basale typografische vaardigheden, zoals kennis van de belangrijkste lettertypes en enige ervaring met het kalligraferen. Vooral het laatste was volgens Friedlaender onontbeerlijk, omdat ‘zonder calligrafische oefeningen elke bemoeiing met typografie oppervlakkig moet blijven’.

Friedlaender was een uitgesproken exponent van een ‘onzichtbare’ typografie: een begrip dat in 1932 werd gemunt door Beatrice Warde (1900-1969) in haar essay *The Crystal Goblet*, oorspronkelijk in 1932 als lezing uitgesproken onder de titel *Printing should be invisible*.³⁷ Warde was van mening dat typografie zich volledig dienstbaar moest maken aan de inhoud. In navolging van Warde schreef Friedlaender in 1937 dat typografie ‘alleen om de inhoud [gaat]. De taak is: voor de telkens wisselende inhoud een vorm te vinden, die het meest doelmatig, het meest duidelijk en volledig laat uitkomen wat er te zeggen valt. Al het andere moet hieraan ondergeschikt blijven, zelfs de ijdelheid van den typograaf, die er zo op gebrand is te laten zien wat voor “aardigheden” hij in staat is te verzinnen (...). We moeten dus telkens naar die vorm zoeken en niet trachten de gegeven tekst in een of ander vormschema te persen. De vorm is en blijft altijd dienaar van de inhoud.’³⁸ Voor het ontwerpen van deze onzichtbare typografie bestonden volgens hem geen dogmatische regels. In tegenstelling tot Tschichold, die in de jaren dertig strakke richtlijnen formuleerde voor de juiste typografie, probeerde Friedlaender in zijn *Typografisch ABC* verplichtende regels voor het oplossen van vraagstukken met betrekking tot ‘vormproblemen’ zo veel mogelijk te vermijden: ‘Immers, op elk gebied en te allen tijde is een regel op het oogenblik dat hij geformuleerd wordt reeds verouderd: wat *vooraanstaande* kunstenaars, dichters, artsen in hun tijd toepassen om een zeker resultaat te bereiken, wordt door de na hen komende aesthetici, grammatici, als *regel* gefixeerd. Zoodra nieuwe wegen of vormen door jonge baanbrekers gevonden zijn, komen weer nieuwe regels aan de beurt. (...) De vraag naar het *hoe* leidt tot regels en houdt verband met modern of ouderwetsch. De vraag naar waarom en wat houdt echter verband met die naar *goede of slechte* kwaliteit, en die is verreweg belangrijker, is misschien zelfs de eenige waar het uiteindelijk op aankomt.’³⁹

Het *Typografisch ABC* staat aan het begin van een traditie van Nederlandstalige handboeken voor typografie, die voor een belangrijk deel zijn geschreven of vertaald door cursisten van Friedlaender. Typografische handboeken waren in de negentiende eeuw vooral in Engeland ontwikkeld en volgden meestal het model van Moxon uit 1683: het accent lag op de praktische instructies, aangevuld met teksten over de historische ontwikkeling van letters. De Engelse handboeken, zoals Edward Johnstons *Writing & Illuminating & Lettering* uit 1917, waren gebaseerd op het idee dat het schrift en de kunst van het kalligraferen de essentie vormden voor de constructie van letters en teksten. Duitsland kende in de negentiende eeuw nauwelijks handboeken voor kalligrafie en typografie. De (typo)grafische kunsten werden vooral door persoonlijk onderricht overgedragen.⁴⁰ Pas met de regels voor de ‘nieuwe typografie’ die Tschichold in 1925 formuleerde, werden typografische richtlijnen zwart op wit gesteld.

Vermeulen vertaalde enkele typografische handboeken, zoals in 1951 *Was Jedermann vom Buchdruck wissen sollte* uit 1945 van Tschichold en in 1955 *An essay on typography* van Eric Gill (1882-1940) uit 1931 (afb. 130).⁴¹ Verberne vertaalde teksten voor *Anderhalve eeuw boektypografie 1815-1965 in Amerika, Engeland, Frankrijk, Duitsland, Zwitserland, Italië, België en Nederland* uit 1965.⁴² Oud-cursist Huib van Krimpen (1917-2002)

vertaalde in 1942 onder meer fragmenten uit *Writing & Illuminating & Lettering* van Edward Johnston en in 1947 een selectie teksten van Stanley Morison, Gill en Holbrook Jackson (1874-1948).⁴³ In 1965 vertaalde hij Morison's bekendste boek, *First Principles of Typography*, dat overigens pas in 1983 verscheen.⁴⁴ Oud-cursist Bernhard van Bercum schreef in 1949 onder de titel *Zet het zo!* een van de eerste Nederlandse handboekjes bedoeld voor zettters en boektypografen. Van Bercum beriep zich in zijn boekje behalve op Paul Renner, Tschichold en Morison ook op het *Typografisch ABC* en de lessen van Friedlaender (afb. 131).⁴⁵



130: J. Tschichold, *Wat iedereen van drukwerk behoort te weten*, Amsterdam 1951
131: B.C. van Bercum, *Zet het zo!*, Hoorn 1949

Het omvangrijkste handboek was *Boek over het maken van boeken* van Huib van Krimpen. In 1953 vatte hij het plan op een zo'n compleet mogelijk handboek te schrijven over het drukken van boeken. Een dergelijk handboek was immers in de Nederlandse taal nog niet voorhanden. Pas in 1966 verscheen het boek, voor een belangrijk deel gebaseerd op de lessen die Van Krimpen verzorgde aan het Hoger Instituut voor Drukkunst in Antwerpen. Al bij verschijnen was het boek deels verouderd, omdat in de technische beschrijvingen geen aandacht werd besteed aan het toenemende gebruik van het fotografisch zetten. In 1986 verscheen een nieuwe, herziene en uitgebreide uitgave, waarin vooral de technische aspecten waren geactualiseerd. De hoofdstukken over vormgevingsaspecten waren nagenoeg ongemoeid gelaten. *Boek over het maken van boeken* is een van de weinige Nederlandse voorbeelden waarin de 'onzichtbare typografie' een gezicht krijgt. Van Krimpen beschreef de technische mogelijkheden, de ideologische, theoretische en historische noties en de belangrijkste ontwerprichtlijnen van de klassieke boektypografie zoals die tot begin jaren zeventig werden aangevend. Hij baseerde zich daarbij op twee gedachten. De eerste was dat een boekenmaker inzicht moet hebben in de relevante technische processen, zodat hij die kan beheersen. De typograaf 'moet daarover de baas zijn en het voor het zeggen hebben – niet degenen die de machines bedienen en zeker niet de machines zelf'.⁴⁶ Net als Friedlaender benadrukte Van Krimpen dat een ontwerper het niet kon stellen zonder technische lessen en praktische kennis van het drukken. Deze technische lessen vormden het eerste deel van het boek: de middelen.

De tweede gedachte was dat typografie normen kende voor de kwaliteit van het boek, dat in de eerste plaats – zoals door de Franse dichter Paul Valéry (1871-1945) verwoord – 'une parfaite machine à lire' behoorde te zijn. Het ging hier niet om normen van individuele aard, maar normen gebaseerd op een evolutionaire ontwikkeling van vijf eeuwen boektypografie. Van Krimpen benadrukte dat de normen voornamelijk betrekking hadden op de boektypografie en doorgaans niet van toepassing waren op bijvoorbeeld reclame, die een totaal andere functie had, namelijk de lezer 'met visuele en technische middelen (...) te overreden en zijn vermoede onverschilligheid te doorbreken. (...) de reclame lijkt op een standwerker, de volksmenner of demagoog – soms ook op de boetprediker'. Het boek daarentegen 'informeert, vertelt, bespiegelt, ontspant, sticht, overreedt met klem van argumenten en heeft daarom geen behoefte aan de middelen van reclame'. Deze normen besprak hij onder de titel 'het doel' in het tweede deel van zijn boek.

Volgens Van Krimpen stelde de ontwerper van de perfecte leesmachine zich op zoals een architect bij het ontwerpen van een gebouw. Hij hoefde niet zelf de technieken te beheersen van bijvoorbeeld het zetten en drukken. Wel moest hij beschikken over voldoende technische kennis om zijn taak als typografisch specialist te kunnen vervullen. Tevens diende hij een boekenlezer en boekenliefhebber te zijn om te weten aan welke eisen een goed boek moest voldoen. Daarbij stond het belang van de lezer voorop. Het boek was geen middel 'om de artistieke verlangens van de typograaf te bevredigen'. Van Krimpen ontrafelde de onderdelen van de leesmachine en toonde hoe nauwkeurig deze op elkaar afgestemd moesten zijn om de lezer perfect van dienst te zijn. Die afstemming werd volledig bepaald door de technische mogelijkheden en de fysieke conventies bij het hanteren en lezen van boeken.

Het basiselement was de drukletter, die op grond van een optimale leesbaarheid een minimale en een maximale corpsgrootte vereiste. De gekozen letter bepaalde vervolgens de letter- en de woordspatiëring, de interlinie, de maximale kolombreedte en daarmee de zetspiegel, en die was weer afhankelijk van de drukformaten die de drukpersen aan konden. De maatvoering van de zetspiegel was weer afhankelijk van 'aangename verhoudingen', die nooit exact, maar bij benadering de Gulden Snede volgden. Van Krimpen beschouwde de wijze waarop de zetspiegel op de pagina werd geplaatst als de belangrijkste taak van de typograaf. Volgens hem was het daarom niet verbazingwekkend dat sommige ontwerpers zich door goed te kijken en te meten diepgaand met deze taak hadden beziggehouden en hun bevindingen in wetten en regels hadden vastgelegd. De uit onderzoek naar historische manuscripten en boekdrukken afgeleide regels hadden alleen nut als 'vuistregels', maar mochten 'nimmer het zelf kijken met het eigen oog vervangen'. Beter dan de proportionele richtlijnen te volgen zoals die bijvoorbeeld door Tschichold waren opgesteld, kon de ontwerper met behulp van een grijs stuk papier op het witte vel naar de juiste verhoudingen zoeken. Vast uitgangspunt daarbij was dat de zetspiegel nooit op een afzonderlijke pagina beoordeeld mocht worden, maar altijd als een eenheid van twee naast elkaar liggende pagina's. De maatvoering van het rugwit werd dan bepaald door zowel het visueel scheiden als verbinden van de twee tekstblokken. Daarbij gold hetzelfde principe als bij letter- en woordspatiëring: genoeg wit om het te scheiden, niet te veel zodat de verbinding verloren gaat. Het voortdurend speuren naar de juiste balans maakte de boektypografie tot 'een bezigheid die op zoek is naar het grandioze compromis'.

In het laatste hoofdstuk illustreerde Van Krimpen zijn ontwerpvisie als boektypograaf aan de hand van een metafoer die Warde had gebruikt in *The Crystal Goblet*. Van Krimpen nam van haar de conclusie over dat de boekverzorger de taak heeft 'een venster te maken tussen de lezer in de kamer en

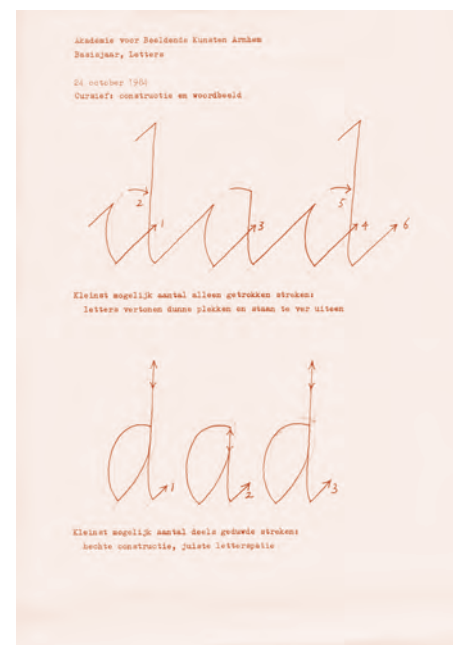
het landschap van de woorden van de schrijver daarbuiten. Hij kan daarvan een gebrandschilderd glas van onvergetelijke schoonheid maken, dat echter als venster niet deugt: men kan er *naar* kijken, maar niet er *door*. Hij zou er een kleurloze spiegelruit in kunnen zetten, van de beste kwaliteit, en ons doorzicht zal volstrekt onbelemmerd zijn. Het derde mogelijke venster is er een, dat in betrekkelijk kleine in lood gevatte ruitjes is verdeeld, en dat met “versierende typografie” kan worden vergeleken. Het is een venster waar men door kan kijken, maar waarvan men nooit kan vergeten dat er glas in zit, en dat iemand het met zorg en plezier heeft geconstrueerd. Dat is niet verwerpelijk, op grond van een belangrijk feit ten aanzien van het onderbewuste: het geestesoog leest door de letter heen en niet de letter zelf.’ Uiteindelijk kwam Van Krimpen, in navolging van Warde, tot de slotsom dat ‘typografie (...) geen kunst [is], maar een middel om gedachten over te brengen’.

Van Krimpen noemde Verberne in zijn boek een van de Nederlandse representanten van deze opvatting en hij citeerde hem met de woorden ‘dat een boek nooit beter wordt dan de kopij was. (...) Het ideale boek, dat is het boek dat geheel door de ontwerper wordt herschreven – waarbij de ontwerper de auteur vertelt hoe hij het doen moet. (...) Ontwerpen bestaat uit meer dan het uitkiezen van een lettertype, het aangeven van een titelpagina, het bedenken van een bandje. Dat is versiering maar nog geen typografie. Een intensieve bewerking van de kopij is het noodzakelijke begin – ja, typografie ontstaat juist uit het begrip voor wat met de kopij wordt beoogd en moet gericht zijn op het realiseren van die bedoeling. Typografie heeft veel te maken met belangstelling voor taal; als je die niet hebt kun je beter gaan schilderen of reclame-ontwerpen. Typografie maken is iets formuleren – het is net als het maken van zinnen.’

Opdrachten

Verberne benaderde, net als Friedlaender, de typografie vanuit het schrift. Het schrijven was een belangrijk onderdeel van de lessen die hij gaf aan eerstejaarsstudenten van alle afdelingen (afb. 132). Het vak letters voor het basisjaar werd door Verberne als volgt omschreven: ‘Tijdens een systematische scholing in het schrijven met de brede pen, die ook de constructieve achtergrond van het schrift belicht, wordt het onderscheid duidelijk gemaakt tussen de drie voornaamste verschijningsvormen van het alfabet en de grondslag gelegd voor meer vakgerichte letterkennis. Studenten passen de verkregen ervaring toe bij het indelen van eigen (naar opdracht in toeneemende mate samengestelde) teksten, waarbij vormaspecten als ritme, spatie, interlinie, regelbeeld, marge worden bekeken en taal- en stijlkwesies niet onbesproken blijven.’⁴⁷ De drie behandelde schrijfwijzen waren kapitaal, romein en cursief, die werden beoefend aan de hand van eenvoudige inleidende opdrachten, zoals het schrijven van de eigen voor- en achternaam of het vervaardigen van een genaaid boekje met een handgeschreven titelpagina, een inleidende tekst en een hoofdtekst, al dan niet gecombineerd met getekende of geschilderde illustraties en bijschriften. Hoofdteksten waren doorgaans fragmenten afkomstig uit Nederlandse romans en verhalen- of dichtbundels die de studenten hadden gelezen. Soms waren de gelezen boeken aanleiding tot het ontwerpen van een boekomslag ter grootte van een affiche.⁴⁸ Bij de schriftelijke opdrachten adviseerde hij zijn studenten te schrijven ‘in formeel schrift, laag tempo, let op de penstanden. Besteed zorg aan woordbeeld, spatie, interlinie. Maak, met overweging van factoren als alinea’s, witregels, marges, plaats van de illustratie(s), een logische en aantrekkelijke indeling van het papier. Doe niets meer of minder dan wat is

gevraagd en plak niets op of in. Signeer met voor- en achternaam voluit, geheel cursief, formeel schrift, en met datum en jaar, alles op één regel in potlood onderaan.’⁴⁹ Verberne maakte het belang van de juiste penstand duidelijk door de studenten met passer en cursieve o te laten construeren. Op- en neerhalen werden geoefend met een voorgeschreven pentype op een dubbel gevouwen vel houtvrij schrijfpapier van 40 x 60 cm. Ook schreven studenten in opdracht een verhaal bij een Ansichtkaart, die ze vervolgens naar Verberne opstuurden. Met correcties en suggesties voor verbetering van lettervormen en indeling in zijn eigen onverbeterlijke handschrift retourneerde Verberne de Ansichtkaarten.⁵⁰ De studenten konden desgewenst extra uren krijgen ter verdieping van het vak typografie. Verberne gaf in deze uren lettertekenen, eerst op groot formaat op het schoolbord en later met plakkaatverf op papier. De verschillende letters werden uitvoerig besproken en met elkaar vergeleken, ondersteund met actuele en historische toepassingen van de letters.⁵¹ Verberne gaf tot begin jaren tachtig het vak letters ook aan eindexamensstudenten van de andere opleidingen van de Arnhemse kunstacademie. Het betrof veelal typografische opdrachten die waren gelieerd aan het eigen ontwerpwerk.



132: Alexander Verberne, cursusmateriaal letterschrijven, ABK Arnhem, 1984

Vermeulen gaf letterschrijven en -tekenen. Letterschrift – dat in de jaren zestig door Henk Peeters was verzorgd – gaf Vermeulen pas in de jaren zeventig. Het schrijven was niet gericht op het leren kalligraferen, maar bedoeld voor een beter begrip van het ontstaan en de eigenschappen van (druk)letters.⁵² Bij het schrijven oefenden de studenten met verschillende breedtes en diktes van pennen; daarmee moesten regelmatige lussen op een vel papier worden gezet met bijbehorende interlinie. De eerste beginselen van de paginaopmaak met de juiste verhoudingen voor marges en kop- en staartwit kwamen daarbij aan de orde. Bij het vak lettertekenen werden letters op groot formaat op papier nage tekend of nageschilderd.

Vermeulen was door zijn scholing bij Friedlaender en zijn vertalingen van typografische handboeken vertrouwd met de typografische grondbeginselen en gaf daarvan blijk in zijn ontwerpwerk. Deze kennis werd niet

expliciet in de lessen als theorie gedoceerd. Hij verwees bij zijn opdrachten naar de belangrijkste boeken op dit gebied of hij liet ze opnemen in een lijst van boeken die ze moesten aanschaffen, zoals *An Atlas of Typeform* van James Sutton en Alan Bartram uit 1968, *Over typografie* van Gill, *Zet het zo!* van Van Bercum en *Boek over het maken van boeken* van Van Krimpen. Lang niet altijd werden deze boeken door de studenten gelezen of geraadpleegd.⁵³ Vermeulen bracht zijn typografische kennis vooral verbaal over naar aanleiding van vragen en discussies met studenten over de gestelde opdrachten. Hij beschouwde de typografische conventies als spelregels, die je eerst moest begrijpen om er vervolgens mee aan de haal te gaan.⁵⁴ Aan de hand van opdrachten kwamen de belangrijkste principes van letterkenmerken en letter- en woordspatiëring aan de orde. Een van de oefeningen betrof het spatiëren van het woord 'tomado', de bedrijfsnaam van een fabrikant in huishoudelijke producten. De naam was niet gekozen om de studenten een toepasselijk logotype te laten ontwerpen, maar omdat de rangschikking van de letters de studenten confronteerde met de specifieke problemen van spatiëring. Aan de hand van de naam leerden ze dat er voor spatiëring geen vaste regels bestaan en dat de beslissing over de juiste balans tussen het wit van het papier en het zwart van de letter altijd op het oog aankwam. Het tekenen en spatiëren van letters beperkte zich niet tot het vormen van het woord op een regel, maar werd ook geoefend als compositie in het vrije vlak (afb. 133). Het waren basisoefeningen die uiteindelijk leidden tot het ontwerp van bijvoorbeeld een typografisch omslag voor een boek. De toepassing van beeld kwam daarbij nauwelijks aan de orde. Volgens oud-student Hillenius was Vermeulen van mening dat zijn expertise op het terrein van de typografie lag. Voor een kritische bespreking van beeldtoepassingen stuurde hij zijn studenten liever naar een andere docent of nodigde die in zijn lessen uit, zoals bij de opdracht een kalenderpagina van de eigen geboortemaand typografisch te ontwerpen in combinatie met een illustratie van het bijbehorende sterrenbeeld. Dat leidde soms tot verwarring bij de studenten, die voor hetzelfde werkstuk van de ene docent de complimenten in ontvangst mochten nemen en van de andere een vernietigende kritiek kregen. Bij de opdrachten werkten de studenten geregeld samen met opdrachtgevers voor het verzorgen van de boektypografie en de illustraties.⁵⁵



133: Typografische oefening, ARKX Arnhem, 1967

Het grafisch ontwerplokaal (1977-2012)

Nadat Verberne in 1981 de dagopleiding had verlaten en Vermeulen in 1985 was overleden, werd de typografische traditie voortgezet door Bierma, Majoor en Smeijers. Basisjaarstudenten leerden in 1985 nog de drie schrijfwijzen en letter- en woordspatiëren aan de hand van zwarte vierkanten, cirkels en driehoeken. In hun aantekenschriften noteerden ze in opdracht van hun docent: 'Typography should be invisible.'⁵⁶ Slechts weinigen konden bevroeden welke lange traditie van dienstbare boektypografie achter deze zin schuilging. Een traditie die evenmin als die van de Bauhaus-ideologen gespeend was van morele opvattingen. Iets van die moraal is te lezen in het handboek *Typografie* uit 1990, waaraan behalve Huib van Krimpen ook oud-studenten van Vermeulen en Verberne bijdroegen.⁵⁷ Zo schreef Wim Westerveld (1961) het hoofdstuk 'Typografische normen' over de vormgeving van teksten. Sommige normen moesten door de typograaf als dwingende eis worden gehanteerd, zoals de behandeling van alinea's, het afbreken van woorden, het zetten van afkortingen, maten en gewichten, tabellen en staten, de plaatsing van pagina-cijfers, de initiaalbehandeling, de witverdeling van een pagina. Deze normen waren immers door eeuwenlange conventies en technische specificaties van zetsystemen en papierformaten bepaald. 'Als dergelijke normen niet worden aangehouden,' betoogde Westerveld, 'wordt afbreuk gedaan aan de kwaliteit van het zetsel.'⁵⁸ Hij erkende dat sommige normen betwistbaar waren, maar dat was nauwelijks het geval bij de boektypografie, maar alleen bij weekbladen en kranten. De strikte normen bespaarden volgens Westerveld 'de ontwerper en zetter (...) lastig studiewerk en kunnen een hulp zijn bij het nemen van beslissingen. Tradities leveren welkome ervaringen op.'

In het voorwoord dat Van Krimpen schreef voor *Typografie* herhaalde hij zijn 'functionele' opvattingen. Doeltreffendheid, bruikbaarheid en duurzaamheid waren de leidende principes van het ontwerpproces. De voorwaarde dat iets 'mooi' moest zijn, was slechts de uitkomst van een functionele benadering. Als 'mooi' de betekenis van 'opvallend' kreeg, werd het volgens hem dubieus: 'de vorm wordt dan gebruikt als middel om de verkoop te bevorderen. We komen dan dicht bij het begrip *styling*. Styling houdt zich bezig met de uiterlijke vorm van voorwerpen, los van functionaliteit.' Van Krimpen verwees opnieuw naar Morison's *First Principles of Typography*, verplichte literatuur voor iedere (aankomend) typograaf. Hij citeerde Morison's definitie van typografie 'als de kunst drukmateriaal zodanig te schikken, dat dit in overeenstemming is met een specifiek doel: de letters onderling te schikken, het wit te verdelen en het zetsel te ordenen om de lezer in de hoogst mogelijke mate behulpzaam te zijn bij het begrijpen van de tekst. Typografie was een zakelijk middel tot een vooral nuttig en slechts bij toeval esthetisch doel, want het genieten van fraaie figuren was zelden het voornaamste oogmerk van de lezer.'⁵⁹

Ondanks het feit dat de typografische traditie midden jaren tachtig onder vuur kwam te liggen, bleef ook Bierma de waarden ervan verdedigen. Volgens oud-student Jop van Bennekom (1970) bewaakte Bierma in zijn lessen vooral de morele kanten van het vak.⁶⁰ De keuze van een letter is nooit willekeurig en is altijd verbonden aan historische en maatschappelijke betekenissen. In 1999 schreef Bierma in *de Volkskrant*, naar aanleiding van het werk van de postmoderne grafisch ontwerper David Carson (1954): 'in de ontwerperswereld [heerst] een anti-intellectualistisch klimaat. Er is weinig of geen discours over werkwijze en motieven. (...) Wat mij zo irriteert, is het speculatieve aspect van zijn ontwerpen, de "zo-kan-het-ook"-benadering, het inhaken op wat toevallig goed valt in de markt. Zijn succes kan mij somber en weemoedig maken zoals ook het succes van bepaalde politici dat doet.'⁶¹

De morele opvattingen over het ontwerpvak zorgde tot ver in de jaren negentig voor een richtingstrijd tussen de docenten aan de Arnhemse opleiding grafisch ontwerpen.⁶² Sinds de jaren zeventig bestond de afdeling uit sterk individueel opererende docenten, van wie een deel zich verwant voelde met de klassieke boektypografen en zich vooral oriënteerde op de klassieke taal- en letterkunde, en een ander deel zich opstelde als de ideologische erflaters van de modernistische avant-garde. Het leverde spanningen en conflicten op die soms persoonlijk van aard waren, maar veelal waren geworteld in de ideologische en morele tegenstellingen van de beide tradities. Bij die tradities voegde zich vanaf 1977 het ontwerp- en onderwijs van Karel Martens, die zich keerde tegen een te slaafse navolging van welke ontwerp-regels dan ook.

De studie was 'gericht op het leggen van een basis voor het ontwikkelen van inzicht in visuele vormgeving, een vormgeving die zich vooral richt op informatieoverdracht via visuele communicatiemediën', en kende een groot aantal vakken voor vormanalyse, typografie, illustratief tekenen, ruimtelijk vormen, fotografie, druktechnieken, animatiefilm, omgevingsvormgeving, psychologie, literatuur en muziek.⁶³

Ondanks de intenties die in het leerplan waren verwoord, bestond er in de onderwijspraktijk niet altijd de gewenste verbinding tussen de verschillende vakken. Docenten baseerden hun lessen op ervaringen uit hun eigen beroepspraktijk, opdrachten werden niet op elkaar afgestemd en er werd veel in werkplaatsen geëxperimenteerd. Projectonderwijs of -opdrachten waarbij de verschillende onderdelen van het vak geïntegreerd werden aangeboden, waren er niet. Volgens Houkes – student van 1970 tot 1975 – was het ontwerp- en onderwijs in die periode eerder 'stimulering, coaching, verwijzing, dan dat je regels werden geleerd'.⁶⁴ Waar de ene docent de leerlingen met gestructureerde oefeningen de grondbeginselen van de typografie wilde bijbrengen, was de andere gericht op een maximale ontplooiing van het individuele talent. Zo herinnerde Houkes zich de experimentele tekenopdrachten van docent Bob Balke (1930). Daarin confronteerde hij de studenten met verschillende wijzen van waarneming; je moest je bijvoorbeeld verplaatsen in de zienswereld van een mier of een reus om vervolgens vanuit dat perspectief de wereld te visualiseren. Pas bij het eindexamen konden de studenten de kennis en vaardigheden die ze hadden opgedaan bij de verschillende docenten, samenbrengen in zelfgeformuleerde opdrachten.

Eind jaren zeventig werd gepoogd de diverse vakken via een schoolwerkplan beter op elkaar af te stemmen. In 1982 verscheen een nieuw leerplan waarin het doel werd omschreven als het opleiden van 'vormgevers (...), die in staat zullen zijn om, in opdracht, met behulp van visuele middelen informatie te verhelderen en over te dragen aan min of meer duidelijk omschreven groepen van mensen'.⁶⁵ Dit hoofddoel diende bereikt te worden door de ontwikkeling van de 'beeldende creativiteit en de bekwaamheid in het hanteren en toepassen van beeldende middelen', van 'het vermogen tot analyseren van de gestelde opdrachten door kennis- en ervaringsopbouw over functie, werking en betekenis van beeldinhouden en van de media in het communicatieproces' en door het verkrijgen van 'inzicht (...) in sociaal-economische en sociaal-culturele processen, mede om te kunnen komen tot (...) een eigen maatschappelijke visie'. Na een algemeen basisjaar kregen de studenten les in 'elementair onderwijs en overdracht basiskennis in de vakonderdelen' op het gebied van grafische, typografische, illustratieve, ruimtelijke, fotografische en audiovisuele vormgeving. Deze vakken werden aangevuld met 'vrij beelden' en kunstgeschiedenis. In het vierde en vijfde jaar stonden de (samengestelde)

opdrachten centraal, volgens het leerplan 'het onderwijskundig middel bij uitstek'.

Gespecialiseerde vakdocenten werden langzaam maar zeker vervangen door breed opgeleide en in de praktijk werkzame grafisch ontwerpers. In 1979 beschreef Kees Kelfkens (1919–1986) zijn ontwerplessen in illustratie en grafische vormgeving voor tweede- en derdejaarsstudenten. Als belangrijkste doel van de grafische vormgeving beschouwde hij 'het zo toegankelijk mogelijk maken van informatie. Die informatie kan van alles zijn tussen het overbrengen van een gevoel, een commerciële aanprijzing en het verstrekken van zakelijke gegevens'.⁶⁶ Kelfkens benadrukte dat de ontwerper een eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid heeft: hij ontleent 'zijn bestaansrecht aan het doen van zinnige dingen voor redelijke doeleinden. Dat betekent dat hij ook "nee" moet kunnen zeggen.' Op basis van deze uitgangspunten wilde hij dat zijn studenten vooral een mentaliteit ontwikkelden voor een professionele beroepsuitoefening. Hij deed dat aan de hand van strikt omschreven opdrachten, waarin specifieke kennis, inzichten en vaardigheden geïntegreerd aan de orde kwamen. Aan de uitwerking van een ontwerpplan diende een fase vooraf te gaan waarin de studenten 'hun uitgangspunten vaststellen, het wezen en de rangorde van de over te brengen informatie bepalen, en [die] door middel van grafische vormgeving verduidelijken', mede op basis van eigen onderzoek en kritische besprekingen met de docent. Van een al te strikte ontwerpmethodiek moest Kelfkens, evenals zijn collega Martens, niets hebben. 'Sinds de akademies het vak "ontwerpen" op hun rooster hebben geplaatst heeft veel spontane en onbevangen vormgeving plaats moeten maken voor een verstandelijke en dogmatische benadering daarvan. Het bespreekbaar maken van ontwerpproblemen werkt dat in de hand en het gevaar van indoctrinatie is groot.'

Kelfkens benadrukte het belang van letterschrijven voor het algemene vormgevoel (leerlingen die het vak nooit hadden gevolgd moesten van hem de schade inhalen), van modeltekenen en tekenen naar de natuur voor het ruimtelijke denken en van de vorm- en kleurkennis voor het illustreren. Als illustratiedocent toonde hij zich veel terughoudender bij de fotografische technieken: 'Een ongemotiveerde "vlucht" in de fotomechanische afbeeldingen tracht ik af te remmen. Ik wijs er de studenten op, dat een vormgever die óók kan tekenen een extra wapen bezit in de strijd om het bestaan.' In zijn lessen besprak Kelfkens praktijkvoorbeelden aan de hand van hun vormgevings- en (repro)-technische aspecten. Daarbij kwam ook de omgang met opdrachtgevers en collega-ontwerpers aan de orde. Hij betreunde het dat de opleiding de stage-mogelijkheden voor studenten zo slecht organiseerde. Kelfkens bekritiseerde de status van het vak illustratie en het gebrek aan een gespecialiseerde opleiding voor illustratoren in Nederland, ondanks de grote behoefte aan educatieve illustraties. Studenten met talenten en ambities op dit gebied werden volgens hem 'op de akademies van het kastje naar de muur geschoven, dat wil zeggen van de afdeling Vrij Beelden, waar op persoonlijke expressie wordt gemikt, naar de afdeling Grafische Vormgeving, waar illustreren als toelevingsbedrijf fungeert'.

In de informatiebrochure van de Arnhemse academie voor het studiejaar 1984–1985 werd de breedte van het vak grafische vormgeving benadrukt: studenten werkten 'op grafisch gebied (...) aan boeken, tijdschriften, catalogi, affiches, advertenties e.d., op ruimtelijk gebied o.a. aan stands en verpakkingen; op audio-visueel gebied aan dia-presentaties, film, film-animatie, video, en het grafisch vormgeven voor de tv'.⁶⁷ Afgestudeerden konden als zelfstandig ontwerper of in dienst van een bedrijf aan de slag voor 'reclameadviesbureaus, ontwerpstudio's, particuliere of overheidinstellingen, het bedrijfsleven, het drukkers- en uitgeversbedrijf, producenten op het audiovisuele gebied'. De

vele mogelijkheden werden ongetwijfeld genoemd om aankomend studenten gunstige beroepsperspectieven voor te schotelen. Intern werden het brede aanbod en de veronderstelde beroepsmogelijkheden door de studenten bekritiseerd. In april 1984 schreven enkele vierdejaarsstudenten – onder wie Majoor, Smeijers en Westerveld – een open brief aan de docenten, waarin ze hun frustraties uitten over de slechte sfeer, het gebrek aan contact met de ontwerp praktijk, het ontbreken van praktijkgerichte ontwerp opdrachten, de passieve instelling van docenten die jarenlang hun stokpaardjes bereden, en het (te) brede lesaanbod.⁶⁸ ‘Het gebrek aan contact met de buitenwereld’, zo schreven ze, ‘speelt op in het vierde jaar. De eerste drie jaren hebben we de beschermde omgeving van de school zeer gewaardeerd: je kon onbekommerd experimenteren met vorm en kleur zonder je druk te hoeven maken over het nut, de produktiekosten e.d. We zien pas in het vierde jaar de beperkingen van deze werkwijze in, welke een duidelijk ongericht karakter begint te krijgen. Studenten willen in dit jaar, van oudsher het stagejaar, meer concrete, op de praktijk gerichte dingen doen. Het in de onderbouw ontwikkelde vormgevoel moet nu getoetst worden aan praktische zaken. We vinden het niet verwonderlijk dat de opdrachten van dhr. Balke als “licht en donker” en “beweging” bij praktisch niemand tot iets geleid heeft. Het is een opdracht die in de onderbouw thuis hoort.’ Volgens de studenten werd de ontwerp praktijk ‘stelselmatig geweerd en buiten de deur gehouden, onder het mom van “dat leer je wel in de praktijk”’. Ze bekritiseerden het feit dat ze gedurende de vijfjarige studie alle vakken moesten volgen, met als gevolg dat er nergens diepgang werd bereikt en de door hen gewenste specialisaties niet mogelijk waren. De briefschrijvers waren van mening dat ze zelf moesten kunnen beslissen of ze zich na het derde jaar wilden bekwalen als veelzijdig of specialistisch ontwerper. Het opleiden van een ‘algemeen soort ontwerper’, die voor allerhande, maar ideologisch zeer verschillende opdrachtgevers in ‘een vermeend objectieve vormtaal’ kon werken, achtten ze een volstrekt achterhaald idee. Het onderwijs werd gedomineerd door het aanleren van een algemene, rationele ontwerpmethodiek, die geen ruimte liet voor alternatieve ontwerpbenaderingen: ‘Er is niets tegen een op het bauhaus gestoelde ideologie, maar je moet je geen zondaar voelen als je iets heel anders maakt. Wij zouden liever óók een meer subjectieve benadering zien, waarbij de student meer vanuit zijn affiniteit met het doel tot een resultaat komt waarin hij zijn standpunt kan herkennen, en zichzelf niet hoeft te ontkennen. Deze affiniteiten worden doorgaans op voorhand door de docenten afgewezen.’ De studenten dreigden te vertrekken – behalve om de werkplaatsen te gebruiken zagen zij geen reden om op de academie te vertoeven – tenzij er aan de twee in de brief gestelde eisen werd voldaan: studenten moesten zelf een keuze kunnen maken uit het vakkenaanbod en kunnen beslissen welke docenten hen daarbij zouden begeleiden, en de door de docenten voorgeschreven eindexamenvragen moesten worden vervangen door zelfgeformuleerde, individuele opdrachten.

Toen Hillenius in 1984 directeur werd, trof hij een opleiding aan met een sterk verouderd docententeam, waarin zowel onderling als in de relatie met de studenten veel spanningen bestonden. Hij slaagde er niet in om op korte termijn het ongestructureerde programma te verbeteren, noch om de persoonlijke en ideologische conflicten op te lossen. Een grote uittocht van hoofddocenten was het gevolg. De studieduurverkortung van vijf naar vier jaar in 1989 ging ook nog eens ten koste van het algemeen vormend basisjaar en de mogelijkheden voor stages. De vakken fotografie en audiovisueel waren inmiddels keuzevakken geworden, waarbij in ieder geval een van beide gevolgd moest worden.⁶⁹ Het eindexamen bestond deels uit een door docenten gefor-

muleerde opdracht en een onderwerp dat de student zelf mocht kiezen. Met het initiëren van een interne ontwerpstudio voor praktijkopdrachten wilde men de voorbereiding op de beroepspraktijk verbeteren. Wel werd nadrukkelijk gesteld dat ‘externe praktijkopdrachten [alleen] worden (...) aangenomen als ze onderwijskundig van belang zijn’.

In 1995 beschreef opleidingshoofd Jantien Bos het onderwijs als ‘niet al te vakgericht’. Studenten konden ervan verzekerd zijn ‘dat ze in vier jaar van hun opleiding nog veel kunnen experimenteren. De afdeling is eerder conceptueel en typografisch dan illustratief gericht’ en de ‘ontwerpvakken worden eerder vanuit een autonome opstelling benaderd en afgeleid uit de praktijk’. De studenten werden gestimuleerd ‘een maatschappelijke visie en verantwoordelijkheidsbesef te ontwikkelen’. Men ‘pretendeert niet de student voor het reclamevak klaar te stomen, al is daarop zo men wil wel aansluiting mogelijk’ (afb. 134).



In 1997 trad Houkes aan als het nieuwe hoofd van de opleiding. Hij was de eerste die de opleiding grafisch ontwerpen weer voor lange tijd – tot 2012 – zou leiden. Naar eigen zeggen werd hij bij zijn aanstelling geconfronteerd met een afdeling ‘die erg in verwarring was’.⁷⁰ De ideologische meningsverschillen werden over de hoofden van de studenten uitgevochten en Hillenius had weliswaar fors geïnvesteerd in een audiovisuele werkplaats, maar een goed functionerende computerwerkplaats ontbrak. Volgens oud-student Van Bennekom konden de studenten begin jaren negentig niets leren op een computer, omdat er geen faciliteiten waren en ICT-kennis bij de docenten ontbrak. Pas in 1993 werd er een bescheiden computerwerkplaats ingericht.⁷¹

Houkes had twee belangrijke doelstellingen voor de vernieuwing van de opleiding voor ogen. De eerste was: een curriculum te ontwikkelen waarvan de doelstellingen en eindtermen waren afgestemd op de eisen van de beroepspraktijk. Op basis daarvan stelde hij docenten aan die de verschillende tradities representeerden waarop het vak grafisch ontwerpen was gestoeld en die op een gelijkwaardige en respectvolle manier aan een gezamenlijk gedragen onderwijsprogramma bijdroegen. Dat was anno 1995 eenvoudiger te realiseren dan de decennia daarvoor. Met de professionalisering van het vak grafisch ontwerpen werden ook de verschillende posities erkend als onmisbare onderdelen van het vakgebied. Ook waren de meeste

docenten er inmiddels van overtuigd dat studenten niet in één school of ideologische opvatting opgeleid moesten worden, maar zelf positie moesten kunnen kiezen. Volgens Houkes was er voor de student 'niets beter dan met meerdere zienswijzen geconfronteerd te worden, in plaats van gevormd te worden binnen de tradities van één school. Ik wilde voorkomen dat studenten zich moesten conformeren aan een morele opvatting over de rol van de ontwerper of over de inhoud van het vakgebied. Ik wilde kortom geen epigonen opleiden, maar studenten door ontwerp opdrachten uitdagen een zelfstandige positie in te nemen.'⁷² De opleiding grafisch ontwerpen kreeg twee afstudeerspecialisaties: typografie en redactioneel ontwerpen. Daarmee breidde hij de 'modernistische ontwerptraditie, die binnen deze afdeling met name gestalte kreeg op het gebied van typografie', zoals Houkes het in zijn eerste leerplan formuleerde, uit met een ontwerpbenadering die was gericht op 'de samenwerking tussen beeld en betekenis van een ontwerp in kunstzinnig, cultureel, communicatief en maatschappelijk verband'.⁷³ Houkes plaatste de grafische ontwerpers nadrukkelijk in de traditie van de toegepaste beeldende kunsten, waarin zij hun 'beeldende, redactionele, en vormgevende vermogens aanwenden voor het visualiseren, structureren, redigeren en vormgeven van informatie en daarin een intermediaire functie vervullen.'

Als tweede doel stelde hij zich fors te investeren in faciliteiten en docenten voor de nieuwe media. Dat leidde uiteindelijk in 2006 tot een verzelfstandigde opleiding *information & interactive media design*, inmiddels omgedoopt tot de opleiding *interaction design*.

iv.1.3.4: Breda

Het lokaal reclameontwerpen (1950-1973)

Reclame was de eerste decennia van haar bestaan een belangrijk onderdeel van de Academie St. Joost in Breda. De vroegste naam van de opleiding grafisch ontwerpen luidde: reclame, publiciteit en industriële vormgeving. De grootste invloed op het reclameonderwijs in Breda kwam van docent IJsbrand Pijper, oud-student van de Haagse reclameafdeling. Na zijn opleiding werkte hij freelance als fotograaf, filmmaker en ontwerper. In 1941 begon hij het reclameadviesbureau Drielandenhuis, dat tot 1966 voor opdrachtgevers in de bouw, de water- en machinebouw en de geneesmiddelenindustrie werkte.¹ In 1950 stelde de directeur van St. Joost, Gerard Slee, Pijper aan om samen met Chris Brand de nieuwe opleiding reclame, publiciteit en industriële vormgeving op te zetten.² Pijper doceerde in de jaren vijftig aan alle eerstejaarsleerlingen natuurtekenen en aan de nieuwe opleiding fotografie en reclame- en publiciteitsontwerpen.³

Volgens het leerplan van 1952 werden de leerlingen opgeleid 'voor de reclame, illustratie en de standbouw' en het toekomstig werkterrein betrof onder meer 'reclameateliers' en bedrijven die werkzaam waren 'voor het propaganda-apparaat, - als etaleur-decorateur en voor de tentoonstellingsbouw', maar ze konden zich ook 'zelfstandig vestigen als reclame-ontwerper of reclame-adviseur en als industrieel-ontwerper'.⁴ Relevante vakken voor reclame waren 'ontwerpen en uitvoeren publiciteit', 'ruimtelijke vormgeving en standbouw' en 'theorie van de reclame'. In vergelijking met het reclameonderwijs in Den Haag en Arnhem was er in Breda meer aandacht voor de psychologische aspecten van de reclame. Zo maakten de leerlingen bij het

vak illustratief tekenen kennis met de 'psychologische effecten van de illustratie' bij het verluchten van boeken, tijdschriften en mode- en dagbladen.

Na de oorlog waren reclame-illustraties een veel toegepast beeldmiddel in kranten en tijdschriften. De geïllustreerde politieke (oorlogs)propaganda had de tekening echter verdacht gemaakt als een eenvoudig te manipuleren beeldmiddel. Fotografie werd toen als objectiever en betrouwbaarder beschouwd.⁵ Aan de nieuwe reclameafdeling in Breda werd fotografie niet als zelfstandige kunstuiting gedoed, maar als ondersteunend medium voor reclametoepassingen.⁶ Bij het vak 'ontwerpen en uitvoeren publiciteit' was niet alleen aandacht voor de beeldende kwaliteiten van het ontwerpwerk, maar ook voor de 'suggestieve kracht in het overtuigen van de beschouwer'. De leerlingen hielden zich bezig met het ontwerpen en (letter)tekenen voor reclame-uitingen, etalage-inrichtingen en voorlichtingsmateriaal. In het vak reclametheorie werd aandacht besteed aan reclamepsychologie en de geschiedenis van de reclame zoals die in diverse handboeken werd beschreven.

Dat Pijper zijn leerlingen eerder methodisch dan intuïtief liet werken, blijkt onder meer uit het commentaar dat hij schreef bij de door hem opgestelde lijst van verplichte literatuur. Ze moesten aan de hand van het boek *Schriftelijk rapporteren* een ontwerpprobleem methodisch en gefaseerd aanpakken.⁷ Volgens Pijper behoorde dit boek in de kast van iedere publiciteitsontwerper te staan; immers van hem wordt verlangd dat hij 'een probleem kan analyseren. Maar ook dat hij zijn conclusies logisch kan formuleren. Het bovengenoemde boek van 400 pagina's staat boordevol richtlijnen voor de aanpak van een werk of probleem. B.v. 1. Door waarneming, onderzoek, ordening van de gegevens en het maken van conclusies; 2. Door opzet van het werk, rangschikking en aanpak van de onderdelen; 3. Door samenvatting en juiste formulering daarvan'.⁸

Een opvallend boek op dezelfde lijst was *TV reclame maken* van B. Kroon uit 1967, het jaar dat de eerste STER-spotjes werden uitgezonden.⁹ Dit boek, met als ondertitel *Handwijzer voor televisie-reclame in Nederland*, was het eerste praktische handboek dat inzicht gaf in het complexe productieproces van een reclamespot. Het was bedoeld voor adverteerders, reclamebureaus én 'de geïnteresseerde tv-kijkers (...) die sinds 2 januari 1967 immers eveneens persoonlijk bij dit veelbesproken fenomeen zijn betrokken'.¹⁰ De auteur wijdde een heel hoofdstuk aan het maken van een script: de *script writer* is de creatieve geest van de tv-spot. Hij moest voorafgaand aan het ontwerpproces goed geïnformeerd zijn over het aan te prijzen product, de praktische productievooraardelen (beschikbaar budget, deadline van de productie, maximale duur, gewenste techniek), de inhoudelijke eisen van de opdrachtgever (relatie met bestaande slogans, logo's, lettertypen, gewenste jingles) en de context waarin de spot wordt uitgezonden (waar, wanneer, voor wie?). De auteur adviseerde om met betrekking tot de inhoud en de vorm van de reclamespot slechts één helder verkoopargument te hanteren. Bovendien moest de vorm passen bij het nieuwe medium televisie, bijvoorbeeld door gebruik te maken van een beweging of handeling of door een combinatie van (bewegend) beeld met geluid. Het boek bood geenszins een duidelijke ontwerpmethodiek voor tv-reclame. De auteur was geen voorstander van een methodische, wetenschappelijke benadering van het maken van tv-reclame: 'Ik wil niet beweren, dat ik in die wetenschappelijke benadering niet geloof. Natuurlijk is het in het wilde weg maar wat bedenken voor een commercial een reeds lang achterhaalde werkmethode. Maar één ding moeten al die mensen, die bij dat ene bepaalde systeem zweren, toch toegeven: als men alle commercials via die formule zou maken, zouden ze allemaal verschrikkelijk veel op elkaar gaan lijken en wie van de consumenten zou ze dan nog uit

elkaar kunnen houden? Originaliteit, althans een poging daartoe, doet ons commercials voortbrengen die zich tenminste van elkaar onderscheiden; de consument kan de producten identificeren en zijn keuze bepalen op één produkt, waarvan hij de naam kan onthouden dank zij onze vondsten.¹¹

De commerciële reclamewereld en de meer idealistisch ingestelde kunstenaars en grafisch ontwerpers stonden in de jaren vijftig ondanks een gezamenlijk belang op gespannen voet met elkaar. Zowel de in 1945 opgerichte Gebonden Kunsten federatie (GKf) als de drie jaar later geïnitieerde Vereniging voor Reclame Illustratoren (vri) hadden zich ten doel gesteld de maatschappelijke positie van ontwerpers te verbeteren en de mogelijkheden om opdrachten te krijgen te vergroten. De ideologische verschillen waren echter groot: waar de GKf haar eerste leden streng selecteerde op hun houding en daden in de Tweede Wereldoorlog, stond de vri open voor iedereen, ook voor degenen die om opportunistische redenen meegewerkt hadden aan de propaganda van de bezetter. Veel reclamemensen zagen creatieve tekstschrijvers en aan de kunstacademies opgeleide ontwerpers als losbandige en eigenzinnige bohemiens, die weinig oog hadden voor het primaire bedrijfsdoel van reclame: verhoging van omzet en winst.¹² Er waren ook mensen die een brug probeerden te slaan tussen beide kampen, zoals Ovink. In het artikel 'Reclame: Een vak, óók een kunst', dat Ovink samen met R. Rijkens in 1954 publiceerde in het kritisch getoonzette reclamevakblad *Ariadne*, werd de reclamechef van Unilever geciteerd: 'de reclameman die niet ergens in zijn hart het gevoel heeft voor Kunst, [ontkent] daarmee het bestaan van nog geheel andere waarden en [zal] nooit in staat zijn de uiterst gevoelige en gecompliceerde facetten van de menselijke geest te begrijpen en te beïnvloeden'.¹³

Grafisch ontwerpers waren midden jaren vijftig betrokken bij de vormgeving van jaarverslagen, die door bedrijven steeds vaker werden beschouwd als onderdeel van hun *public relations*. Begin jaren zestig beschouwde de GKf grafisch ontwerpers als de aangewezen beroepsgroep om vorm te geven aan de totale visuele identiteit van een bedrijf: reclame-uitingen, beeldmerk en jaarverslagen moesten van eenzelfde geest doortrokken zijn als de gefabriceerde waar of de geleverde diensten.¹⁴ De reclamewereld nam echter steeds meer afstand van de in hun ogen te esthetische benadering van grafisch ontwerpers.

De vraag of reclame en kunst verenigbaar waren, speelde ook op de kunstacademie St. Joost. Op een vergadering in 1956 stelde directeur Slee in aanwezigheid van onder anderen Pijper en Brand de vraag of het vak reclame en daarmee de intenties van de afdeling wel of niet tot het terrein van de kunst behoorden. De gezamenlijke conclusie was dat de vraag 'geen wezenlijke zaak' was. Wezenlijk was dat reclame 'de mensen in beweging moet brengen met beeld en taal'. Pijper richtte een waarschuwend woord tot zijn collega's: hij zei dat hij last had van 'het dominerende van de esthetica op de academie'.¹⁵ Slee interpreteerde de waarschuwing van Pijper als kritiek op de leerlingen met 'een valse romantische artistieke righeid die de jongelui maar al te graag adopteren'.

In 1965 publiceerde Pijper in *Revue der reclame* het artikel 'Nederlands reclameonderwijs stemt in geen enkel opzicht met betekenis van het vak overeen'. Daarin stelde hij dat het economische belang van reclame op geen enkele wijze was terug te zien in het kunstonderwijs. In tegenstelling tot het technische onderwijs, dat een goed op elkaar afgestemde geleiding kende van lager, middelbaar, hoger en wetenschappelijk onderwijs, vertoonde het reclameonderwijs een versnipperd en incompleet beeld. De kunstacademies vertegenwoordigden weliswaar op een goede manier de visuele kant van het reclameontwerpen,

maar ze hadden geen enkele binding met de economische, marketing-georiënteerde reclameopleidingen. Pijper beschouwde reclame als het belangrijkste instrument voor afzetbevordering van de toenemende industriële productie. Een reclame gebaseerd op alleen 'ervaring en intuïtie' was voor dat doel niet meer toereikend.¹⁶ Hij pleitte voor een wetenschappelijke benadering van reclame: 'Het is nodig dat doelbewust en systematisch naar nieuwe methoden van zintuigelijke communicatie wordt gezocht. Als men verzadigd raakt van visuele reclameboodschappen en het nuttig effect daarvan duidelijk vermindert, zal men met efficiënter methoden, waarin ook smaak, tastzin, reuk en gehoor optreden, gereed moeten zijn.' De verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen van die methoden lag in de eerste plaats bij het onderwijs, 'want onderwijs (ook reclame-onderwijs) heeft de tijd om *de praktijk na te volgen, de praktijk te interpreteren en de praktijk nieuwe wegen te wijzen*'. Pijper schetste een toekomstbeeld van een nieuwe instelling voor reclame-onderwijs met als kern een wetenschappelijk onderzoekscentrum met daaromheen gegroepeerd de diverse relevante opleidingen. Hij betwijfelde of het reclameonderwijs tot volle wasdom kon komen in het middelbare kunstnijverheids-onderwijs, waar ook autonome kunsten werden gedoceerd. Liever zag hij in het middelbaar en hoger onderwijs een concentratie van uitsluitend vormgevingsopleidingen, zoals 'grafische en ruimtelijke vormgeving, fotografie- en filmvormgeving, geluidsvorming, taalvormgeving (opleiding voor publicist, journalist, scenarioschrijver en reclametekstschrijver) en regie (voor film en tv)'.

Het artikel was voor Slee aanleiding om de docenten van de afdeling – inmiddels omgedoopt tot Publiciteitsontwerpen en Grafische Vormgeving – per brief hun mening te vragen over de standpunten van Pijper. Na de komst van Begeer in 1958 was het reclameonderwijs aan St. Joost minder dominant geworden. Begeer stond een brede opleiding grafisch ontwerpen voor ogen. De docenten reageerden positief op het artikel van Pijper. Begeer vond het idee van een aparte vormgevingsschool interessant. Een enkele docent vond dat St. Joost als academie al gedeeltelijk voldeed aan het ideaalbeeld dat Pijper had geschetst.¹⁷

Het onderzoek *De sociale functie van de Akademie voor Beeldende Kunsten te Breda* van H. Vermeulen uit 1963 bevestigde het beeld van een opleiding die zich nadrukkelijk distantieerde van het autonome kunstenaarschap. Met betrekking tot de afdeling Publiciteit en Grafische Vormgeving stelde Vermeulen dat 'de geest van deze opleiding (...) zijn kracht zeer direct [ontleent] aan de behoefte van de maatschappij. Deze drukt zich uit in allerlei vormen van publiciteitsbehoefte m.n. van overheid, van verenigingswezen, van bedrijf, industrie, handel etc. Om hieraan te kunnen voldoen behoort men alle mogelijkheden uit te buiten; het onderwijs wordt dus zeer gespecialiseerd. Men gaat gebruik maken van wetenschappen als psychologie, sociologie en de wetten van vlakverdeling. Met andere woorden, dit specialisme verwijderd zich bewust ver van de vrije expressie die men in teken- en schildertechnieken kan bereiken. De persoon is zelfs in zekere mate ondergeschikt bij dit werk. Hij is tussenpersoon bij het (gedachte) tweetal afzetter – konsument. Zijn taak bestaat dus uit het verlenen van een dienst. Dit zet zich voort bij het ontwerpen zelf, waar men dikwijls gespecialiseerd werkt en "teamwork" levert'.¹⁸

Vermeulen baseerde zich in belangrijke mate op Pijper, wiens ontwerpoppvattingen hij beschreef als 'een zuivere dienstverlening' met als functie 'het bijeenbrengen van afzetter en koper. Die wil tot verkopen of mededelen (van artikelen, ideeën, diensten etc.) wordt vertaald volgens de geaardheid van degene voor wie het gepresenteerde bestemd is. Het succes van deze overdracht kan beïnvloed worden door toepassing van wetenschap en andere

methoden.¹⁹ De onderzoeker concludeerde dat de afdeling Publiciteit en Grafische Vormgeving, de meest gebonden discipline, de grootste neiging vertoonde zich af te splitsen van de bestaande academieorganisatie, en zij kwam daarin overeen met de afdeling Monumentale Vormgeving, de meest ongebonden discipline. Een constatering die twee jaar later juist bleek toen Pijper zijn pleidooi voor een aparte instelling voor reclameonderwijs publiceerde.

Eind jaren zestig werd de roep van de leerlingen om meer (artistieke) vrijheid luider. Die botste met het gedisciplineerde en gestructureerde onderwijs van docenten als Begeer, Brand en Pijper. Vooral Pijper werd door zijn leerlingen niet meer serieus genomen.²⁰ De docenten voelden zich gedwongen het onderwijsprogramma te vernieuwen. Begeer schreef in 1970 een nieuw onderwijsplan, mede gebaseerd op de wensen van de studenten en de aanbevelingen van de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten. Hij wilde de studenten meer vrijheid bieden bij de ontwerpvakken, bij het kiezen van een afstudeerrichting en bij de invulling van het eindexamen. Hij stelde zeven afstudeerrichtingen voor, 'die maatschappelijk goede kansen kunnen geven en artistieke aspiraties bevredigen'.²¹ Tot zijn grote teleurstelling zou Pijper geen rol meer spelen bij de creatieve vakken. Hij beschouwde de veranderingen die Begeer wenste als een motie van wantrouwen voor zijn docentschap.²² De rol van Pijper als reamedocent was uitgespeeld. In de informatiebrochure en het leerplan van 1973 werden begrippen als 'reclame' en 'publiciteit' vervangen door 'visuele communicatie' en 'visuele informatieoverdracht'. Expliciet werd vermeld dat studenten behalve 'kunstzinnige aanleg' interesse moesten hebben 'in de eisen van de grafische reproductietechnieken en vreugde in het zoeken naar de oplossing van een exact omschreven opdracht'.²³

Pijper ging in juni 1976 met pensioen. Gespecialiseerde reclamevakken verdwenen uit het curriculum. Bij zijn afscheid in 1986 liet Begeer in een interview weten dat 'wij (...) niet [weten] wat verkopen is. Al tien tot vijftien jaar heeft deze afdeling van St. Joost geen mensen meer afgeleverd bij reclamebureaus. Wel bij ontwerp bureaus, zoals die zich in de zestiger jaren ontwikkeld hebben (Total Design in Nederland, Pentagram in Engeland etc.). Deze bureaus kregen meer image, konden op voet van gelijkheid met opdrachtgevers onderhandelen. De reclamejongens hebben zich opgesplitst in art directors, tekstschrijvers en een aantal onduidelijke functies'.²⁴

De roep om meer artistieke vrijheid voor reclameontwerpers was buiten de muren van de kunstacademies al eerder te horen. Midden jaren vijftig pleitten de eigenzinnige copywriters Hans Ferrée (1930), Dimitri Frenkel Frank (1928-1988) en Herman Pieter de Boer (1928) voor een reclame die zich minder baseerde op wetenschappelijke, psychologische inzichten, maar meer op de creatieve en intuïtieve samenwerking tussen copywriters en grafisch ontwerpers.²⁵ Frenkel Frank en Ferrée werkten destijds samen met grafisch ontwerper Karel Suyling aan de Citroën-advertenties.

Suyling was in 1960 betrokken bij een conflict tussen reclamemakers en grafisch ontwerpers naar aanleiding van de jaarlijkse afficheprijs van het Genootschap voor Reclame. Suyling – bestuurslid van de VRI en jurylid van de afficheprijs, maar ook inzender van eigen werk – vond dat veel reclamemakers het vooroordeel koesterden dat ontwerpers alleen esthetische criteria hanteerden bij het vormgeven van reclameaffiches. Hij pleitte voor een jury met meer grafisch ontwerpers, want die waren volgens hem heel goed in staat de commerciële werking van affiches te beoordelen. De reclamemakers waren het niet met hem eens. Zij beschouwden het affiche als een onderdeel van een op *motivation research* en *image*-onderzoek gebaseerde reclamecam-

pagne waarin de uitgangspunten van de advertentie leidend waren. Suyling weigerde vervolgens de aan hem toegekende afficheprijs.²⁶ Suyling speelde in 1968 als bestuurslid van de VRI een belangrijke rol bij de fusie met de vakgroep grafici en typografen van de GKf tot de Beroepsvereniging Grafisch Vormgevers Nederland (GVN). Zijn poging een brug te slaan tussen de twee werelden illustreert zijn positie tussen de wereld van de reclame en die van het grafisch ontwerp. De fusie betekende geenszins dat er nu één beroepsvereniging voor de reclamewereld kwam; in april 1966 werd de vereniging Art Directors Club Nederland (ADCN) opgericht met als doel de creativiteit in de reclamebureaus te vergroten. De ADCN wilde de kloof tussen artdirectors en grafisch ontwerpers overbruggen, maar slaagde daar niet in.²⁷ De wereld van het reclameontwerp was te verdeeld, en er waren ook te veel verschillende opleidingen, die nooit werden samengebracht tot Pijpers ideaalbeeld van één volwaardig instituut voor reclameonderwijs.

Mede onder invloed van het boek *The Hidden Persuaders* van Vance Packard (1914-1996) – in 1958 in het Nederlands verschenen onder de titel *Verborgene verleiders* – en de marxistisch georiënteerde cultuurkritiek was reclame een verdacht instrument geworden dat consumenten tot aankopen dwong met behulp van op psychologisch onderzoek gebaseerde, onzichtbare manipulaties. Gevolg was dat het reclameontwerpen aan de Nederlandse academies nauwelijks nog serieus werd beoefend. Een uitspraak die begin jaren zeventig werd gedaan door de directeur van een van de grootste Nederlandse reclamebureaus van die tijd, illustreert die verandering: 'Je kreeg nauwelijks nog stagiairs van kunstacademies. Terwijl ze voor die tijd stonden te trappelen (...) Als er toen al een bij je bureau kwam dan was hij er eigenlijk alleen op uit om je duidelijk te maken dat wat jij aan het doen was heel nutteloos was'.²⁸

Het ontwerplokaal typografie (1950-1986)

Het letterprogramma dat Noordzij in Den Haag ontwikkelde, was gebaseerd op het idee dat het schrift de belangrijkste basis vormde voor het analyseren en construeren van letters. Eenzelfde opvatting hanteerde de kalligraaf en letterontwerper Chris Brand, van 1950 tot 1986 docent aan de afdeling Grafische Vormgeving van Academie St. Joost in Breda. Brand gaf ook les aan de kunstacademies van Tilburg (van 1955 tot 1963) en Den Bosch (van 1955 tot 1986), maar heeft naar eigen zeggen daar nooit kunnen bereiken wat in Breda wel lukte: een programma opstellen voor schrijven en letterontwerp dat onderdeel was van een doordacht curriculum samengesteld door een nauw samenwerkend docententeam.²⁹ Brand was net als Noordzij autodidact, hoewel hij dat geen juiste typering vond. Hij was van mening dat ieder ontwerper zichzelf opleidde door het vak te bestuderen, boeken te lezen, contacten met vakgenoten te onderhouden en veel te oefenen. Het enige verschil met het volgen van een erkende opleiding was volgens Brand dat 'je iemand mist die over je schouder kijkt en zegt dat het niet deugt. Misschien is het daarom ook dat ik mijn werk altijd aan mijn studenten heb laten zien. Zo van: jullie zitten voor het blok, maar ik niet minder'.³⁰

Brand plaatste zichzelf in de traditie van het kalligraferen die rond 1900 in Engeland herleefde. Zijn publicaties in samenwerking met Ben Engelhart bouwen voort op Johnstons handboek *Writing & Illuminating & Lettering* uit 1906 (afb. 135).³¹ Brand had het handboek in zijn jonge jaren grondig bestudeerd en het vormde de basis voor zijn eigen letterschrijven. Na zijn eerste kennismaking met het boek van Johnston was hij niet meer geïnteresseerd in de Duitse kalligrafen en wendde hij zich tot Engelse handschriftvormers

als Alfred Fairbank (1896–1982). Zijn Nederlandse voorbeelden waren onder meer de typografen De Roos en Jan van Krimpen.³²



Brand werd in 1950 door directeur Slee benaderd voor het vak kalligrafie. Uitgangspunt van Brands onderwijs was dat iedere student van de opleiding moest leren kalligraferen als basis voor het ontwerpen van drukletters. 'Als je niet schrijven kunt, kun je ook geen letters ontwerpen', stelde hij, 'anders wordt het een mooi-doenerij'.³³ Hij doceerde in de voorbereidende klassen het vak typografie en lay-out met oefeningen in een door hemzelf ontwikkeld systeem van ritmisch schrijven en kalligrafie (afb. 136).³⁴ Hij constateerde al snel dat 'weinig mensen (...) een pen [kunnen] vasthouden. In het basisjaar van de academie gaf ik kalligrafie, maar hooguit drie van de honderd studenten bakten er wat van. Na een tijdje vond ik dat een tamelijk zinloze bedoening en na lang piekeren bedacht ik de oplossing. Ik nam hun eigen handschrift als uitgangspunt en liet ze daarmee experimenteren; dat heeft tot fantastische vormen van vrije expressie geleid'.³⁵ Het individuele experiment combineerde Brand met (historische) kennis van het schrijven en van het typografisch ontwerpen.

Brand was niet als enige docent verantwoordelijk voor het typografie-onderwijs in Breda. Directeur Slee stelde een hecht team van docenten samen, dat in belangrijke mate de basis zou leggen voor een gereputeerde afdeling Grafisch Ontwerpen, die zich zowel met typografie als met reclame, illustratie en standbouw zou bezighouden (afb. 167, zie p. 579). In de beginjaren – de opleiding heette toen nog Publiciteit – waren de belangrijkste docenten naast Brand de illustrator Gerrit de Morée, reclameadviseur IJsbrand Pijper en ruimtelijk ontwerper Wim Smits. De opleiding wilde professionele ontwerpers opleiden die zelfstandig konden werken of in dienst van bedrijven en reclamebureaus.³⁶ In 1965 stelde Brand: de opleiding in Breda is 'zo veel mogelijk op de praktijk gericht en de meeste bureaus weten dat. Wie hier vandaan komt, kan een artistiek en commercieel verantwoord ontwerp maken; hij gaat uit van voorhanden materialen, leverbare papiersoorten, vaste clichématten, voordelige werktekeningen en drukschema's en een verantwoord kleurgebruik'.³⁷ (afb. 168, zie p. 580)

In 1958 werd Jan Begeer aangenomen als docent grafische en typografische vormgeving. Hij zou samen met Brand tot aan zijn pensionering in 1986 een belangrijke stempel drukken op het typografieonderwijs in Breda.

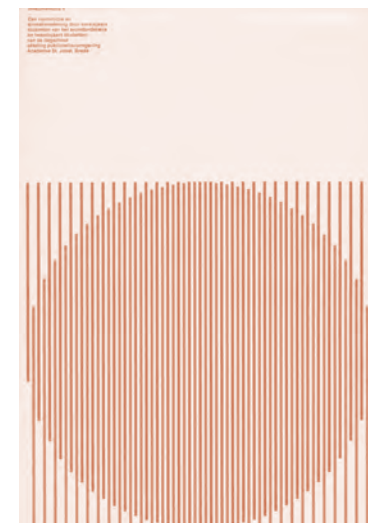
Begeer hoorde samen met Crowwel, Jongejans en De Heus tot de eerste Nederlandse ontwerpers die zich oriënteerden op de rationele ont-

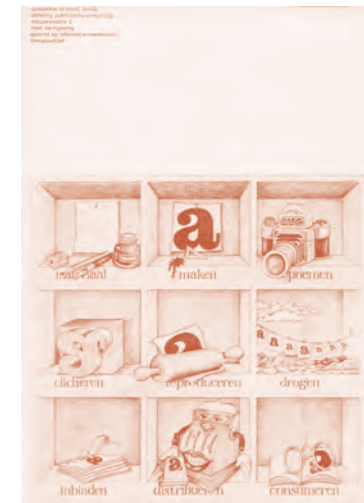
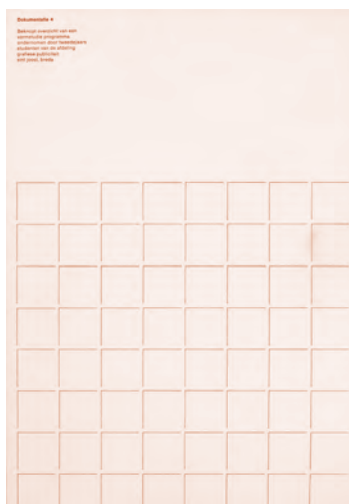
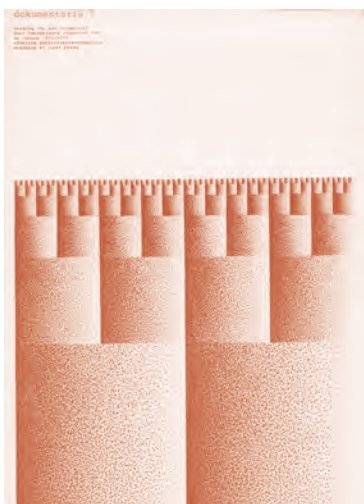
werpmethodiek van de Zwitserse typografie.³⁸ Daarin waren typografie, grafische kunsten en reclame geïntegreerd tot het brede vak van grafisch ontwerpen. De rationele ontwerpbenadering, waarin de organisatie van tekst en beeld bepaald werd met behulp van een stramien, was een voortzetting van de Nieuwe Typografie. Al kort na de Tweede Wereldoorlog waren de uitgangspunten ervan door de oud-Bauhaus-student Max Bill beschreven in 'Über Typografie'. Ironisch genoeg was het juist Tschichold die – nadat hij afstand had genomen van zijn eigen dogmatische opvattingen – de uitgangspunten van Bill fel bekritiseerde. Via tijdschriften als *Neue Grafik / New Graphic Design* en *Graphis* en publicaties van Karl Gerstner (1930) en Josef Müller-Brockmann (1914–1996) kreeg de Zwitserse typografie een internationale verspreiding.³⁹ Begeer was korte tijd werkzaam voor het tijdschrift *Graphis* in Zürich.⁴⁰

Oud-student Farouk Benaissa omschreef het onderwijs van Brand en Begeer als een kritische benadering van respectievelijk de letter en de pagina's.⁴¹ Andere oud-studenten vonden Begeer een degelijke, strenge systeemdenker, die niets van kitsch moest hebben en bij voorkeur doceerde in witgeschilderde lokalen onder het genot van klassieke muziek.⁴² Vooral in de democratiseringsjaren viel het gestructureerde onderwijs van deze docenten, waarin relatief weinig ruimte was voor individuele vrijheid, niet altijd in goede aarde.

Opgaven

De methodische benadering van Brand en vooral Begeer leidde tot een afgewogen en goed gedocumenteerd lesprogramma. Onder leiding van en ontworpen door Begeer verschenen tussen 1973 en 1982 twaalf brochures voor de studenten, met als doel 'informatie te verstrekken over vormen en typografie, over vormgeving en visies van ontwerpers'.⁴³ De reeks bevatte documentaties over letterproeven, literatuurlijsten gespecificeerd naar vakken en docenten, met werk geïllustreerde biografieën van docenten en werkplaatsassistenten en diverse beschreven en geïllustreerde oefeningen (afb. 137a-c). In 1986 verscheen onder de titel *Oefeningen typografische vormgeving* in de reeks Lecturis-uitgaven over het grafisch ontwerpen een bijzondere uitgave, die geheel was gewijd aan het typografieonderwijs aan Academie St. Joost in Breda.⁴⁴





137c: Documentatie voor 'vormgeving gericht op informatie-overdracht', Academie St. Joost Breda, 1973-1982

De brochures en *Oefeningen typografische vormgeving* bieden een uniek inzicht in de gehanteerde lesmethoden en laten zien hoe creatief denken, praktische vaardigheden, historische en technische kennis en ontwerpmethodiek in samenhang werden aangeboden. Volgens Begeer was de afdeling toen hij docent was 'op de eerste plaats ingesteld op vormgeving. Vreselijk praktisch en minder theoretisch dan andere academies. (...) Ik ben blij dat we op St. Joost zo praktisch gericht werken. Theoretische boeken zijn er om op na te slaan en niet om van buiten te leren. Theorie *sic* spreekt niet aan. Je moet in het vak zelf rijpen. (...) Ik ben niet voor psychologielessen (...); niet voor afzonderlijke theorie docenten.'⁴⁵

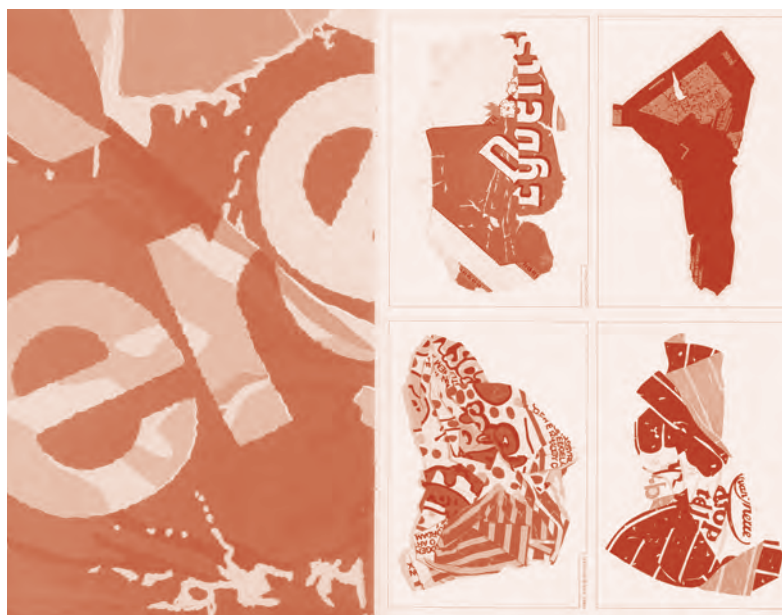
In de lagere klassen waren de opdrachten klassikaal, in de laatste twee werden ze door de studenten in overleg met de docenten individueel ingevuld. De op schrift gestelde opdrachten hadden niet tot doel studenten conform de richtlijnen iets te laten namaken; ze fungeerden vooral als handvatten voor het zelf ontwerpen. Ze kenden een vaste fasering: van informeren, documenteren en voorontwerpen via ordenen en selectie naar een gedeeltelijke of gehele uitvoering van het ontwerp inclusief het vervaardigen van de bijbehorende werktekeningen voor de realisatie.

Jarenlang werden doelbewust dezelfde typen opdrachten gegeven. Op die manier konden de opdrachten niet alleen op basis van de praktijkervaring worden aangepast en verbeterd, ze bevorderden ook de competitie tussen de klassen. Begeer was van mening dat 'studenten van verschillende jaren tegen elkaar willen opboksen om in hun jaar die betreffende oefening er beter uit te laten komen. (...) Als zo'n oefening dus jaren loopt, val dan de docent niet zwaar. Het is juist knap van hem, dat hij consequent wil vasthouden aan de juiste oefening op de juiste plaats.'⁴⁶

Kern van alle oefeningen was het visualiseren van ideeën aan de hand van zo veel mogelijk verschillende technieken. De docenten waren van mening dat 'dat "het" uitgangspunt is voor het je eigen maken van je eigen ontwerpmethodiek'.⁴⁷ De vormgevingsoefeningen waren geen doel op zich, maar 'pogen het herkennen van kwaliteit van vormgeving mogelijk te maken en te ont-wikkelen. Zij behandelen onderdelen van het ontwerpproces. (...) Maar het belangrijkste bij het realiseren van deze oefeningen is het alsmaar voor jezelf nagaan waar het bij elk studieonderdeel om gaat. De studie is de studie van de studie.'⁴⁸

Brands typografische lessen waren minder theoretisch en meer individueel gericht dan die van Noordzij in Den Haag. Hij behandelde in het basisjaar letterkennis, typografisch schetsen en algemene kennis van de typografie.⁴⁹ Volgens het leerplan uit 1982 was de formele doelstelling van zijn vak studenten inzicht te bieden 'in vorm en gebruik van letters, zowel binnen als buiten de verschillende typografische zetsystemen, in relatie tot hun ruimtelijke toepassing en in samenhang met illustratieve en grafische vormgeving'.⁵⁰ In het tweede jaar – het eerste vakjaar – liet Brand zijn studenten verschillende klassieke lettertypen schetsen op verschillende formaten, zoals de Times, de Garamont en de Bembo, en leerde hun de kneepjes van het letter- en woordspatiëren. Ontwerpopdrachten waren onder meer het omzetten van een symmetrische titelpagina naar een asymmetrische en het ontwerpen van lettervignetten. Hij liet de studenten wel eens een 27ste letter van het alfabet ontwerpen in onderkast.⁵¹ Hij stuurde zijn studenten de stad in met de opdracht te achterhalen welke gevels door professionele ontwerpers waren beletterd. In het derde jaar moesten de studenten door middel van scheurtechniek drie bij elkaar passende affiches ontwerpen, waarbij op elke poster maar één letter mocht voorkomen. Ook liet hij ze gevelbeletteringen ontwerpen en leerden ze vrij kalligraferen. Verplichte ondersteunende literatuur waren onder meer *Grondbeginselen der typografie* van Morison, *The visible world* van Herbert Spencer (1924-2002), *An Atlas of Typeforms* van Sutton en Bartram en *Schoonheid, toeleg of toegift*, de inaugurele rede van Ovink bij de aanvaarding van zijn hoogleraarerschap in Amsterdam in 1956.⁵²

Begeers lessen grafische en typografische vormgeving waren in de lagere klassen gericht op het ontdekken, analyseren en manipuleren van vormen. Studenten moesten op zoek naar wetmatigheden in vormen, die door middel van manipulaties als verkleinen, vergroten en detailleren konden worden versterkt. Een van de opdrachten voor tweedejaarsstudenten was het onderzoeken van een boom in woord en beeld. Ze dienden een jaar lang een verzameling aan te leggen van teksten over en tekeningen, foto's en dergelijke van bomen.



Een andere oefening betrof het zoeken van in elkaar gepropte, verkrukelde, verrotte, gescheurde of gevouwen verpakingsresten waarop delen van letters, kleur en grafische elementen nog zodanig herkenbaar zijn dat de uitgangspunten van de bedoelde informatie duidelijk zijn. Een geselecteerde verpakingsrest van ongeveer 10 cm² werd vervolgens uitvergroet tot circa 50 x 70 cm en op basis van een getekende kopie in meerdere kleuren gedrukt. Doel van de oefening was om te ontdekken wat de suggestieve kracht van lettervormen is en wat de eisen zijn die techniek en vorm aan de uitvoering in druk stellen. Bij een vergelijkbare oefening moesten de studenten zoeken naar kleine, vergankelijke, anonieme drukwerkjes, die puur vanuit functionele overwegingen, zonder ontwerpaspiraties dus, waren gemaakt. Na vergroting moest het resultaat dan op de boekdrukproefpers tot stand komen. Belangrijk doel van deze oefening was studenten tot typografische vondsten te laten komen door het werken aan de pers met loden zetsels (afb. 138a-b).

In het tweede jaar maakten de studenten kennis met het ontwerpen op stramien. Het stramien werd gezien als een noodzakelijk ontwerpinstrument voor een effectieve, gereproduceerde informatieoverdracht voor vaste productiebudgetten. Lettertypen, corpgrootten, kolombreedten, interlinie en woordspatie moesten in het stramien programmatisch worden vastgelegd. Het gebruik van een stramien of grid was vooral van toepassing bij de vormgeving van periodieken en series van boeken of van affiches. De stramienoefeningen hadden niet alleen tot doel studenten een planmatige, praktische aanpak te leren voor het ordenen van informatie, maar moesten hen ook aanzetten tot het bedenken van creatieve oplossingen voor een heldere, organische samenhang van de afzonderlijke delen.⁵³ Studenten dienden een eigen gridverzameling aan te leggen van bestaande publicaties. Begeer zorgde voor een eerste aanzet door een documentatiebrochure samen te stellen met zestig grids.

In het derde jaar besteedde Begeer aandacht aan stijlbegrip in samenhang met de mogelijkheden van de beschikbare reproductietechnieken en algemene culturele verschijnselen. Aan de hand van voorbeelden werden verschillende typografische stijlen geanalyseerd op basis van de gehanteerde productiemethoden en de materialen en in verband gebracht met de economische, sociale en politieke structuur van een periode. Die analyse liet de studenten zien dat elke stijlvorm in details steeds sporen vertoonde van

persoonlijke uitingen. Vervolgens ontwierpen de studenten een uitgebreide titelpagina volgens de verschillende stijlprincipes. Ter ondersteuning van deze opdracht waren in *Oefeningen typografische vormgeving* negentien verschillende typografiestijlen opgenomen voorzien van datering, een korte schriftelijke toelichting en enkele voorbeeldillustraties.

De stijl oefening laat zien dat de opleiding niet streefde naar een eigen school van ontwerpers. Stijlprincipes werden geanalyseerd opdat studenten hun eigen keuzes konden maken, want die werden belangrijker gevonden dan de stijl opvattingen van de docenten. Sommige beschrijvingen verraden de stijlvoorkeuren van Begeer: hij kende het Zwitserse constructivisme (1955-1975) een 'eigen schoonheid' toe. De *Wendingen*-typografie (1919-1933) daarentegen noemde hij 'absurd gespatieerd': hij moest niets hebben van ontwerper Hendrik Wijdeveld (1885-1987) en zijn tijdschrift *Wendingen* (1918-1932). In *Een vreemd geval van boekdruk* schreef Begeer over 'die verschrikkelijke Wijdeveld' en 'dat eliteaire rechtse blad' met 'dat nadrukkelijk modieuze en onpraktische vierkante formaat' en 'het te nadrukkelijk ambachtelijke van de versieringen en van de opbouw van de pagina's'.⁵⁴ Het was volgens hem volkomen terecht dat Wijdeveld in Ovinks *Anderhalve eeuw boektypografie* een zeer bescheiden plek toebedeeld had gekregen tussen de klassieke typografen De Roos en Van Krimpen en de functionaristen Zwart en Schuitema. Voor Begeer was dit echter geen reden om zijn studenten de *Wendingen*-typografie te onthouden.

139: Jan Slothouber, William Graatsma,
letterontwerp uit *Cubics. Cubic Constructions*
Compendium, Deventer 1970



140: Seymour Chwast, Milton Glaser, letter-
ontwerpen uit *The Push Pin Style*, Musée des Arts
Décoratifs, Parijs 1970



De studenten waren verplicht twee in 1970 gepubliceerde boeken aan te schaffen als representaties van twee tegengestelde typografieopvattingen: de tentoonstellingscatalogus *The Push Pin Style and Cubics, een compendium over cubische constructies* van Jan Slothouber (1918-2007) en William Graatsma (1925) (afb. 139-140). De Push Pin Style – de naam is ontleend aan de Push Pin Studio die in 1954 door de Amerikaanse ontwerpers Milton Glaser (1929) en Seymour Chwast (1931) werd opgericht – vertegenwoordigde volgens Begeer met zijn kleurrijke, eclecticische en illustratieve vormgeving de 'fantastische' stroming in de grafische vormgeving. Zelf had hij meer affiniteit met de constructivistische traditie, die volgens hem als een rode draad de Russische constructivisten verbond met De Stijl, het Bauhaus en de Zwitserse school van de Neue Graphik. Het boek van Slothouber en Graatsma toonde de rationele aanpak van de constructivisten, die ontwerpers in staat stelde 'motieven en resultaten exacter te argumenteren en te beoordelen'.⁵⁵ Het gebruik van geometrische figuren 'brengt beperking en daarmee overzichtelijkheid in de veelheid van vormmogelijkheden. De wijze van construeren is erop gericht de ontwikkelde elementen uit gelijke delen samen te stellen. Door deze economie van de middelen worden eenvoudige, praktische en ruimtelijke constructies voor praktische doeleinden als resultaat verkregen, die zelfstandig of aaneengeschakeld te gebruiken zijn. Slothouber en Graatsma zeggen: Dit is de a-sentimentele richting die in eerste instantie "design for industry" oplevert en vervolgens ongewild maar automatisch het domein betreedt van die zgn. a-functionele, visuele informatie en dan weer emotioneel overkomt.'

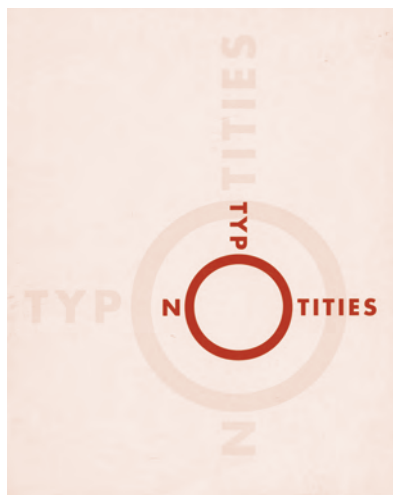


In *Oefeningen typografische vormgeving* werd de computer beschouwd als een technisch instrument dat stijlcuriositeiten tot gevolg had. Derdejaarsstudenten werden uitgedaagd om 'de eigenaardigheden van de beginapparatuur' te onderzoeken en toe te passen in het ontwerp van een tekstblok (afb. 141). In een vervolgoefening gingen ze een stap verder en moesten ze een typografische vorm zoeken die typerend was voor de nieuwe digitale techniek. De zoektocht had meer weg van het soort vormspelletje, dat door Noordzij werd gehokeld omdat het niet was gebaseerd op een theorie van het schrift.

141: J. Begeer, *Oefeningen typografische vormgeving*,
Eindhoven 1986

De lijst van verplichte literatuur die Begeer opstelde sloot aan bij zijn voorkeur voor methodisch ontwerpen. Ze bevatte veel praktische handboeken over de organisatie van het ontwerpproces, zoals *Graphics Handbook* van Ken Garland (1929) uit 1966 en *Corporate design programs* van Olle Eksell (1918–2007) uit 1967. Begeer wees zijn studenten op de handige literatuurlijst die was opgenomen in *Graphics Handbook*, ingedeeld in 'essentiële', 'belangrijk maar niet essentiële' en 'bruikbare' literatuur. De essentiële literatuur had betrekking op het ontwerponderwijs en de theorieën van het Bauhaus, de Zwitserse typografie en gestandaardiseerde productiemethoden.

Oefeningen typografische vormgeving eindigde met een praktijkopdracht voor het vierde studiejaar: de analyse en herontwerp van de koppen van de diverse bijlagen van *NRC Handelsblad*. Een 'echte praktijkopdracht, zó geformuleerd dat het experimentele karakter ervan op de voorgrond staat, maar met een wezenlijke verwijzing naar reële feiten en problemen'.⁵⁶



142a: Raud Temmink, ontwerp van R. Holslag en J. van Triest (red.), *Typnotities*, Breda 1998



142b: Paginaontwerpen van studenten Academie St. Joost Breda, in R. Holslag en J. van Triest (red.), *Typnotities*, Breda 1998

Na het vertrek van Brand en Begeer in 1986 kreeg het typografieonderwijs in Breda een voortzetting in onder meer het docentschap van Jaap van Triest (1957), een oud-student van de Arnhemse opleiding grafisch

ontwerpen. Samen met docent visuele computertoepassingen Rens Holslag begeleidde hij het onderwijsproject 'Typnotities'. Twintig eerstejaarsstudenten stelden ieder vier dubbele pagina's samen aan de hand van de vier opgegeven thema's: aspecten van letters, maten en meten, leesbaarheid, en opvattingen over typografie.⁵⁷ Het resultaat was een boekje waarin op speelse wijze belangrijke typografische theorieën, richtlijnen, opvattingen en vakliteratuur aan de orde werden gesteld (afb. 142a-b).

Het ontwerplokaal ruimtelijke vormgeving (1960–1983)

Reclamemiddelen bestonden niet alleen uit tweedimensionale uitingen als advertenties en affiches, maar ook uit ruimtelijke toepassingen als gevellettering, lichtreclames, etalages en beursstands. In tegenstelling tot het buitenland kende Nederland tot het einde van de jaren zestig geen gespecialiseerde opleiding voor etaleurs. De in 1902 opgerichte Reimann-Schule in Berlijn – een van de Duitse reformscholen die beschouwd worden als de voorlopers van het Bauhaus – had als eerste in Europa een afdeling *Schaufenstergestaltung*. Om aan de maatregelen van het naziregime te ontkomen opende de school in 1937 een dependance in Londen met een Display Department, de eerste Engelse vakopleiding voor etaleurs.⁵⁸ Belangrijkste docenten aan de school in Berlijn waren de kunstenaars Elisabeth von Stephani-Hahn en Georg Fischer (1882–1960).⁵⁹ Stephani-Hahn publiceerde in 1923 *Schaufensterkunst: Lehrsätze und Erläuterungen*, het eerste handboek voor artistieke etalageverzorging.⁶⁰ Zij trad in 1904 als eerste kunstenaar in dienst van een warenhuis – het Berlijnse warenhuis Wertheim – met als taak de etalages op smaakvolle en geordende wijze in te richten.⁶¹ De etalages van de meeste winkels waren tot dan toe bedoeld om zo veel mogelijk van het assortiment te laten zien: de zogenoemde stapeletalages waren een reactie geweest van de detaillisten op de komst van de warenhuizen in het midden van de negentiende eeuw.

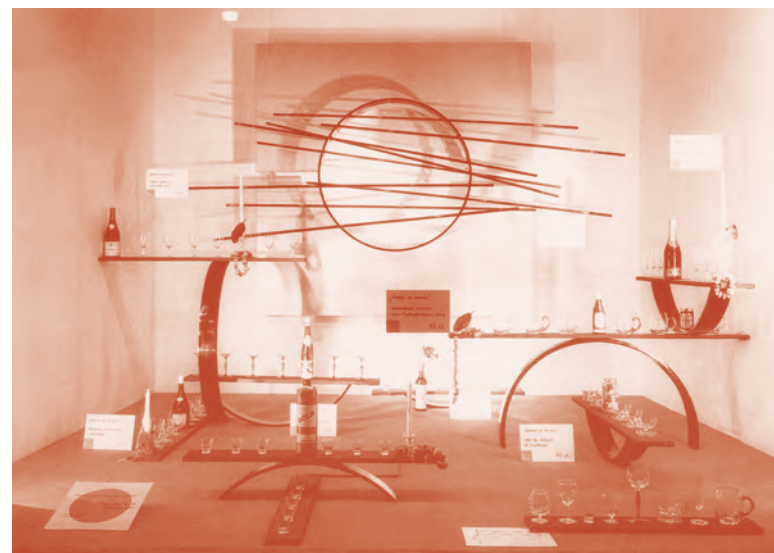
Na 1900 werden steeds vaker grafische kunstenaars ingezet bij het etaleren van de koopwaar. Net als het affiche werd de etalage gezien als een middel tot culturele opvoeding van het volk.⁶² Na de Eerste Wereldoorlog namen gespecialiseerde reclamevakmensen het etaleren over van de grafische kunstenaars. De etalages verloren hun opvoedende taak; ze werden een van de verkoopbevorderende, op de reclamepsychologie gebaseerde verkoopinstrumenten.

In 1918 voerde de Duitse psycholoog Edmund Lysinski (1889–1982) in Mannheim wetenschappelijke experimenten uit om de psychologische werking van etalages op de consumenten te testen en publiceerde daarover in 1919 *Zur Psychologie der Schaufenster-Reklame*.⁶³ Volgens J.M. Verberne, auteur van *Etalage en etaleur* (1966) – een van de eerste Nederlandse handboeken voor etaleurs – veranderde de etalage van een al dan niet kunstzinnig geordende uitstallkast steeds meer in een 'verborgen verleidster'.⁶⁴ In plaats van om zo veel mogelijk koopwaar te tonen was de etalage in de eerste plaats bedoeld als een visuele uitnodiging om de winkel te betreden. 'En dat uitnodigen gebeurt niet door een mooie kijkkast', schreef Verberne in 1966, 'hoe voortreffelijk ook ingericht. Het gebeurt door communicatie, door werkelijk contact met het publiek. De enige weg om een dergelijk contact te bewerkstelligen, is het overbrengen van een bericht of boodschap omtrent de aard van de zaak, het artikel en al zijn hoedanigheden. (...) De goede etaleur is langzamerhand behalve een handig kunstenaar, technisch vakman en trouwe Sancho Panza van de detaillist, ook een verkooppsycholoog geworden die in staat is door middel van latjes, karton, een likje verf en charmante groeperingen, verborgen verleidingen tot stand te brengen. Hij is een tovenaardie

met allerlei trucjes de aandacht weet te vangen en deze als vanzelfsprekend weet om te zetten in een onweerstaanbaar koopverlangen.'

Verbernes publicatie was primair was bedoeld voor (aspirant-)detailisten, maar vormde tevens een handleiding en naslagwerk voor iedereen die zich met visuele verkoopbevordering bezighield. Een etalage moest aan de hoogste eisen voldoen om haar taak als reclamemiddel waar te maken. Een etalage moest 'technisch' af zijn, dat wilde volgens Verberne zeggen 'dat deze verbindingslijnen toont met het geheel van de winkel; de kleurenleer in acht neemt en met verworvenheden van de psychologie toegepast op de verkoop, rekening houdt met' en bovendien is afgestemd op de verkoopfilosofie van de winkelier. Verberne pleitte enerzijds voor een gebruik van de reclamepsychologie bij het etaleren: marktonderzoek en verkooppsychologie zouden het uiterlijk van de etalages gaan domineren. Anderzijds voorzag hij een toenemende invloed van de beeldende kunst en de specifieke inzet van kleur en licht bij het etalageontwerp als gevolg van het toenemend suggestieve en verleidende karakter van etalages ten koste van het overdadig tonen van de koopwaar. Aan beide 'pijlers van etalage en interieur die nog aanmerkelijk meer uitgebuit kunnen worden', besteedde hij een apart hoofdstuk. Daarin beschreef hij niet alleen de technische voorwaarden, maar vooral ook de psychologische werking van kleur- en lichttoepassing. 'Eindelijk werd ontdekt hoe sterk de psychologische werking van goed etalagelicht wel was op de voorbijgangers, de mogelijke kopers. Want niet alleen lokt een goede verlichting publiek naar de etalage, maar zij verkort ook de tussenpozen van de verkoopfasen: aantrekken – kijken – algemene belangstelling – speciale belangstelling – koop prikkel – koopimpuls – koopdaad.' Een fasering die in de reclamepsychologie bekendstaat als AIDA: Action Interest Desire Action. In het hoofdstuk over kleur behandelde Verberne de symbolische betekenis van kleuren gebaseerd zowel op psychologische kleurtesten als op de meer intuïtieve ervaringen van kunstenaars.

Verbernes boek werd ingeleid met enkele citaten van internationaal vermaarde etaleurs, onder wie Stephani-Hahn en de Nederlandse etaleurs Benno Premsele (1920-1997) en Wim Smits. Van beide laatsten was werk opgenomen, gerealiseerd voor Magazijn de Bijenkorf in Amsterdam en Rotterdam. Premsele was binnenhuisarchitect en van 1956 tot 1963 chef-etaleur van Magazijn de Bijenkorf in Amsterdam. Samen met stiliste Anni Apol (1918-2000) ontwikkelde hij vanuit een architectonische visie een geheel nieuwe opvatting van etaleren. De etalage-inrichtingen die onder zijn leiding en vaak in samenwerking met talentvolle kunstenaars en fotografen werden gerealiseerd, zijn vermaard. Premsele nam nadrukkelijk afstand van de etalage als uitstalkast. Zijn motto, dat in Verbernes boek was opgenomen, luidde: 'Prikkel de mensen om naar binnen te gaan en geef ze tegelijk het niveau van de zaak mee. Een etalage moet bij de klant nooit de indruk wekken dat daaruit keus gemaakt moet worden, want als hij niet vindt wat hij hebben wil, komt hij niet binnen.' Een standpunt dat hij enkele jaren eerder al had verwoord in *Het Parool*: de etalage is 'het visitekaartje van het hele warenhuis', dat als 'één eenheid herkend [moet] kunnen worden'.⁶⁵ Etaleren was volgens Apol en Premsele een samenspel van commerciële en esthetische belangen, die in de praktijk zelden met elkaar botsten. Beide belangen waren immers gediend bij de overtuiging dat de etalage niet een verkoopplek was, maar een ruimte waarin door middel van een verhaal of thema een sfeer van beloften en verlangens werd opgeroepen die in de winkel waargemaakt kon worden.⁶⁶ Premsele hanteerde bij zijn etalage-inrichtingen een sobere aankleding om in een thematische eenheid een beperkt aantal zorgvuldig geselecteerde artikelen te laten zien (afb. 143).



143: Benno Premsele, ontwerp etalage nv Magazijn de Bijenkorf Amsterdam, 1957



144: T. Vonk (chef-etaleur) en Wim Smits (uitvoering), etalage voor nv Magazijn de Bijenkorf Rotterdam, ca. 1965

Bij de verschijning van *Etalage en etaleur* bestond er in Nederland nog geen erkende etaleursopleiding. Aankomend etaleurs konden het vak leren in het eigen bedrijf of via cursussen. Vanaf 1960 bestond er aan de Academie St. Joost in Breda een avondopleiding voor etaleurs. Directeur Slee had in 1959 contact gezocht met het Genootschap ter Bevordering van de Etalagekunst. Dat ijverde voor een gespecialiseerde vakopleiding en had daartoe leerplannen ontwikkeld, waarvan Slee gebruikmaakte voor een nieuwe cursus aan zijn school. In 1960 stelde hij op advies van het Genootschap Wim Smits aan als docent 'ruimtelijke vormgeving' voor de opleiding reclame en publiciteit. Smits was tussen 1938 en 1942 opgeleid aan de Rotterdams kunstacademie en het IvKNO in Amsterdam. Na zijn studie was hij jarenlang werkzaam als etalageontwerper voor de Bijenkorf in Rotterdam. In het boek van Verberne wordt hij geciteerd: 'Het "artistieke-hoofd-in-de-wolven" van de etaleur dient gedragen te worden door een paar benen die stevig verankerd blijven op de harde grond van de realiteit en de commercie.'⁶⁷ (afb. 144)

In *Studio, etalage en verkoopbevordering*, het Nederlandse maandblad voor etalage en verkoopbevordering, werd de nieuwe etaleursopleiding van St. Joost in 1961 beschreven. De opleiding had geenszins de ambitie 'etaleurs te willen "maken"'. Volgens de auteur, vermoedelijk Smits, moest de moderne etaleur vooral 'meer (...) samenwerken met mode, architectuur, schilderkunst en typografie, en niet zo zeer (...) blijven verzuren in dat gepruts in de etalage'.⁶⁸ Hij benadrukte de kunstzinnige kant van het vak: 'Dat is ook het leuke aan deze lessen: de jongens zijn er eens helemaal uit, kunnen zich artistiek uitleven. De strikt commerciële sfeer van de zaak wordt bij ons expres weggelaten. Ze kunnen de artistieke sfeer proeven. Ze kunnen creatief zijn – méér dan op hun werk in de zaak. Nee, ik ga ze niets vertellen over het indelen van de etaleerruimte en over het juist plaatsnemen van 'n blikvanger of zo. Dat moeten ze op de zaak leren. Dit is 'n zuiver artistieke opleiding.'

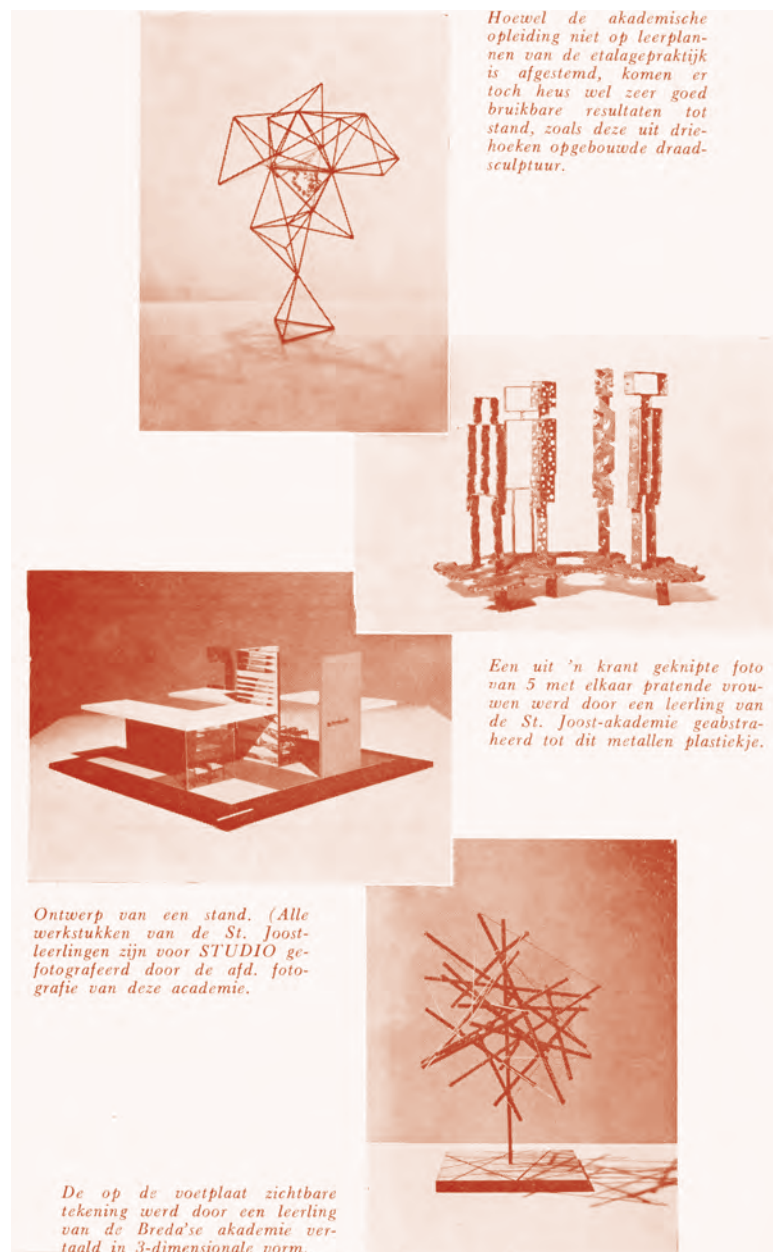
Pas in 1969 kwam, door een samenwerking van het Genootschap ter Bevordering van de Etalagekunst, de Leidse Onderwijsinstellingen, de Koninklijke Nederlandse Middenstandsbond en de Landelijke Raad voor het Grootwinkelbedrijf, in Utrecht de eerste gespecialiseerde vakopleiding tot stand: de Nationale Etaleursschool. Uit de eerste prospectus blijkt de relatief grote aandacht voor de creatieve kant van het vak: studenten werden bij toelating geselecteerd op 'fantasie, kleurgevoel, handvaardigheid en enig tekentalent'.⁶⁹ Op het rooster stonden vakken als esthetica, kleurenleer, hand- en decoratief tekenen, ontwerpen, projectie en perspectief. Theoretische kennis van het reclamevak deden de leerlingen op in de lessen bedrijfs-economie, reclame- en etaleerkunde en verkoopbevordering.

Opdrachten

Smits was in Breda binnengehaald als etalageontwerper, maar zijn onderwijs had betrekking op het veel bredere vak 'ruimtelijke vormgeving'.⁷⁰ Hij beperkte zijn opdrachten niet tot etalageontwerpen, maar leerde zijn studenten de basisprincipes van ruimtelijke vormstructuren en kleurtoepassingen. In het vakblad *Studio* werden enkele van zijn opdrachten besproken, zoals het ontwerpen van een stand (afb. 145). Een andere opdracht refereerde aan algemene ruimtelijk-grammaticale oefeningen: studenten moesten aan een zelf ontworpen tweedimensionale structuur 'ruimtelijke werking geven. Op allerlei manieren. En dan krijgen ze bijv. de cirkel. Verknippen, uit elkaar trekken en dan ruimtelijk maken (...). Zo krijgen ze mettertijd ruimtegevoel'.⁷¹

Een vergelijkbare opdracht staat beschreven in *Structuren in vlak en ruimte* uit 1977, een van de bladen waarin de opleiding haar onderwijs had gedocumenteerd (afb. 146). De opdracht had tot doel 'door toepassing van structurele wetmatigheden, te komen tot vorminzicht en tot rationalisering van de ontwerpmethodiek'.⁷² Ze bestond uit drie delen: het eerste deel hield in het ontwerpen van een tweedimensionale, geometrische structuur, die in verschillende combinaties tot een interessant ritmisch geheel kon worden gevormd. Die was vervolgens de basis voor het ontwerp van een grondplan en een ruimtelijke vorm. De ruimtelijke vorm werd uitgevoerd als maquette waarin functionele elementen moesten worden aangebracht, zoals podiumdelen, tentoonstellingsvitrines, kasten of een bar. Ook deze elementen dienden ontworpen te worden met de oorspronkelijke structuurprincipes. Voor het laatste deel van de opdracht mochten de studenten experimenteren met de gekozen grafische en ruimtelijke structuur. De opdracht nam vier uur per week in beslag gedurende een heel studiejaar.

Beide opdrachtbeschrijvingen laten zien dat Smits zijn studenten ruim vijftien jaar lang nagenoeg dezelfde opdracht gaf. Daarin stond het denken in twee- en driedimensionale vormprincipes centraal, meer dan het ontwerpen van een ruimtelijk en verleidelijk visitekaartje voor winkel of warenhuis. Deze wijze van werken ontlokte de journalist van *Studio* de vraag: zouden de 'leerlingen niet ook iets kunnen ontwerpen wat inderdaad in de etalagepraktijk nodig is? Zoals een schoenen-display? Iets voor de confectie of juweliers- of sieradenbranche?'⁷³ Toen hem enkele ruimtelijke werkstukken werden getoond, waaronder een uit driehoeken opgebouwde draadstructuur, erkende de journalist dat ze 'typisch academisch aandoen, maar toch wel duidelijk mogelijkheden voor praktische toepassingen bevatten'.



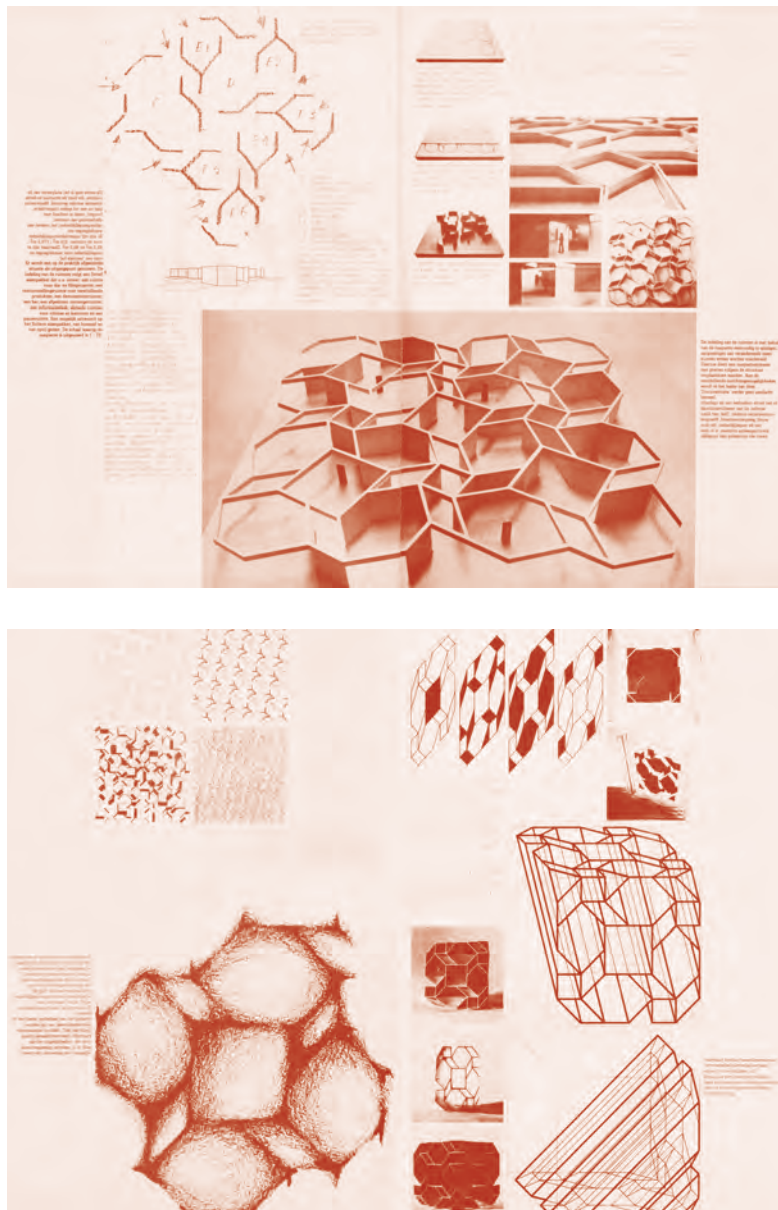
Hoewel de academische opleiding niet op leerplannen van de etalagepraktijk is afgestemd, komen er toch heus wel zeer goed bruikbare resultaten tot stand, zoals deze uit driehoeken opgebouwde draadsculptuur.

Een uit 'n krant geknipte foto van 5 met elkaar pratende vrouwen werd door een leerling van de St. Joost-akademie geabstraheerd tot dit metallene plasticke.

Ontwerp van een stand. (Alle werkstukken van de St. Joost-leerlingen zijn voor *STUDIO* gefotografeerd door de afd. fotografie van deze academie.

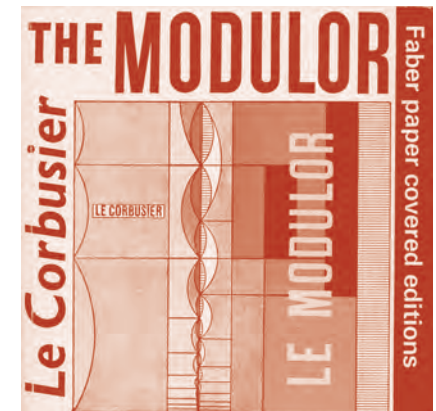
De op de voetplaat zichtbare tekening werd door een leerling van de Breda'se academie vertaald in 3-dimensionale vorm.

146: Oefeningen 'Structuren in vlak en ruimte' o.l.v. Wim Smits, Academie St. Joost Breda, 1977

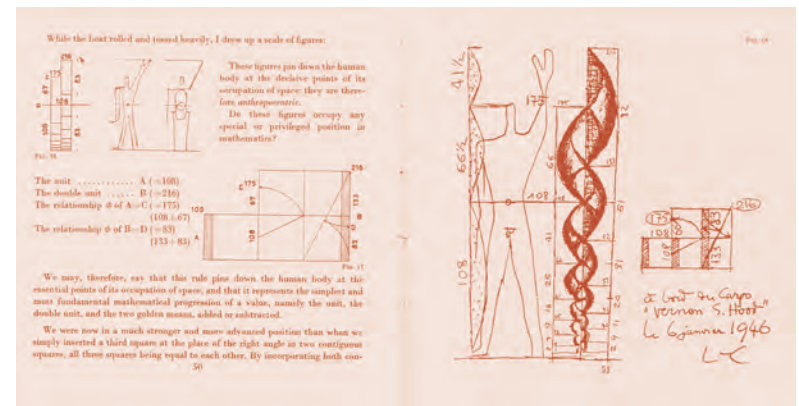


De studenten moesten enkele praktische boeken aanschaffen over licht en perspectieftekeningen, en het meer op een ontwerpmethodiek gerichte boek *Le Modulor / The Modulor – A Harmonious Measure to the Human Scale Universally Applicable to Architecture and Mechanics* van Le Corbusier (Charles-Édouard Jeanneret-Gris, 1887-1965). De Modulor was een maatsysteem dat Le Corbusier tussen 1941 en 1955 had ontwikkeld dat, net zoals het muzikale notatiesysteem, gebaseerd was op de harmonische proporties van het menselijk lichaam (afb. 147). Zowel muziek als architectuur waren volgens Le Corbusier uitdrukkingen van tijd en plaats en daarmee van maat. Le Corbusier bekritiseerde de invoering van het metrische systeem na de Franse Revolutie. De kunstmatig vastgestelde meter refereerde niet meer aan de oude menselijke maataanduidingen van el, duim

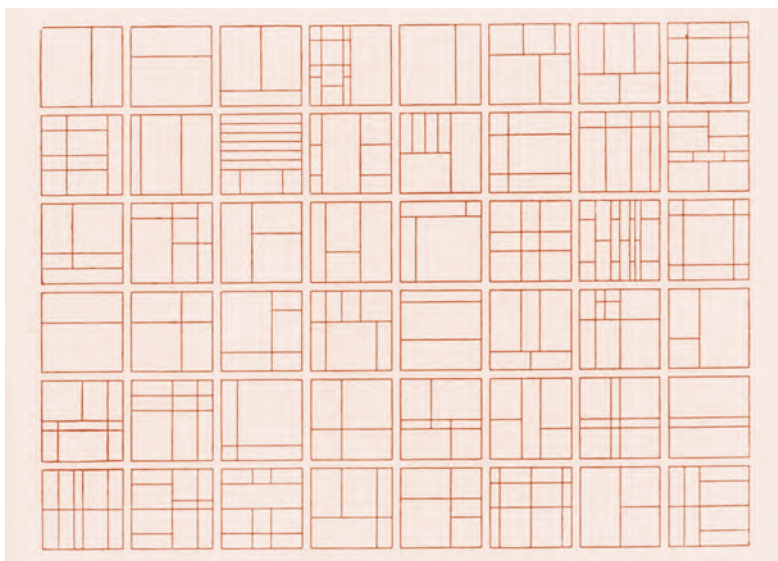
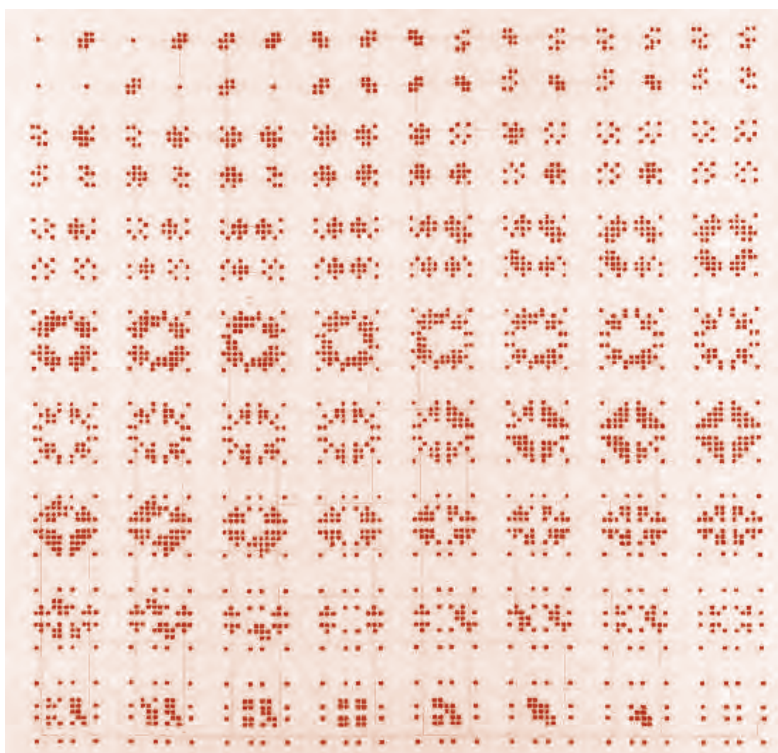
en voet. Mechanisatie, standaardisatie en rationalisatie maakten een universeel maatsysteem weliswaar onvermijdelijk, maar volgens de vermaarde architect moest de mens wel de maat van alle dingen blijven en niet een willekeurig gekozen getal. Oude proportieregels als de gulden snede en de reeks van Fibonacci waren immers ook afgeleid van natuurlijke maten. De Modulor was niet meer en niet minder dan 'a measuring tool based on the human body and on mathematics', samengevat in een schema waarin de menselijke figuur met opgeheven arm de belangrijkste maten voor de architectuur bepaalde.⁷⁴ Op basis van deze figuur berekende Le Corbusier de bijbehorende maten. De maten en proportiewetten van de Modulor konden worden gebruikt om architectonische verhoudingen te bepalen van zowel meubels en interieurs als hele gebouwen.



147: Le Corbusier, *The Modulor*, Oxford 1973



Smits' fascinatie voor de Modulor bleek ook uit zijn eigen werk. Le Corbusier had in zijn boek een aantal oefeningen opgenomen met de titel 'The Panel Exercise'. Deze oefeningen gaven een indruk van de oneindige variaties die zijn maatsysteem bood voor het verdelen van vierkante en rechthoekige vlakken. Ontwerpers konden uit deze variaties zelf bepalen 'which of the combinations are the most satisfactory or the most beautiful'.⁷⁵ (afb. 148) Smits ontwikkelde eind jaren zeventig een eigen systeem, dat op deze principes voortbouwde: Analytical System Variations (ASV). ASV was voor Smits een werkmethode om op basis van een, in 64 kleine vierkanten verdeeld, groot vierkant eindeloze vormvariaties te maken als basis voor typografische tekens, muzikale notities en ritmische bewegingen (afb. 149).

148: Wim Smits, *Analytical System Variation*, acryl op doek,
120 x 120 cm, 1980149: Le Corbusier, 'The Panel Exercise' uit *The Modulor*, Oxford 1973

De opdrachten die Smits begin jaren tachtig gaf, hadden tot doel 'door middel van systematisch onderzoek naar vormintuïtie, vormwetmatigheden en bestudering van constructie' het 'ruimtelijk-beeldend vermogen' van de studenten te ontwikkelen, noodzakelijk voor 'het maken van tentoonstellingen en andere drie-dimensionale, visuele communicatiemiddelen'.⁷⁶ Centraal stond onder meer 'de fundamentele relatie tussen menselijke maat en architectuur'.

De tweedejaarsopdrachten hadden vaak betrekking op bestaande architectonische situaties, die de studenten moesten bestuderen door er niet alleen een fotografisch verslag van te maken, maar ook plattegronden, technische en isometrische tekeningen en een maquette. Vervolgens kregen ze de vrijheid het onderzochte object te interpreteren door er in een zelfgekozen techniek een eigen beeld van te geven.

Derde- en vierdejaarsopdrachten waren gericht op het ontwerpen van nieuwe ruimten aan de hand van een thema, zoals 'eiland-tentoonstelling' en 'stadskiosk'. Smits gaf in korte briefings aan waaraan de ruimten moesten voldoen. De eisen hadden betrekking zowel op de vormgeving – bijvoorbeeld in het toepassen van overeenkomsten in vormstructuren, kleurgebruik, maatvoering of materiaalgebruik – als op de functie, bijvoorbeeld routing, praktisch gebruik en afstemming op een doelgroep. De ontwerpen werden uitgevoerd in de vorm van maquettes, presentatieschetsen en maat- en isometrische tekeningen.

In een van Smits' opdrachten moesten de studenten een tentoonstellingsruimte ontwerpen op basis van een 1 op 1 gemaakte figuur van zichzelf. Vervolgens moesten ze met een tienmaal verkleinde versie van deze figuur experimenteren met de schaal (de figuur is te groot of te klein voor de ruimte), stijl en sfeer (gebruikmakend van behang, spiegels en kunstlicht).⁷⁷

Het ontwerplokale grafisch ontwerpen (1973-1995)

Hoewel er tijdens het democratiseringsproces van begin jaren zeventig aan de Academie St. Joost nogal wat conflicten sluimerden en soms ook openlijk werden uitgevochten, veranderde het onderwijs aan de opleiding publiciteits- en grafische vormgeving niet wezenlijk. Het lesprogramma dat Jan Begeer in 1958 had opgesteld, bleef het uitgangspunt van het onderwijs. Het werd slechts op onderdelen aangepast, zoals meer vrijheid voor de studenten bij het bepalen van de eindexamenopdrachten. Begeer moest balanceren tussen het verlangen van de studenten naar meer artistieke vrijheid en de verantwoordelijkheid van de docenten hun voldoende kennis en vaardigheden mee te geven voor een maatschappelijke positie als grafisch ontwerper.⁷⁸ Het nieuwe leerplan van 1973 liet weinig ruimte voor een al te vrije benadering van het grafisch ontwerpen. Studenten werden immers opgeleid 'voor een effectieve visuele informatie-overdracht ten behoeve van een opdrachtgever waarvan het meestal de bedoeling is dat zij praktisch in oplaag gerealiseerd kan worden. Deze vorm moet bedacht, gevisualiseerd, gepresenteerd, uitgewerkt, vervaardigd en vermenigvuldigd worden. De afdeling streeft ernaar hen, die ontwerper willen worden zo effectief mogelijk te instrueren, begeleiden en tot inzicht in het vak van ontwerpen te brengen. Visuele informatie is een toegevoegde nuttigheid aan diensten en producten.'⁷⁹ Ten aanzien van studenten die de ambitie hadden zich autonoom te ontwikkelen meldde het leerplan nadrukkelijk dat slechts '[i]n uitzonderlijke gevallen vormgeving voor visuele informatie, die zich niet richt op diensten of producten onderwerp van studie en eindexamen [zal] zijn. Deze zal dan wel technisch en inhoudelijk van deze tijd moeten zijn.' Een doelstelling die tot het midden van de jaren tachtig ongewijzigd bleef.⁸⁰ In 1982 werd nog eens benadrukt dat de opleiding zich vooral richtte op de toegepaste vormgeving, mede omdat 'de Nederlandse vormgevingspraktijk deze mensen duidelijk kan en wil opnemen'.⁸¹

Net zoals in Arnhem en Den Haag ontstond in Breda een brede opleiding voor grafisch ontwerpen, met aandacht voor (typo)grafische, illustratieve, ruimtelijke, fotografische en audiovisuele vormgeving.⁸² Volgens oud-student en docent Henk Cornelissen (1941) werd de opleiding onder Begeer geprofessionaliseerd. In plaats van tot dienstbare grafisch ontwerpers werden de

studenten opgeleid tot ontwerpers in het brede vakgebied van de visuele communicatie, met een eigen verantwoordelijkheid en in staat zelf probleemstellingen te formuleren met oog voor de doelgroep.⁸³ Cornelissen vertrok na zijn afstuderen in 1963 naar de Verenigde Staten, maar werkte na zijn terugkeer in 1971 dertig jaar lang op St. Joost, eerst als docent grafisch ontwerpen en vanaf eind jaren tachtig als afdelingscoördinator.

De belangrijkste veranderingen in de jaren tachtig hadden betrekking op het faciliteren van nieuwe media. Chris Brand maakte de introductie van de computer op St. Joost echter niet meer mee. Hij was net als Noordzij van mening dat de computer een technische innovatie was die geen wezenlijke verandering zou brengen in de verworvenheden van het typografische (letter)-ontwerpen. Op een symposium dat in 1983 op de Academie St. Joost werd georganiseerd, *Design 2003*, liet Begeer eenzelfde opvatting horen (afb. 150). Centraal stonden de veranderende rol van de ontwerper in de digitale informatiemaatschappij en de nieuwe mogelijkheden die computers boden voor het grafische ontwerpproces. Begeer relativeerde de ophef die de computer had teweeggebracht: 'Ik denk dat een flinke scheut ironie bij de grafische vormgeving, bij de aankondiging van deze lezingendag, onmisbaar is. De digitale engel, die ik als boodschapper op de uitnodiging gezet heb, geeft mede aan dat de klassieke verworvenheden van het vak van ontwerpen niet weg zijn te denken.'⁸⁴ In 1986 werden de eerste computers in het ontwerplokaal van St. Joost geïnstalleerd. Een intern informatieblad meldde dat de komst van de computer niet werd gezien als een nieuw specialisme dat een zelfstandige opleiding computervormgeving rechtvaardigde.⁸⁵



150: Jan Begeer, ontwerp uitnodiging symposium *Design 2003*, 1983

In 1986 werd Brand opgevolgd door de grafisch ontwerper Hans Kentie (1946). Daarna was het typografieonderwijs in Breda niet langer verbonden met het schrift; het werd volledig dienstbaar aan de volwassen geworden discipline van het grafisch ontwerpen. Jongere docenten als Kentie, Cornelissen en Geert Setola (1945) bouwden voort op het afgewogen studieprogramma van Begeer, dat niet alleen was gericht op de creatieve ideevorming en de prak-

tische realisatie hiervan, maar ook op het leren verstaan van 'de taal van de medewerkers, opdrachtgevers en uitvoerders'.⁸⁶ In 1982 hadden docenten de naam van de opleiding het liefst gewijzigd in 'vormgeving informatieoverdracht', maar onder druk van het ministerie werd de naam 'grafische en publiciteitsvormgeving' aangenomen.⁸⁷

De studenten hadden in de jaren tachtig steeds meer kritiek op de onderwijsmethoden, die volgens hen te weinig waren gerelateerd aan actuele ontwikkelingen buiten de academiemuren. De overwegend rationele, probleemoplossende ontwerpbenadering liet weinig ruimte voor individuele creativiteit. Bovendien lag de nadruk op technieken die met de komst van de computer achterhaald leken. De professionele relatie tussen ontwerper en opdrachtgever waaraan docenten zo'n groot belang hechtten, werd volgens de studenten steeds minder getoetst aan de actuele ontwerppraktijk.⁸⁸ Praktijkopdrachten representeerden vooral de eigen onderwijsfilosofie.⁸⁹

Binnen de kaders van het professioneel ontwerperschap werd in die jaren de vraag gesteld wie nu de belangrijkste klanten waren van grafisch ontwerpers: opdrachtgevers of het publiek en de consumenten waarvoor zij hun producten ontwikkelden. Oud-student Cornelissen zei in 1995 dat 'niet de opdrachtgever (...) klant is, maar het publiek. Als vormgever moet je ook je opdrachtgever proberen te overtuigen.'⁹⁰ Hij zag de grafisch ontwerper vooral als een communicatiedeskundige. Volgens hem was de kracht van het team van Begeer, Brand en Smits geweest dat zij het vak vanuit verschillende invalshoeken benaderden, maar met een gemeenschappelijke opvatting over de persoonlijke verantwoordelijkheid van de ontwerper voor zijn publiek. Het uitsluitend dienstbaar zijn aan industrie en maatschappij – de ambachtelijke houding – was volgens Cornelissen een visie uit de jaren vijftig die voor de afdeling in Breda allang niet meer gold.

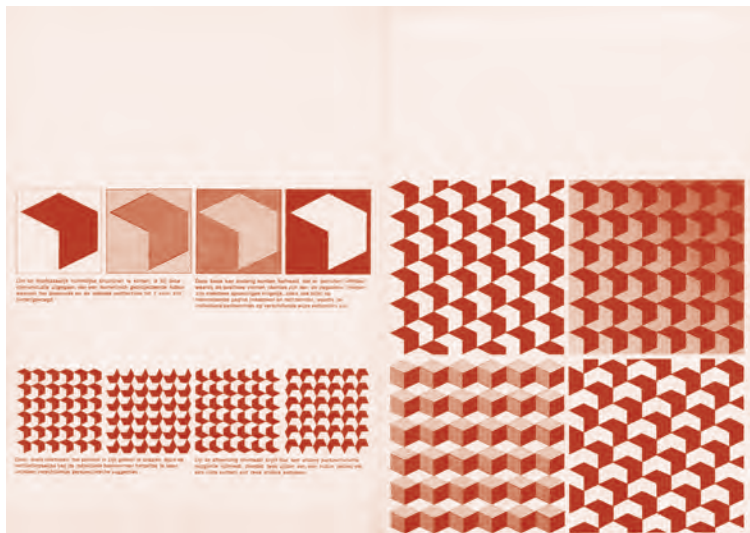
De spanning tussen de opleiding en de beroepspraktijk bleef in de jaren negentig voortbestaan. Hugues Boekraad, vanaf 1988 als theorie docent verbonden aan de opleiding, stelde in 1995 dat bij de meeste ontwerpopleidingen aan de kunstacademies 'de neiging bestaat een geïdealiseerd beroepsbeeld van gisteren overeind te houden tegen de technologie van vandaag. Zo ontstaat geen adequaat beeld van de grafisch ontwerper van morgen. (...) De remedie (...) is echter geenszins een aanpassing van de opleiding aan de beroepspraktijk. Het kan er niet om gaan mensen klaar te stomen, alleen al niet omdat de samenleving en de beroepspraktijk snel veranderen. De opleiding moet niet de bestaande beroepspraktijk volgen, maar vooruitlopen op de toekomstige.'⁹¹

Begeer leverde in 1992 nog een bijdrage aan het nieuwe leerplan; daarin werd opnieuw het belang benadrukt van 'de vakmatige beheersing van tekst- en beeldbehandeling'. Van studenten werd een brede oriëntatie en 'intellectueel' en 'analytisch vermogen' verwacht. De docenten waren wars van een romantische houding ten aanzien van het vak en prefereerden een methodische en analytische manier van werken. Het creatieve ontwerpproces kon het niet stellen 'zonder kennis' en 'het vermogen tot beeldinventies en beeldanalyse'. Het bleef echter zoeken naar de juiste balans tussen artistieke autonomie en professioneel ontwerperschap. In 1995 stelde de nieuwe opleidingscoördinator Paul van 't Hullenaar dat 'de afdeling (...) het midden houdt tussen autonoom en bedrijfsgerichte oriëntatie en probeert die balans te houden. Men probeert mensen op te leiden die een bijdrage leveren aan de beroepspraktijk en aan de ontwikkeling ervan.' De opleiding zou zowel de 'individuele ontplooiing als maatschappelijke verantwoordelijkheid van de jonge ontwerper bevorderen'. Een vormgeving die de ontwerper centraal stelde, was echter niet aan de orde. De 'toetssteen voor een grafisch ontwerp' was en bleef 'altijd de ander'.

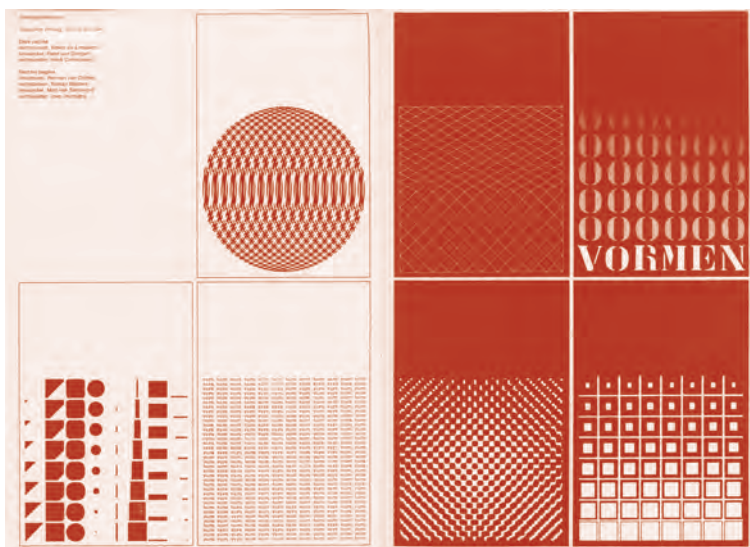
Opgachten

De opdrachten die Begeer, Brand, Smits en Cornelissen hun studenten decennialang gaven, kenden steeds een vergelijkbare opzet: de studenten dienden binnen de strikte kaders van bijvoorbeeld voorgeschreven vormen, kleuren of technieken een eigen ontwerpstandpunt in te nemen. Theoretische kennis van materialen en technieken werd zo veel mogelijk verwerkt in de praktische opdrachten.⁹²

151: Matt van Santvoort, oefening o.l.v. Henk Cornelissen uit Documentatie nr. 4, Academie St. Joost Breda, 1971



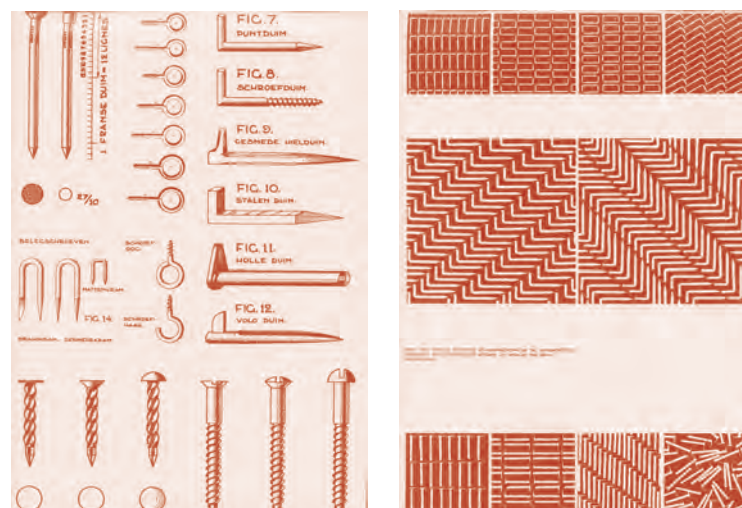
152: Ontwerpvoorstellen voor omslag Documentatie nr. 4 o.l.v. Henk Cornelissen, Academie St. Joost Breda, 1971



In 1971 formuleerde Cornelissen een opdracht voor tweedejaarsstudenten bestaande uit een uitgebreid onderzoek naar vorm, ritme en structuur en het verzorgen van een publicatie hierover. Stap voor stap maakten de studenten op basis van een aantal zelf ontwikkelde, eenvoudige geometrische vormen kennis met de mogelijkheden van structuurvariaties, het werken met grijstonen en kleuren en het vertalen van twee- in driedimensionale structu-

ren. De resultaten vormden aanleiding voor het verzamelen van vergelijkbare vormstructuren, ontleend aan de dagelijkse leefomgeving. Voor de gezamenlijke publicatie kreeg iedere student maximaal twee pagina's om hun werk te presenteren. Cornelissen koos bewust voor deze beperking 'om de essentie van hun verhaal gekomprimeerd visueel weer te geven'.⁹³ Er werd een lay-out ontworpen met een door Cornelissen bepaald basisstramien, lettertype, corpgrootte, interlinie en positionering van de studentennamen. De studenten bereidden het hele productieproces voor door het maken van werktekeningen met aanwijzingen voor clichémakers en drukker (afb. 151-152).

Cornelissen gaf deze opdrachten jarenlang met kleine variaties, zoals het gebruik van herkenbare, figuratieve in plaats van abstract-geometrische vormen. Ook vroeg hij de studenten om met beeldreeksen een filmisch effect te bereiken (afb. 153-154).⁹⁴ Binnen de strikte randvoorwaarden leerden ze op deze wijze 'een onderwerp of vormthema te bepalen, variaties hierop maken, kijken, fantaseren, je verstand gebruiken, veranderen, een doel stellen, krities worden, kortom kennis te maken met de grondprocessen van het grafies ontwerpen'.⁹⁵



153: André van de Heuvel, vormonderzoek o.l.v. Henk Cornelissen uit Documentatie nr. 7, Academie St. Joost Breda, 1972-1973



154: Vormstudies o.l.v. Henk Cornelissen uit Documentatie nr. 8, Academie St. Joost Breda, 1973-1974

De fotografieopdrachten hadden een toegepast karakter. Studenten werkten in het tweede jaar aan een fotoreportage over de eigen academie ten behoeve van de informatiebrochure voor het werven van nieuwe studenten. In het derde jaar kregen ze de opdracht een gedicht te illustreren met een zelfgemaakte foto. In het vierde jaar was een zelfgemaakte foto uitgangspunt voor het ontwerpen van een initiaal die bruikbaar was voor een bestaand tijdschrift.⁹⁶

Voor het eindexamen formuleerden de studenten sinds het nieuwe leerplan van 1973 hun eigen opdrachten. Voorwaarde was dat er altijd één praktijkopdracht werd uitgevoerd in samenwerking met 'een reële opdrachtgever'. De verplichte scriptie had betrekking op het documenteren van het ontwerpproces voor de praktijkopdracht. Door middel van gastlessen en excursies leerden de studenten wat het maatschappelijk belang van ontwerpen was en ontdekten ze 'de grote invloed die de ontwerper kan hebben op de meningsvorming, met de grote morele verantwoordelijkheid die daaruit voortvloeit'.⁹⁷

iv.1.3.5: Maastricht

Het ontwerplokaal grafisch ontwerpen (1970-1995)

De afdeling Publiciteit en Grafische Technieken van de kunstacademie in Maastricht was tot het vertrek van directeur Scheffers een traditionele reclameafdeling, gedomineerd door decoratief tekenonderwijs (afb. 169-170, zie pp. 581-582). Pas met de komst van Wim Simons (1930) in 1970 werd de afdeling omgevormd tot een praktijkgerichte communicatieafdeling. De opleiding die Simons in 1970 aantrof, werd in 1990 bij een tentoonstelling van zijn werk als volgt getypeerd: 'De lokalen van zijn afdeling, door zwaar behaarde kunstenaars oprispand "de reclame" genoemd, lagen bedolven onder een dikke kunst-stoflaag die dagelijks bleef aanwaaien vanuit naburige atelierachtige lokalen van afdelingen waar de stemming toen bedompt-esthetisch, en het klimaat klassiek-gipsig was. Op die "reclame" hing hetzelfde kunstmatig alpinopetsfeertje als bij de schilders.'¹ Simons stamde uit een geheel andere traditie. Hij studeerde eind jaren vijftig af aan de opleiding publiciteits- en grafische vormgeving van de Academie St. Joost in Breda. Daarna reisde Simons met een beurs van het Provinciaal Anjerfonds Noord-Brabant naar Zwitserland.² Van 1961 tot 1969 werkte hij als grafisch ontwerper bij de voorlichtingsdienst van De Staatsmijnen, sinds 1967 bekend als DSM. De voorlichtingsdienst was destijds een unieke afdeling, waarin alle activiteiten op het gebied van voorlichting, reclame en vormgeving waren samengebracht.³ De dienst nam in 1966 het initiatief tot het ontwikkelen van een van de eerste Nederlandse huisstijlen. In 1969 werd de huisstijl publiekelijk gepresenteerd. Onderdeel daarvan was een huisstijlhandboek, dat Wibo Bakker in zijn dissertatie over de eerste Nederlandse huisstijlen omschreef als 'het grootste en meest uitgebreide dat in de jaren zestig en zeventig in Nederland tot stand kwam'.⁴ Simons werkte onder leiding van extern adviseur Pieter Brattinga (1931-2004) mee aan het ontwikkelen van deze huisstijl⁵ en pleitte voor een rationele vormgeving volgens de ideeën van de Zwitserse typografie (afb. 155-156).⁶

Simons was een fervent aanhanger van een functionele en zakelijke ontwerpbenadering: 'Grafisch ontwerpen is de kunst van het elimineren. Grafisch ontwerpers moeten methodisch analyseren, een boodschap creatief



155: Wim Simons, ontwerp brochure DSM, jaren zestig
156: Wim Simons, ontwerp brochure ABK Maastricht, jaren tachtig

vertalen waarbij de vormesthetiek aan de functie ontleend moet zijn. Het moet direct overkomen; de mensen zijn tegenwoordig immers visueel ingesteld. Heel duidelijk geen *l'art pour l'art*. Dat duidelijk uitgaan van de functie is een uitdaging die je jezelf moet opleggen. Daarom, bijvoorbeeld, weinig kleur. Kleur is geen strooigoed. Alleen kleur als de kleur zin heeft.⁷ Een vormgever die zijn werk baseerde op historische vormen, liet volgens Simons slechts zien dat hij een 'hang [had] naar vergane romantiek, een reactie op de kille zakelijkheid. Neen, ik doe er niet aan mee. Voor mij geen slaoliestijl.' Hij zag het als de belangrijkste taak van de grafisch ontwerper de boodschappen van opdrachtgevers voor beoogde doelgroepen zo effectief mogelijk te visualiseren in een gegeven sociaal-maatschappelijke context. Daarbij moest hij oog hebben voor en creatief kunnen omgaan met de mogelijkheden en beperkingen van het drukprocedé.⁸

Met zijn ervaringen bij DSM en als freelanceontwerper na 1969 vernieuwde Simons de opleiding in Maastricht. Hij bestreed de vrijblijvende kunstenaarshouding, onderwees een analytische ontwerpmethodologie, introduceerde lessen in audiovisuele media en ging voor onderwijsopdrachten samenwerken met opdrachtgevers als meubelfabrikant Artifort, de provinciale vvv en frisdrankenfabrikant Herschi.⁹

Kort na zijn aanstelling initieerde Simons het project 'Pentagon' voor de opening van de geplande nieuwbouw. In oktober 1970 presenteerde hij een brochure met het projectvoorstel, dat 'het engagement van de kunstenaar bij de huidige maatschappijontwikkeling' centraal wilde stellen.¹⁰ In de toelichting klonken zijn modernistische opvattingen door. De kunstenaar was 'geen buitenstaander, niet "Weltfremd", maar een wezenlijk deel van de maatschappij en derhalve volkomen geïntegreerd, en zal, door zijn kritische opstelling ten aanzien van die maatschappij, vaak trachten een positieve bijdrage te leveren tot verbetering ervan'.¹¹ In de begeleidende brief zette Simons zijn visie op de opleiding publiciteit en grafische vormgeving uiteen: 'Deze afdeling wil zich beroepsgericht bezighouden met visuele communicatie, presentatie, organisatie, mediakeuze, marketing, motievenonderzoek etc., wezenlijke onderdelen van het vak. Ontwerpen is immers geen doel op zichzelf, maar heeft in ons beroep altijd een functie, een oogmerk. Derhalve dient zij de uitkomst, de oplossing te zijn van een probleemstelling'.¹²

In het leerplan van 1973 werden de onderwijsopvattingen van Simons geformaliseerd. De opleiding 'publiciteitsvormgeving cq. grafische vormgeving' kende in de laatste twee jaar specialisaties voor grafische, publiciteits- en illustratieve vormgeving. De vakken waren ingedeeld in drie categorieën: (inleidende) vakstudie, voorbereidende technologie en cultureel-maatschappelijke vorming.

De inleidende vakstudie in het tweede jaar omvatte naast algemene tekenvakken (natuur- en decoratief tekenen, anatomiestudie) de grondbeginselen van typografie en lay-out. In het derde jaar kregen de studenten bij het vak publiciteitsvormgeving les in 'optisch grammaticale studies': een tweedimensionaal onderzoek van en experimenten met elementaire vormen. Kortom, de oefeningen in structuren, ritmen en contrasten die ook in Breda jarenlang het vormonderwijs domineerden. Daarnaast moesten de studenten abstracte begrippen visualiseren met behulp van grafische, typografische, illustratieve en/of fotografische middelen. In het vierde jaar werden de vormexperimenten ingezet voor praktijkgerichte opdrachten met een omschreven doelstelling waaraan in teamverband werd gewerkt.

De vakken voor voorbereidende technologie waren fotografie 'als medium voor publiciteitsvormgeving, illustratieve en grafische vormgeving', grafische technologie en theorie gericht op de technische uitvoering en calculatie van de te realiseren ontwerpen.¹³

Het vijfde jaar kende een stage en was verder gewijd aan het eindexamen. Dat bestond uit (bij voorkeur commerciële) praktijkopdrachten, die in overleg met directie, docenten en bij voorkeur een extern bedrijf werden vastgesteld. Volgens oud-student Ton Brouns gingen de opdrachten van Simons gepaard met uitgebreide briefings en moest er een gefaseerd ontwerpproces worden doorlopen van probleemanalyse en het verzamelen van relevante informatie tot ontwerp, productie en evaluatie. Centraal in iedere opdracht stonden het communicatieprobleem en de doelstellingen van de opdrachtgever.¹⁴

Na twintig jaar docentschap nam Simons in 1989 afscheid. Begin jaren negentig werd de naam van de opleiding gewijzigd in 'visuele communicatie' (VisCom). Na Simons' vertrek verdween de samenhang uit het onderwijsprogramma. De inhoud van de lessen werd vooral bepaald door de individuele inbreng van de docenten op het gebied van publiciteits-, grafische en illustratieve vormgeving.¹⁵ In 1995 – het jaar waarin een nieuwe studie-opzet van start ging – werden volgens coördinator Willem van Bokhoven aan de opleiding als enige kunstopleiding in Nederland de vakken marketing en art direction gedoceerd.¹⁶ Op de afdeling Co-Creatief werd samengewerkt met de heao van Eindhoven op het gebied van communicatie (marketing, mediaplanning en budgettering), creatie (grafisch ontwerpen) en realisatie (publishing).¹⁷

Deze nadruk op marketing en art direction gold echter niet uitsluitend de Maastrichtse kunstacademie. De opleiding publiciteit van de Rotterdamse academie profileerde zich vanaf 1974 als een opleiding voor onder meer reclamebureaus.¹⁸ In 1978 kreeg ze – omgedoopt tot visuele communicatie – een specialisatie 'advertising' met vakken als communicatieleer, marketing en copywriting.¹⁹ In 2012 profileerde de Rotterdamse Willem de Kooning Academie zich nog steeds met deze specialisatie voor de beroepspraktijk van art-directors, copywriters en creatief strategen.²⁰

iv.1.3.6: Eindhoven

Het ontwerplokaal visuele communicatie (1955-1986)

Bij de oprichting in 1955 van de dagschool voor Industriële Vormgeving in Eindhoven initieerde directeur René Smeets een afdeling 'Publiciteit en Productpresentatie' – ook *commercial design* genoemd – met als doel ontwerpers en tekenaars op te leiden voor het ontwerpen van verpakkingen,

productpresentaties, etalages en stand- en tentoonstellingsbouw.¹ Hoewel het leerplan uit 1954 melding maakte van een afdeling die opleidde voor 'boekverzorging' en vakken als typografie en lay-out, was er in de onderwijspraktijk weinig aandacht voor de klassieke boektypografie. De opleiding was een uitdrukking van Smeets' ambitie om een volwaardige school voor industriële vormgeving tot stand te brengen. Het grafisch ontwerpen had voornamelijk betrekking op reclame-uitingen, etalages en commerciële presentaties gerelateerd aan nieuw ontworpen industriële producten. De eerste twee jaren van de vierjarige opleiding waren algemeen en oriënterend van aard. In het derde studiejaar kon een leerling zich specialiseren in algemene reclame en publiciteit of het ruimtelijk ontwerpen van etalages en stand- en tentoonstellingsbouw.

Algemene en oriënterende vakken als 'practische aethetica' en 'kleur en ornament' waren gelijk voor de afdeling Publiciteit en Productpresentatie en de afdeling Productontwerpen. Meer specifiek voor de afdeling Publiciteit en Productpresentatie waren de praktische vakken voor grafische technieken en typografie en de theorievakken 'theorie der publiciteit', 'psychologie', 'tekst-schrijven' en 'verpakking'.² Volgens het leerplan van 1954 moest de ontwerper 'belangstelling en inzicht hebben in de zakelijke en strategische zijde der publiciteit en bijzonder in de psychologie als belangrijkste factor'.³ Bij 'theorie der publiciteit' werd aandacht besteed aan 'de morele zijde van reclame en publiciteit'.

Het vak copywriting had betrekking op alle tekstuele uitingen voor publiciteitsmiddelen als folders, advertenties en briefreclame. Daarnaast moesten de leerlingen degelijke rapporten en verslagen kunnen maken van hun onderzoeken voorafgaande aan het ontwerpen. Voor het vak 'verpakking' moesten ze verpakkingen analyseren aangaande de psychologische werking van de gebruikte vormen en kleuren en de doelmatigheid van de vorm met betrekking tot productie, distributie en presentatie. Fotografie werd onderzocht zowel als zelfstandig medium met eigen creatieve mogelijkheden als in de toepassing ervan voor publiciteit, documentatie en presentatie van mode en industriële en ambachtelijke producten.

Kennis en kunde van bovenstaande vakken werden uiteindelijk zo goed mogelijk geïntegreerd in het vak 'ontwerpen', waaraan de meeste uren werden besteed. In het tweede jaar ging het om eenvoudige ontwerppogingen voor een folder, etiket, fabrieksmerk, advertentie of briefhoofd. Leerlingen dienden daarbij rekening te houden met onder meer functie, doel, reproductiemogelijkheid en kostprijs van het ontwerp. Het ontwikkelen van de creativiteit stond echter centraal: 'Moge het ontwerpen in hoofdzaak al praktisch zijn ingesteld,' vermeldde het leerplan uit 1954, 'zo moet de leerling bij voortdurende worden aangemoedigd tot het vergeten van alle efficiency om zich geheel te kunnen richten op het originele, frisse en vindingrijke experiment, daar juist op dit gebied originaliteit en frisheid van idee een kostbaar bezit is.' In het derde jaar werden de ontwerp opdrachten complexer en vereisten ze van de leerlingen een efficiënte ontwerpmethodiek, 'waarbij met alle zakelijke, psychologische en technische elementen rekening wordt gehouden'. Voor het afsluitende vierde jaar moest een leerling, geadviseerd door zijn docenten en op basis van de mogelijkheden die bedrijven boden, een industrie of bedrijf kiezen 'waarvan hij een grondige studie maakt, neergelegd in een goed verzorgde en gedocumenteerde scriptie. Aan de hand van deze scriptie ontwerpt de leerling een volledige reclamecampagne, welke tot in alle onderdelen volledig wordt uitgewerkt met gebruikmaking van alle middelen, die zijn vindingrijkheid en ondernemingsgeest hem bieden.' Een leerling die de ruimtelijke specialisatie had gekozen, moest in plaats van een reclamecam-

pagne een etalage of een stand of een presentatie voor een tentoonstelling ontwerpen en realiseren (afb. 171, zie p. 583).

In 1966 stuurde Smeets een brief aan alle docenten en leerlingen van de dagschool waarin hij zijn beleidsintenties beschreef met betrekking tot het landelijk op elkaar afstemmen en profileren van de kunstopleidingen en specialisaties. De voltijdse dagopleiding industriële vormgeving (productontwerpen) was uniek in Nederland en behoefde geen nadere profilering. Textiele vormgeving werd ook aangeboden aan de academies van Amsterdam en Enschede en diende in Eindhoven scherper geprofileerd te worden. Het grootste probleem vormde echter de afdeling Productpresentatie van de AIVE, die inhoudelijk veel verwantschap vertoonde met de opleidingen grafisch ontwerpen die op alle kunstnijverheidsscholen werden aangeboden. Smeets voelde zich genoodzaakt – mede door de opleidingen publiciteit en grafische vormgeving in de nabije steden Den Bosch en Breda – de afdeling Productpresentatie duidelijker te positioneren. Daartoe moesten de onderscheidende elementen van de afdeling worden versterkt, zoals ‘ál die dingen, die meer direkt met de industrie en met de industriële vormgeving te maken hadden. De uitgebreide verpakkingscursus, welke aan onze Akademie, mede door de vele gastdocenten uit deze branche, gegeven wordt, is uniek in Nederland. Boekverzorging – het boek – mode-illustratie – het ontwerpen van affiches – de meer vrije grafiek waren onderwerpen die niet of nauwelijks aan de orde kwamen, terwijl een fabriekscatalogus – fabrieks- of handelsmerk – belettering van produkten en driedimensionale vormgeving steeds onderwerpen voor opgaven vormden.’⁴ Nadrukkelijker dan voorheen stelde hij dat de afdeling Productpresentatie onlosmakelijk verbonden was met die voor industrieel productontwerpen en dat ze ‘in veel gevallen geheel in elkaar overlopen; denk maar aan het ontwerpen van verpakkingen, van relatiegeschenken, grafisch speelgoed, *exploded views* van machines en apparaten, standaards en rekken voor etalage en winkels etc’. Het waren allemaal uitingen van industriële producten die ‘eenzelfde benadering en eenzelfde ontwerpmethodiek’ vereisten ‘zonder daarmee de grote betekenis van het vrij-creatieve element aan te tasten’. Smeets wilde beide afdelingen integreren tot één afdeling industriële vormgeving met een specialisatie voor productontwerpen en een voor wat hij betitelde als ‘produkt-presentatie en (visuele) communicatie’. ‘Deze laatste benaming’, zo stelde hij in zijn brief, ‘geeft een veel ruimere aanduiding dan de term “grafische vormgeving” welke voor onze opleiding niet meer van toepassing zal zijn.’ De specialisatie zou voortaan betrekking hebben op het ontwerpen van verpakkingen, bewegende en lichtreclame, winkelinrichtingen en -etalages, signalering, belettering en typografie voor producten en informatie- en communicatiesystemen voor onderwijs en industrie. Tevens overwoog Smeets een specialisatie in te stellen voor het beroep van reclame-assistent, ‘omdat er in Nederland geen passende opleiding voor is en deze bij ons op ideale wijze kan worden ingepast’.

De ideeën van Smeets kwamen sterk overeen met de manier waarop de afdeling *Visuelle Kommunikation* aan de HfG Ulm was ingericht. Een van de docenten daar was Peter Croy, wiens boek *Grafik, Form und Technik* uit 1964 verplichte literatuur was voor tweedejaarsleerlingen van de afdeling Productpresentatie in Eindhoven.⁵ Smeets was net als de academiectoren Beljon en Vis lid van het comité van aanbeveling voor de tentoonstelling over de Ulmse ontwerpschool die in 1965 plaatsvond in het Stedelijk Museum Amsterdam.⁶ De afdeling *Visuelle Kommunikation* kende twee sectoren: (toegepaste) typografie en film/televisie. Vooral de sector typografie beantwoordde sterk aan de ambities die Smeets in Eindhoven wilde realiseren.

Bij deze sector lag de nadruk op de toegepaste typografie voor onder meer tentoonstellingen en verpakkingen, op tekstuele en visuele handleidingen voor machines en apparaten en op de visuele weergave van wetenschappelijke data.

Vanaf de oprichting was in het studieprogramma van de HfG onder het directoraat van Max Bill geen plaats geweest voor reclame: die werd beschouwd als een vorm van psychologische consumentenmanipulatie. Bill sprak liever van *Visuelle Gestaltung*. De begrippen *Gestalter* en *Gestaltung* die aan de HfG Ulm werden gehanteerd, refereerden aan de wetenschappelijke inzichten van de Gestaltpsychologie. Men streefde naar een transparante en universeel begrepen vormtaal als reactie op de suggestieve beelden en typografie die de oorlogspropaganda van de nazi's hadden gekenmerkt.⁷ In het studiejaar 1956–1957 werd de naam van de afdeling gewijzigd in *Visuelle Kommunikation* naar voorbeeld van het Visual Communication Department van het New Bauhaus in Chicago. De afdeling distantieerde zich in de naam en in het lesprogramma nadrukkelijk van enerzijds het ambachtelijk, illustratief en artistiek georiënteerde grafisch ontwerpen, en anderzijds van een door de reclamepsychologie gedomineerde reclamevormgeving. De studenten hielden zich bezig met het ontwerpen van visuele verslagen en van de zogenoemde non-persuasieve communicatie, zoals bewegwijzeringssystemen, displayontwerpen voor machines en apparaten en visualisaties van wetenschappelijke data. Ook ontwierpen ze visuele vertalingen van massacommunicatiesystemen als dagbladen, televisie en film. Daartoe werd samengewerkt met de afdeling Informatie van de HfG, die journalisten en publicisten opleidde voor de massamedia.⁸

Otl Aicher (1922–1991), een van de medeoprichters en tussen 1954 en 1966 docent van de HfG Ulm, schreef in 1960 een beschouwing over het reclamevak. Het verkoop- en motievenonderzoek, dat gebaseerd was op een ‘dieptepsychologische methode’, was ontstaan bij de opkomst van de zelfbedieningswinkels, waarin klanten zich niet langer lieten adviseren door de verkoper, maar zich in hun aankopen lieten leiden door teksten en beelden op de verpakkingen. Het onderzoek richtte zich vooral op het effect van kleuren, vormen en teksten op het koopgedrag van consumenten.⁹ Aicher bekritiseerde de veronderstelling van psychologen dat koopgedrag wetenschappelijk was vast te stellen, terwijl ‘[i]n werkelijkheid (...) het wetenschappelijk al vast-[staat], dat deze koopmotieven dienen te worden beschouwd als door de cultuur bepaalde reacties. De optredende sociale en kulturele veranderingen scheppen voortdurend een nieuwe houding van het individu tegenover bezit, goederen, behoefte en koopwaar. Toestanden blijken slechts ogenblikken van verandering te zijn. Zelfs niet in ons onderbewustzijn mogen wij aannemen, dat wij statische wezens zijn. De reacties van het onderbewustzijn zijn actueel. Zij komen voort uit onze houding jegens opvoeding, tijd, maatschappij en omgeving.’¹⁰ Met een toenemend aanbod van producten raakten de markten verzadigd en moest volgens Aicher de oorspronkelijke vraagstelling van de reclame, ‘Hoe kan dit produkt worden verkocht?’, worden veranderd in ‘Wat moet er geproduceerd worden?’ Producenten moesten dus de werkelijke behoeften van de consumenten kunnen bepalen. Behoeftes waren volgens hem in de eerste plaats een cultuurproduct dat wordt bepaald door de technische mogelijkheden en sociale omstandigheden van een specifieke plaats en tijd. De vormgever was bij uitstek in staat ‘de behoefte in haar kulturele dimensie het vlugst te begrijpen en onder de voorwaarden van productie en afzet te rangschikken...’ Daartoe diende hij wel zijn traditionele rol als artistiek ontwerper op te geven. De artistiek ontwerper was inmiddels in de reclamewereld verworpen tot een ‘derderangs figuur’, wiens ‘toegestane buitenis-

sigheid wordt gewaardeerd, omdat zij soms interessante effecten oplevert'. Maar als professioneel ontwerper van visuele communicatie schoot hij tekort.

Aicher was vanaf 1962 betrokken bij de ontwikkeling van een huisstijl voor de Duitse luchtvaartmaatschappij Lufthansa. Wat begonnen was bij de verpakkingen van producten in zelfbedieningswinkels – het ontwerpen van een herkenbare merkidentiteit – breidde zich langzaam maar zeker uit naar alle visuele uitingen (*image*) van een bedrijf. Het *image* kon betrekking hebben op producten (*brand image*) of op het totale bedrijf (*corporate image*). Het uit Amerika overgenomen begrip *corporate image* of *corporate identity* en de Engelse variant *house style*, waarvan het beeldmerk, de kleur en het lettertype de belangrijkste dragers waren, stonden aan de basis van de nieuwe huisstijlen die begin jaren zestig in Nederland werden ontwikkeld.¹¹ De huisstijl voor Lufthansa werd in de tentoonstellingscatalogus *Hochschule für Gestaltung / Hogeschool voor vormgeving Ulm* toegelicht aan de hand van het begrip 'kernbeeld', dat werd omschreven als 'de visuele realisatie van het beeld dat het publiek zich van de onderneming vormt, "het *image*", en dat bij de opdracht voor Lufthansa betrekking had op: het kleurenschema van de firma, het beeld- en woordsymbool, het lettertype, de formaten, de grafische en typografische ordening en normen, de stijl van fotografie, de kwaliteit van het materiaal, verpakkingen, tentoonstellingssystemen en de stijl en vormen van architectuur, interieurs en de werk- en dienstkleding. Het kernbeeld kreeg de taak toegewezen van de 'associatieve reclame', maar werkte door het gebruik van beelden directer en effectiever dan 'de argumenterende functie van de "gewone" reclame'.¹² Een dergelijk omvangrijke ontwerpopdracht, die tot doel had een eenduidig kernbeeld te creëren, vroeg om een systematische ontwerpmethodiek. Alle visuele uitingen werden dan ook 'niet op zichzelf, maar als onderdelen van een systeem ontworpen. Daaruit volgt een rationalisatie van de middelen en de organisatie.'

Het was een werkwijze waar het onderwijs aan de afdeling Produkt-presentatie en Kommunikatie van de AIVE nauw bij aansloot, zoals blijkt uit een informatiebrochure uit 1969, waarin begrippen als 'reclamekunde', 'house style' en 'image opbouw' stonden vermeld. De beschrijving van het onderwijs ten behoeve van het ontwerpen van verpakkingen (gespecificeerd naar detailverpakking, merkartikel-, geschenk-, groot- en overzeeverpakking en containers) en de grote aandacht voor het ontwerpen van signalisatie en technische instructie- en demonstratietekeningen toonden dat de afdeling zich nadrukkelijk had onderscheiden van zowel het traditionele reclame-ontwerpen als de (boek)typografische vormgeving.

Uit het leerplan van 1973 blijkt de streng methodische aanpak die in het onderwijs werd gehanteerd. Bij de zogenoemde formatievakken, gericht op ontwerptheorie en ontwerpmethoden, leerden de eerstejaarsstudenten dat ontwerpen vooral een denkproces is 'dat in logisch opeenvolgende stappen verloopt', met duidelijk te onderscheiden fasen. De studenten werden onderwezen in 'de rol van het verstand en de intuïtie in dit proces, in relatie tot de creatieve begaafdheid van de ontwerper'. Ze kregen inzicht in verschillende visies 'op het ontwerpproces en daarop geënte ontwerpmethoden, d.w.z. wegen waarlangs de verschillende fasen kunnen worden doorlopen om tot optimaal te noemen oplossingen van ontwerpproblemen te komen'.¹³

Studenten en docenten bekritiseerden in de jaren zeventig steeds vaker en heftiger de sterk methodische ontwerpbenadering aan de AIVE. Volgens de anonieme auteur van een interne notitie waren de vakken gebaseerd op de foute veronderstelling dat ontwerpen 'een logisch proces [is], op te delen in vakjes en als je dat nu maar een keer op het bord hebt zien

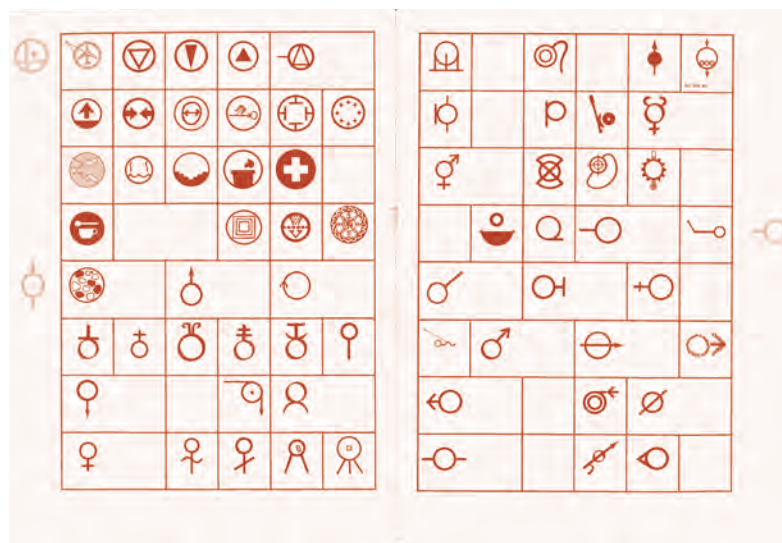
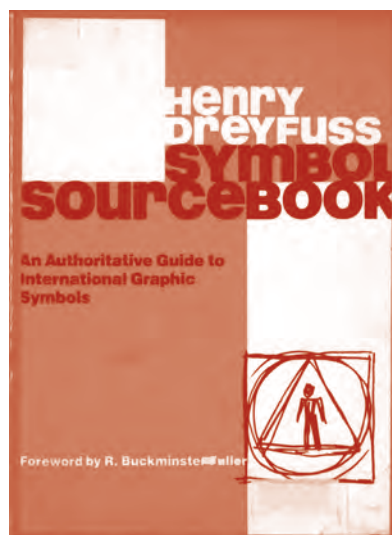
staan, dan ben je weer helemaal bij. Niets is minder waar; niets is ook minder gevaarlijk.¹⁴ De auteur pleitte voor een betere balans en integratie in het ontwerpproces tussen het 'vertikale denken ("logisch")' en het 'laterale denken (volstrekt "onlogisch")'. Het grootste probleem was dat studenten het ontwerpproces theoretisch kregen aangeleerd. Hij was van mening dat je ontwerpen niet kunt leren uit boeken of vanaf een schoolbord, maar vooral door praktische oefeningen.

Theorie

Smeets had er nooit twijfel over laten bestaan dat de basis voor iedere industrieel ontwerper – of die zich nu bezighield met producten, presentaties of textiel – gelegen was in een goed begrip van de basale vormgevingsprincipes. Hij gaf zelf les in het vak 'practische aesthetica', dat volgens het leerplan van 1954 de leerlingen een algemene inleiding bood 'in de vormproblemen in het licht van onze tijd en de "stijl" van onze tijd; algemene en constante wetten der schoonheidsleer, gediend voor alle tijden en alle kunsten; relatie vorm en kleur met functie, materiaal en techniek'.¹⁵ Daarnaast volgden de leerlingen in de basisstudie het vak 'kleur en ornament'; daarin ging het over 'het ontwerpen van eenvoudige versieringen op geometrische grondslag; het verwerken van motieven uit de natuur; ornamentale grondbegrippen en theoretisch inzicht in indeling en ordening van het elementaire ornament; grondbegrippen omtrent indeling en versiering van de regelmatige vlakke figuren'.

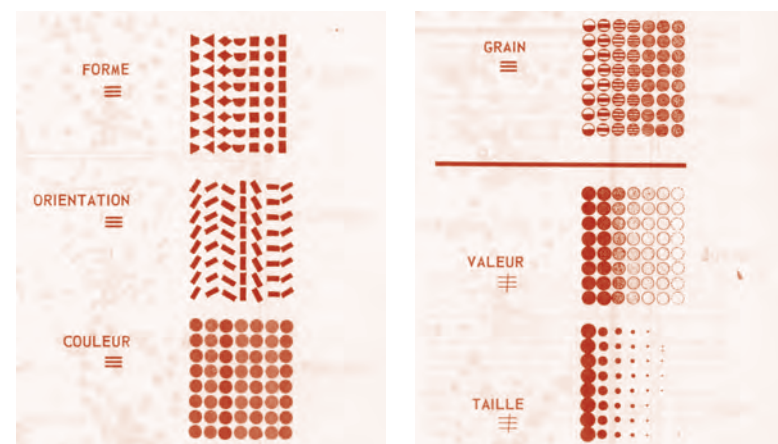
Smeets publiceerde veel over deze onderwerpen in *Scheppend Ambacht* en putte daarbij uit een enorme hoeveelheid literatuur, zijn eigen ervaringen als ontwerper en zijn veelvuldige internationale bezoeken aan ontwerp tentoonstellingen, -beurzen en -biënnales, waar hij oog had voor zowel de ambachtelijke maaktraditie als de nieuwste vormen van industriële massaproductie. Hoewel Smeets de precisie en de wetenschappelijke houding miste van een ontwerptheoreticus als Noordzij, deed hij wel een poging zijn ideeën, inspiraties en ervaringen in een boek samen te brengen, maar hij kwam daar pas na zijn pensionering als directeur aan toe. In 1973 publiceerde hij *Ornament, symbool & teken*, zes jaar vóór het verschijnen van de eerste uitgebreide wetenschappelijke studie over het ornament: *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art* van de Oostenrijkse kunsthistoricus Ernst Gombrich.

Smeets beschreef in zijn boek in drie delen de historische en theoretische achtergronden van het teken, het symbool en het ornament. In het hoofdstuk over tekens verwees hij naar tal van wetenschapsgebieden, zoals de semiotiek, cybernetica (stuur- en regelkunde) en informatiekunde. Als belangrijke verzamelwerken over tekens en symbolen noemde hij *Symbol Source Book. An Authoritative Guide to International Graphic Symbols* (afb. 157) uit 1972 van de Amerikaanse ontwerper Henry Dreyfuss (1904–1972) en het in hetzelfde jaar gepubliceerde *COM.MIX. Die Welt der Schrift- und Zeichensprache* van de Duitse multimediakunstenaar Ferdinand Kriwet (1942).¹⁶ Het boek van Dreyfuss beschouwde hij als een eerste wetenschappelijke poging een compleet en goed geordend systeem van pictogrammen te ontwikkelen. Smeets gaf een groot aantal voorbeelden van oude, moderne, westerse, Arabische en oosterse lettertekens en hun toepassingen, alsook wapen-, merk- en verkeerstekens en pictogrammen, zoals die van Aicher, ontworpen voor de Olympische Spelen van 1972 in München. In het hoofdstuk over symbolen beschreef hij de basale en oudste symbolen, zoals de punt, de verticale en horizontale lijn, de verschillende kruisvormen, de cirkel, het vierkant en de veelhoeken.

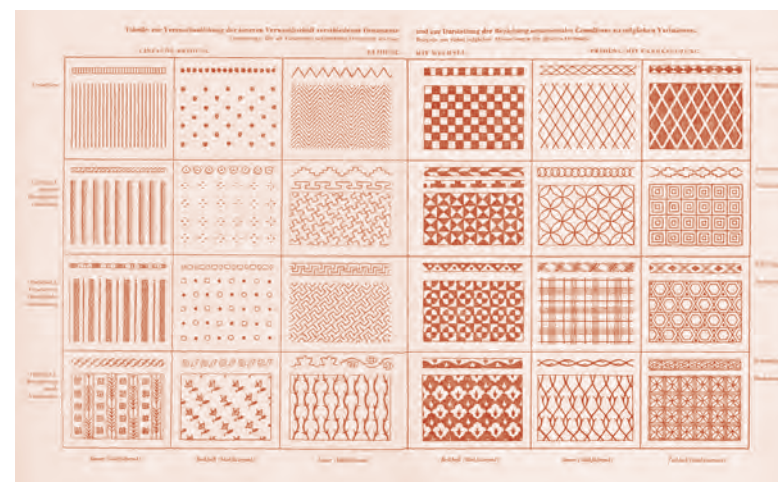


Opmerkelijk genoeg refereerde Smeets op geen enkele wijze aan het werk van de Oostenrijkse filosoof en socioloog Otto Neurath (1882–1945), die in samenwerking met de Duits-Nederlandse grafisch ontwerper Gerd Arntz (1900–1988) de internationale beeldtaal ISOTYPE (International System of Typographic Picture Education) ontwikkelde bestaande uit pictogrammen en beeldende grafieken. Al in 1936 publiceerde Neurath zijn belangrijkste ideeën hierover in *International Picture Language*.¹⁷ Smeets was waarschijnlijk ook niet bekend met het werk van de Franse cartograaf Jacques Bertin (1918–2010).¹⁸ Die publiceerde in 1967 *Sémiologie graphique*, een belangrijk theoretisch werk over beeldtaal. Evenals Smeets was Bertin op zoek naar de basiselementen van een universele beeldtaal. Bertin maakte een uitgebreide analyse van diagrammen, gevisualiseerde netwerken, kaarten en symbolen. Voor die laatste groep achtte hij een universele beeldtaal onmogelijk, omdat die gebaseerd moest zijn op een 'figuratieve analogie', en die is cultureel bepaald. Voor de overige groepen concludeerde hij dat de

basiselementen van het grafisch beeld – punt, lijn en vlak – volgens zes onafhankelijke visuele variabelen betekenis kunnen uitdrukken. Maat, waarde, textuur, kleur, oriëntatie en vorm kunnen verschil, ongelijkheid, een gekwantificeerde of ongekwantificeerde hoeveelheid, een groep, hiërarchie of verticale beweging representeren.¹⁹ Het schema in *Sémiologie graphique* met de basiselementen en hun variabelen (afb. 158) toont opvallende overeenkomsten met het schema dat Smeets in zijn boek opnam om de grondvormen van het ornament te tonen. Hij had dat overgenomen uit het boek *Das elementare Ornament und seine Gesetzlichkeit. Eine Morphologie des Ornaments* (1940) van de Tsjechische ontwerper en architect Wolfgang von Wersin (1882–1976), volgens hem 'het eerste en beste (...) dat de grondbeginselen van het ornament voor onze tijd op duidelijke en klare wijze heeft uiteengezet. (...) Voor mij was het boek (...) dé handleiding en de bron voor de studie van het ornament, waaruit ook dit boek is voortgekomen.'²⁰ (afb. 159)



158: Matrisschema met de visuele morfologische variabelen van beeldtaal uit J. Bertin, *Sémiologie graphique*, Parijs 1967



159: Tabel met ornamentele grondvormen en mogelijke variaties uit W. von Wersin, *Das elementare Ornament und seine Gesetzlichkeit*, Ravensburg 1940

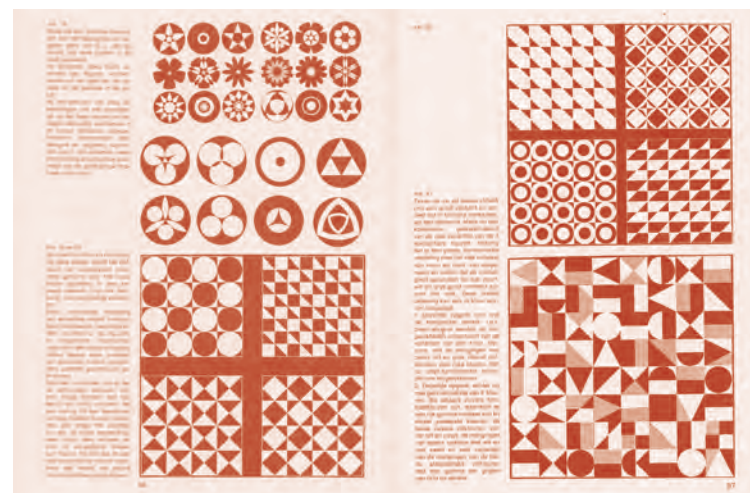
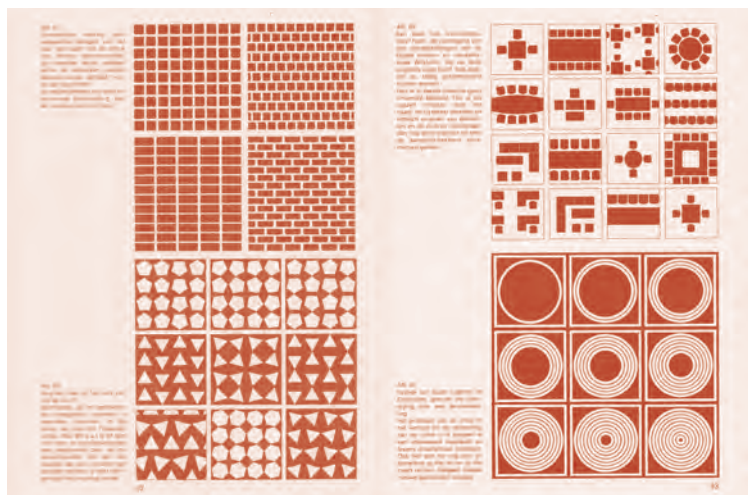
Smeets besteedde het grootste deel van zijn boek aan het ornament (afb. 160). Na de decennialange verbanning van het ornament uit de moderne vormgeving achtte hij de tijd rijp voor een herwaardering. Die herwaardering nam hij begin jaren zeventig ook zelf waar in de actuele vormgeving van interieurs, kleding, tijdschriften en affiches. 'Het is daarom', schreef hij, 'dat ik mijn schroom afleg om in een boek de grondbegrippen van versiering, or-

nament en dekor opnieuw voor onze tijd samen te vatten; tevens de weg te wijzen, waarop men op verantwoorde wijze te werk kan gaan, zó dat óók de resultaten bevredigend geven en aansporen tot verder eksperimenteren en proberen.²¹ Zijn kracht was dat hij aantoonde dat het ornament in al zijn toepassingen – als vorm van primitieve kunst, in de volkskunst en het kunsthandwerk, bij industriële vormgeving en architectuur of in de moderne beeldende kunst – voortkwam uit basale menselijke behoeften en was gerelateerd aan de mens als natuur- en cultuurwezen. De eerste tekens, die later tot symbool werden, zijn door ‘alle mensen, in alle tijden en op alle plaatsen (...) gevonden en toegepast’. Zijn herwaardering van het ornament mag antimodernistisch lijken, in wezen bouwde Smeets voort op de modernistische idee dat de mens vorm moet geven aan een universele, internationale vormtaal, die noodzakelijk is in een wereld die door de geavanceerde massamedia steeds kleiner werd. ‘Alleen de duizenden talen vormen nog een grote handicap’, schreef Smeets in zijn voorwoord, ‘voor een wereldwijde communicatie. De weg naar één wereldtaal in woorden en schrift is nog ver weg! Een algemene internationale “tekentaal” is op weg om gerealiseerd te worden, allerwegen wordt daaraan gewerkt. (...) Het teken veroverd de wereld!’

160: R. Smeets, *Ornament, symbool & teken*, De Bilt 1973



161: Voorbeelden van moderne ornamentiek uit *Ornament, symbool & teken*, De Bilt 1973



162: Ornamentoefeningen aan de AIVE van René Smeets, uit *Ornament, symbool & teken*, De Bilt 1973

In zijn jarenlange zoektocht naar de herkomst van tekens, symbolen en ornamenten verbond Smeets tradities die in de kunstgeschiedenis vaak als tegenpolen worden gepresenteerd. Zo nam hij in zijn boek diverse afbeeldingen op uit ornamentboeken, ‘als een “amende honorable” aan het belangrijke en vergeten werk van N.J. van de Vecht’, en citeerde hij Jan de Groot met zijn ‘Eerst de rythmus, daarna het motief’. Hij voegde ook een grafiek toe van de kunstenaar Guido Lippens (1939), een voorpagina van een meubelcatalogus en typische Bauhaus-oefeningen met elementaire vormen als cirkel, vierkant en driehoek. Deze oefeningen waren onder zijn leiding vervaardigd door leerlingen van de AIVE (afb. 161-162). Een andere bron waaruit Smeets putte was het werk van de Hongaarse schilder, ontwerper en designtheoreticus Georgy Kepes (1906-2001). Kepes was een leerling van Moholy-Nagy en werkte met hem samen aan The New Bauhaus in Chicago. In 1944 publiceerde hij *Language of Vision*: een invloedrijk boek over design en designeducatie dat vele herdrukken kende. In 1970 verscheen de eerste Duitse vertaling: *Sprache des Sehens*, die door Smeets in het tijdschrift *Scheppend Ambacht* werd besproken. Volgens Smeets liet Kepes in zijn boek zien ‘hoe kunst en vormgeving bevrijd van de ballast van voorbije opvattingen, door het opnieuw ontdekken van de wezenlijke, beeldende grondslagen, de huidige mens kunnen inspireren en hem kennis doen maken met een dynamische iconografie’.²²

In zijn eigen boek verwees Smeets naar een publicatie van Kepes in de serie ‘Vision and Values’. Kepes was in 1965 en 1966 redacteur van deze serie, die bedoeld was als een instrument voor kennisuitwisseling en samenwerking tussen artistieke en wetenschappelijke disciplines.²³ Vanuit zijn sterk analytische en wetenschappelijke ontwerpbenadering en de wens tot grotere samenwerking te komen tussen kunst en wetenschap richtte Kepes in 1967 het Center for Advanced Visual Studies op aan het Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Cambridge, MA, waar hij tot aan zijn pensionering in 1974 doceerde.

Net als Wersin, Neurath en Bertin was Kepes op zoek naar de ingrediënten van een universele beeldtaal, die in een moderne, voortdurend veranderende wereld niet langer gebaseerd kon zijn op onveranderlijke, historische vormen van kleine, stabiele leefgemeenschappen. Bij het ontwikkelen van een nieuwe, dynamische en universele visuele communicatie speelden kunst en kunstenaars een niet te onderschatten rol. Zij moesten de universele wetten van de beeldende ordening – de *Sprache des Sehens* – leren en toepassen. Die wetten waren af te leiden uit het menselijke waarnemingsproces. Dat

was een dynamisch proces waarin uiterlijke en innerlijke krachten op elkaar inwerkten. De uiterlijke krachten stonden onder invloed van onder meer de lichtwerking, die de helderheid, toon en verzadiging bepaalde van basale waarnemingselementen als punt, lijn en vlak. De innerlijke krachten werden volgens Kepes gestuurd door de Gestaltwetten, zoals die van nabijheid, gelijkheid, continuïteit en geslotenheid.

De menselijke waarneming kenmerkte zich volgens Kepes door de natuurlijke neiging van het menselijk oog om veranderingen of storingen op het netvlies te compenseren met een tegenreactie voor het creëren van een stabiele toestand. Mensen sluiten automatisch de ogen bij plotseling fel licht of creëren nabeelden in complementaire kleuren van wat ze zojuist langdurig hebben aanschouwd. Ze proberen niet alleen fysiologisch de dynamische wereld te compenseren tot een stabiele toestand ontstaat, maar ook psychologisch. Betekenisloze en chaotische indrukken worden in het waarnemingsproces tot betekenisvolle vormen gemaakt door onmiddellijk een onderscheid te maken tussen wat begrepen kan worden als een betekenisvolle figuur en een diffuse achtergrond van onbegrepen indrukken. Het zijn dezelfde vlekken waarmee we volgens Noordzij de wereld aanschouwen. Net als Noordzij sprak Kepes van het zwart en wit en een 'dynamisch dualisme' of 'de eenheid der tegendelen'.²⁴ Dat vorm slechts begrepen kan worden en betekenis krijgt in samenhang met zijn tegenvorm, maakte Kepes duidelijk met een verwijzing naar de beroemde tekst van de Chinese denker Lao Tse (604–507 v. Chr.), die in *Tau Te Ching* schreef: 'Dertig spaken komen samen in één naaf, / En dank zij het gedeelte waar niets bestaat, beschikken we over een wagenwiel; / van klei wordt vaatwerk gevormd, / en dank zij de ruimte waar niets bestaat, / kunnen wij ze als vaten gebruiken. / Deuren en vensters worden in de muren van een huis gehakt, / en omdat het lege ruimten zijn, / kunnen wij ze gebruiken. / Zo genieten wij enerzijds van het bestaan, / en maken anderzijds gebruik van niet-bestaan.'²⁵ Kepes verwees ook naar het belang van het wit in de Chinese en de Japanse kalligrafie.

Hoewel Kepes in zijn boek nergens expliciet de Gestaltpsychologie noemde, was hij overduidelijk schatplichtig aan deze wetenschap. Volgens Hans Wingler, Bauhaus-kenner en uitgever van *Sprache des Sehens*, waren enkele Bauhaus-docenten, onder wie Gropius, al dan niet onder invloed van de Duitse Gestaltpsychologen vanuit hun artistieke praktijk op vergelijkbare fenomenen gestuit. Pas onder het directeurschap van Hannes Meyer (1928–1933) werd de (Gestalt)psychologie een verplicht bijvak aan het Bauhaus.²⁶

De menselijke neiging om steeds met een tegenreactie te herstellen wat fysiologisch en psychologisch wordt verstoord, had ook betrekking op een begrip dat Kepes hanteerde in zijn boek en dat herinneringen oproept aan de wetten van de ornamentleer: *der Rythmus*. Het ritme was volgens Kepes de verhouding tussen actie en rust. Het oog verlangt na het dynamisch waarnemen van beelden na enige tijd naar rust. Het zoekt dan naar een herkenbare herhaling of een statische symmetrie. Een waarheid die volgens Kepes al bekend was bij de Romeinse filosoof Plotinus.²⁷

Met betrekking tot het opleiden van kunstenaars en ontwerpers stelde Kepes in zijn boek dat men niet te vroeg moet beginnen met technische of ambachtelijke specialisaties. Voordat een student een beeldtaal concreet kan toepassen, moet hij de vele variaties van zintuiglijke waarnemingen ervaren en leren kennen. Hij moet de algemene, objectieve grondbeginselen van de vormleer kennen. De snelste route naar die kennis zou zijn om op een speelse manier de basiselementen van het beeld, zoals punt, lijn en figuur, te onderzoeken op hun variaties in positie, kleur, helderheidswaarde en textuur.²⁸ Kepes nam in zijn boek enkele oefeningen op van studenten aan de Chicago

School of Design, die grote overeenkomsten vertonen met de vormoefeningen die Smeets jarenlang aan de AIVE doceerde.

Opgaven

De hierboven genoemde opdrachten voor het vak 'practische aesthetica' aan de AIVE waren bedoeld voor het aanleren van basale vormgevingsbeginselen en werden gegeven aan de leerlingen van alle opleidingen. Inzicht in het type opdrachten voor de opleiding productpresentatie wordt verschaft door de eindexamenopgaven, die in de jaren zestig tot midden jaren tachtig schriftelijk werden gedocumenteerd.²⁹ Deze opgaven werden stelselmatig beoordeeld op de drie fasen van het ontwerpproces die iedere student moest doorlopen: de analytische, de creatieve en de executieve fase. Opdrachten werden doorgaans gebaseerd op concrete, bestaande bedrijfssituaties. De leerlingen werkten in de jaren zestig hun eindexamenopgaven uit op basis van één of een beperkt aantal bedrijven. Eind jaren zestig en in de jaren zeventig konden studenten kiezen uit een lijst van industriële productiebedrijven.

In 1962 kregen enkele eindexamenleerlingen de opdracht om voor stofzuigerfabrikant FAM uit Maarssen diverse grafische uitingen te ontwerpen, zoals een logo, een briefhoofd met enveloppe en een verpakking op basis van een uitgebreide analyse van de stofzuiger. Het ontworpen handels- of beeldmerk moest vervolgens toegepast worden in een specifieke context, bijvoorbeeld op een winkelraam, op de bedrijfscatalogus of als onderdeel van een zelf ontworpen productverpakking. Het begrip 'huisstijl' werd in de jaren zestig niet bij de opgaven genoemd. Studenten moesten alle ontwerpvoorstellen schriftelijk verantwoorden met betrekking tot functioneel gebruik, de (psychologische) werking van vormen en kleuren op de beschouwer en de cultureel vormende, morele, sociale, technische en economische aspecten ervan. In de verplichte scriptie moest het product – in dit geval de stofzuiger – worden besproken en uitvoerig onderzocht op zijn ontstaan, gebruik en vroegste vormen. Leerlingen dienden de historische en moderne vormen van de stofzuiger te verklaren vanuit de religieuze, culturele, kunstzinnige, wetenschappelijke, morele en sociale kenmerken van de betreffende periode.³⁰

De huisstijl was dan midden jaren zestig nog geen vertrouwd begrip bij de eindexamenopdrachten, dat gold wel voor het fenomeen bedrijfsfotoboeken. In 1962 moesten de leerlingen voor een fabrikant naar keuze een bedrijfsboek maken – 17 x 23 cm groot, met 16 of 24 pagina's –, hoofdzakelijk samengesteld uit foto's 'welke door hun beeld én hun onderlinge relaties een *goodwill* kweken voor de doelstellingen van de onderneming'.³¹

Het tentamenboek van het studiejaar 1971–1972 geeft een overzicht van de kennisgebieden waarover tweedejaarsstudenten werden ondervraagd. Het tentamen was onderverdeeld in de vakgebieden: ontwerpmethodiek, maat, vorm & kleur, human relations & marketing en techniek & technologie. Ontwerpmethodiek bestond uit de vakken 'grafische morfologie' (productpresentatie, fotografie, letters, tekens en schrift) en 'technische morfologie' (technologie grafisch ontwerpen, technologie standbouw materiaal). De ontwerp opdrachten bij grafische morfologie waren eenvoudig van aard. Studenten hoefden er geen uitgebreid vooronderzoek voor te doen. Ze werkten op basis van een door de docent opgesteld programma van eisen. De nadruk lag op het oefenen van de creativiteit in het ontwerpproces en 'de ideevorming met daarbij aansluitend het vastleggen van het ontwerp en het reproductie gereedmaken door middel van werktekeningen, uitslagen, modellen e.d.'.³²

Het vakgebied 'maat, vorm & kleur' was een voortzetting van wat voorheen als 'praktische esthetica' op het rooster had gestaan. Het had

betrekking op de basisprincipes en toepassingen van kleur en op vlakke en driedimensionale vormen. Tekenen – zowel naar de natuur als technisch – was een belangrijk onderdeel van dit domein.

Tot 'human relations & marketing' behoorden de vakken cultuurschiedenis, communicatietechnieken (gericht op de rapportering van onderzoek), waarnemings- en gedragspsychologie. Voor dit laatste vak was de Nederlandse vertaling van *The Psychology of Perception* (1962) van Magdalen Vernon (1929) verplichte literatuur.³³ In dit boek over waarnemingspsychologie nuanceerde de auteur de bevindingen van de Gestaltpsychologen aan de hand van recente wetenschappelijke experimenten.

De vakken voor Techniek & Technologie waren gericht op de technische kennis en verwerkingsmogelijkheden van de diverse soorten kunststoffen en verpakkingsmaterialen en op kennis en toepassing van drukprocedures.



163: Brochure *Informatie ontwerpstudie huisstijl vvv Nederland aive* (boven) met werk van Herman Kerkhoven (onder), Eindhoven 1975



In 1975 gaven de docenten Ad Broeders en Jan van Onna de tweedejaarsstudenten de opdracht een huisstijl voor de vvv te ontwerpen (afb. 163). De aanleiding was een artikel in *Elsevier*, waarin de onduidelijke identiteit en slechte herkenbaarheid van de 450 Nederlandse vvv-kantoren werden besproken.³⁴ De jaren zeventig waren in Nederland de bloeitijd van de huisstijlen. Niet alleen commerciële bedrijven, maar ook overheden, stichtingen en verenigingen waren opdrachtgevers.³⁵ Broeders en Onna splitsten voor de analytische fase van hun opdracht de groep studenten op in een interview-, een informatie- en een rapporteringsgroep. Een tiental vvv-kantoren werd benaderd en onderzocht op bereikbaarheid, ligging, in- en exterieur, bewegwijzering, gedrag van de bezoekers en financiële organisatie. De studenten organiseerden mondelinge en schriftelijke interviews met nationale brancheverenigingen en wetenschappelijke instituten als de ANWB, de Algemene Nederlandse Vereniging van vvv's (ANVV) en het Nederlands Wetenschappelijk Instituut voor Toerisme (NWIT), alsook enkele toeristische instellingen in Londen, Parijs, Bonn en Bern. Op basis van de aldus verkregen informatie stelden de studenten een programma van eisen samen waarmee iedere student individueel aan de creatieve en executieve fase begon. Ieder van de veertien deelnemende studenten gaf een geheel eigen invulling aan de opdracht. Waar de een zich concentreerde op het ontwerp van een nieuw beeldmerk of een vvv-kiosk, creëerden anderen een complete visuele identiteit voor interieurinrichting, displays en draagtassen. Enkele studenten zagen in de drie v's een mogelijkheid een repetitief ornamentpatroon te ontwerpen zoals ze dat hadden geleerd bij het vak 'praktische aethetica'.

Het ontwerplokaal mens & informatie (1986-1996)

Met de komst van Jan Lucassen in 1986 ging de afdeling Productpresentatie op in de nieuwe studierichting mens & informatie. Lucassen wilde voor de hele academie een betere synthese tussen de analytische, systematische ontwerpmethodiek en de emotionele betekenis van vormgeving. 'Ik denk (...) dat beleving belangrijker wordt naarmate de competitie op de internationale markten toeneemt', stelde hij in 1990.³⁶ De nieuwe studierichting ging zich bezighouden met 'vormgeving die samenhangt met het gebruik en de invloed van informatie in de ruimste zin van het woord'. In de praktijk betekende dat aandacht voor audiovisuele producties, telecommunicatieapparatuur, grafische producten en productgrafiek, verpakkingen, expositiesystemen en leermiddelen.

Het nieuwe hoofd van de afdeling Mens & Informatie was grafisch ontwerper Anthon Beeke. In 1983 had Beeke zijn visie als ontwerpdocent al eens verwoord: 'In mijn lessen gaat het me om het proces, om de discussie, meer nog dan om het presenteren van een goed eindresultaat. Of zo'n opdracht uiteindelijk lukt of mislukt is in bepaalde gevallen minder belangrijk dan het proces, dat kansen biedt op enorme creatieve prestaties of op geweldige mislukkingen, maar waar je niet op je pantoffels naar het eindpunt kunt sloffen. Daarom leid ik mijn studenten liever niet op voor de praktijk, waar de meeste opdrachtgevers niet veel verder komen dan de vraag: "Geef mij ook maar zoiets als mijn buurman heeft." Daarom frustrer ik leerlingen die van mij een snelle cursus verwachten waarmee ze direct voor een groot bureau inzetbaar zijn. Ik hoop mijn leerlingen een mentaliteit mee te geven waarmee ze later hun vak actief verder kunnen brengen en niet alleen maar dienend bezig hoeven te zijn voor een maatschappij die het juist zelf van de impulsen van jongeren moet hebben.'³⁷

Bij de presentatie van zijn afdeling in de AIVE-publicatie *Industrial Design in Pictures* uit 1990, waarin het vernieuwde onderwijs werd be-

schreven, plaatste Beeke zich als ontwerper in een traditie van 'emotionele' vormgeving, als pendant van de rationele ontwerpers, zoals hij Crouwel en Dumber typeerde.³⁸ Zij hanteerden vorm als een eenduidige boodschap. Volgens Beeke had vormgeving echter de mogelijkheid extra maatschappijkritische betekenislagen toe te voegen en daarmee een andere of een toegevoegde boodschap te communiceren. In tegenstelling tot Lucassen was Beeke van mening dat een gelaagde, intuïtieve benadering niet geschikt was voor commerciële opdrachtgevers: 'De extra laag, de toevoeging, het commentaar van de ontwerper, zij hebben er niet echt behoefte aan, het gaat hen uiteraard om hun eigen boodschap. En laten we wel wezen, in de meeste gevallen is er geen extra betekenis, want wat moet je nu als "diep" communiceren bij een serie farmaceutische verpakkingen?' Beeke zei dat zijn afdeling een ontwerpbenadering hanteerde die zowel emotioneel als analytisch was. Hij tekende daarbij aan dat het gebruik van meerdere betekenislagen geschikter was voor een theateraffiche dan voor bedrijfsvormgeving. Bij bedrijfsvormgeving moesten ontwerpers immers 'bedenken dat het niet alleen het jaar 1990 is waar je die vormgeving voor maakt, maar dat de vorm op zijn minst tien en in het slechtste geval twintig jaar mee moet kunnen, voordat hij weer vernieuwd zal worden.' Anders dan in de jaren zeventig en tachtig moest de grafisch ontwerper volgens Beeke niet specialistisch, maar juist *allround* worden opgeleid.

Het docententeam onder leiding van Beeke bestond in 1990 uit de grafisch ontwerpers Kentie en Matt van Santvoord, de verpakkingsontwerper Broeders en tentoonstellings- en beursstandontwerper Hans de Wit. Beeke was van mening dat dit team de breedte van het vakgebied weliswaar krap, maar voldoende representeerde. De specialisatie voor verpakkingsontwerpen vond Beeke specifiek voor de AIVE en uniek in het Nederlandse ontwerp onderwijs. Hij omschreef Van Santvoord als een rationeel ontwerper die 'uitstekend past op deze academie'. Kentie verzorgde het vak typografie, volgens Beeke 'een vorm van kunde' waarin 'een typografisch probleem (...) alleen maar [is] op te lossen door alle mogelijkheden op een rij te zetten en ze vervolgens stap voor stap te analyseren en op te lossen'. Kentie betoonde zich een traditionele, 'anonieme' typograaf, dienstbaar aan een leesbare tekst. 'Ik ben niet meer en niet minder dan een intermediair tussen zender en ontvanger', liet hij een journalist in 1988 weten.³⁹ Hij was een analytisch ontwerper met de overtuiging 'dat je onmogelijk kon ontwerpen buiten de inhoud om. De inhoud bepaalt de vorm.'⁴⁰ Kortom, vooral Beeke zelf zou een bijdrage moeten leveren aan een meer emotionele en inhoudelijk gelaagde vormgeving. Als coördinator was Beeke voor het grootste deel vrijgesteld van lessen en hij was niet vaak op de academie te vinden. Al in 1989 leidde dat tot een protestactie van de studenten: zij stelden dat 'zijn voortdurende afwezigheid en vooral het ontbreken van enige merkbare betrokkenheid (...) iedere student al geruime tijd dwars [zitten]. De kwaliteit van werk en onderwijs in de richting mens en informatie brokkelt onder zijn leiding steeds sneller af.'⁴¹ Eind jaren tachtig was een goede balans tussen rationeel en emotioneel ontwerpen in ieder geval nog niet gevonden. De verbintenis van de AIVE en Beeke bleek geen succes. Uiteindelijk werd de afdeling Mens & Informatie van 1991 tot 1996 geleid door grafisch ontwerper Guus Ros (1940). Ros was in 1971 medeoprichter van het ontwerp bureau BRS, dat zich kenmerkte door een pragmatische en rationele ontwerpbenadering en in 1983 fuseerde tot BRS Premsela Vonk. Hij bleef tot 2000 aan het ontwerp bureau verbonden.

Studenten konden in Eindhoven na een algemeen voorbereidend jaar kiezen voor de opleiding mens & informatie. Onder leiding van Ros was deze opleiding primair gericht op 'het procesmatig omzetten van een probleem-

stelling in een probleemoplossing, waarbij de analyse als hulpmiddel wordt gehanteerd', met de nadruk op 'de wijze waarop mensen producten beleven'.⁴² Vanaf het tweede jaar werd gewerkt met verplichte en vrij te kiezen ontwerp- en vakmodules. Alle vakken in de eerste twee jaren waren gegroepeerd in drie thema's: 'vormstudie, visualisatie & presentatie', 'inleidende ontwerpstudies' en 'techniek, mens & bedrijf'. Verplichte vakmodules waren in het tweede jaar onder meer kleur- en optisch-grammaticale studies, (perspectief)tekenen, fotografie als visuele presentatietechniek, *computer aided design*, ergonomie, techniek kunststoffen, grafische technieken, kunstgeschiedenis, filosofie, communicatie en ondernemingsleer. In het derde jaar ging het om dezelfde vakmodules, maar meer verdiepend en aangevuld met de vakken 'trend' en 'beroepsoriëntatie'. Het vierde jaar bestond uit een verplichte stage en de afstudeerprojecten. Afstudeeropdrachten werden bij voorkeur samen met een industrieel bedrijf geformuleerd en gerealiseerd.⁴³

Opdrachten

De eindexamencatalogi van de AIVE tussen 1986 en 1996 tonen de breedte van de opleiding mens & informatie. Studenten studeerden af met affiches, huisstijlen, brochures, banddiaseries (diapresentaties die meestal in opdracht van een bedrijf werden gemaakt voor pr-doeleinden), krantenbijlagen, advertenties, displays, bewegwijzering, tentoonstellingsinrichtingen, standbouw, winkeltassen en verpakkingen. Er zijn bijna geen boek- en lettertypografische opdrachten. Uitzonderingen zijn in 1987 een complete letterproef in samenwerking met een Antwerpse zetterij en het boekje *De klant is koning, maar jij bent de keizer* uit 1997, geschreven en ontworpen door Martijn Hassink. Het bevat interviews met recent afgestudeerde grafisch ontwerpers over de voor- en nadelen van het beroep van zelfstandig ontwerper. Vergelijken met de opleidingen grafisch ontwerpen van de andere Nederlandse kunstacademies hielden de studenten van de AIVE zich opvallend vaak bezig met twee- en driedimensionaal ontwerpen voor spel en educatie.

Enig inzicht in de manier waarop de opdrachten tot stand kwamen geeft de brief die docent Kentie in 1987 schreef om zijn opdrachten aan vierdejaarsstudenten aan de directie te verantwoorden. Bij al zijn opdrachten lag het accent op het zelf ontwikkelen van vormconcepten, waarbij Kentie het 'van groot belang achtte (...) de geformuleerde lokaties [te bezoeken,] waar dan ter plaatse door middel van interviews, fotografie, geluidsopnamen enz. onderzoek werd verricht om te komen tot inhoud/vorm concepten met wortels naar culturele, maatschappelijke en economische aspecten'.⁴⁴ Kentie liet zijn studenten onder meer een nieuwe snackbarketen ontwikkelen en een educatieve reizende tentoonstelling ontwerpen over de rivier De Linge.

In datzelfde jaar verwoordde eindexamenstudent Jacques de Boer zijn werkwijze, die typerend was voor de gehele opleiding: 'Forms Follows Function. Ik denk dat ik van mezelf kan zeggen dat de ontwerpmethodiek zoals ik die hanteer gebaseerd is op deze aloude stelling van Sullivan en dat de al bijna even oude principes van het Bauhaus zeer zeker in mijn ontwerpen terug te vinden zijn. Niet gek eigenlijk als je bent opgeleid aan de AIVE. Ik ben dan ook van mening dat je deze principes kunt handhaven zonder te vervallen in datgene waarop bewegingen als Alchymia en Memphis een reactie waren. Het is echter zaak de mens-product relatie niet uit het oog te verliezen. De houding van de konsument t.o.v. het produkt is niet rationeel. Zijn reacties hangen af van sentiment en herinnering, van criteria die niet direct aansluiten bij die van de opdrachtgever of producent. Door onderzoek naar relaties tussen materialen, vorm, kleur, structuur en textuur moet de ontwerper komen tot een

arrangement om zo te kunnen inspelen op de gevoelens van de konsument. Ik zou dit functionele perceptie willen noemen.¹⁴⁵

Het hele scala van eindexamenresultaten toont niet alleen de kwaliteiten van de AIVE-studenten en de vrijheid die ze kregen bij hun opdrachten. Bovenal maakt het de ambities van de AIVE zichtbaar, ambities die Smeets al in 1966 had geformuleerd voor zijn ideale opleiding ‘produkt-presentatie en (visuele) communicatie’.

Het ontwerplokaal mens & communicatie (1997-2012)

Toen Lidewij Edelkoort in 1998 Lucassen opvolgde als collegevoorzitter van de Design Academy Eindhoven, veranderde er veel. Beeke zwaaide de scepter over de afdeling Mens & Communicatie – voorheen Mens & Informatie. Annelys de Vet (1974), sinds 2002 docent aan de afdeling en in 2007 de opvolger van Beeke, memoreerde bij zijn afscheid de veranderingen die hij had bewerkstelligd. Onder zijn leiding was een afdeling ‘over het vormgeven van informatie’ getransformeerd naar een opleiding ‘over mensen en communicatie’, waarin ‘[p]ersoonlijk handschrift, individuele stellingname en dialoog’ centraal stonden. Studenten werden gestimuleerd over grenzen heen te gaan, risico's te nemen en zich persoonlijk bloot te geven.⁴⁶

Het is verleidelijk de onderwijsveranderingen te illustreren aan de hand van twee wereldberoemde alfabetontwerpen: New Alphabet van Wim Crouwel uit 1967 en Beekes ‘Blote meisjes alfabet’ uit 1969. Terwijl Crouwels alfabet een afspiegeling was van de modernistische traditie in al haar rigiditeit, trokken Beekes frivole en zinnenprikkende letters zich niets aan van een rationele ontwerpfilosofie en stramienregels. Ook als docent daagde Beeke zijn studenten uit hun persoonlijke verhalen te verbeelden met unieke uitdrukkingsmiddelen. Dat konden traditionele media als boeken en affiches zijn, maar ook performances en experimentele films. De mentaliteit van de ontwerper was belangrijker dan het programma van eisen van een opdrachtgever. Beeke introduceerde het vak ‘performance’ en hij stelde daarvoor in 2002 De Vet aan als docent.

Onder leiding van Edelkoort werd het onderwijsprogramma dynamischer. Een voor altijd vastgesteld curriculum bestond niet meer. Het algemeen vormend jaar bleef bestaan, maar de ontwerpvakken werden afgestemd op actuele culturele en maatschappelijke thema's, die door de afdelingshoofden in onderling overleg en in overleg met bestuur, coördinatoren en docenten werden vastgesteld.⁴⁷

De vakmodules gericht op praktische ontwerpvaardigheden en ondersteunende kennis op het gebied van techniek, vormleer, maatschappij, cultuur en bedrijfskunde werden in 2004 ondergebracht bij de vier zogenoemde Kompasrichtingen Atelier, Forum, Lab en Markt. Doel hiervan was het grote aantal los aangeboden vakmodules meer met elkaar te verbinden en te relateren aan het ontwerpproces. De Kompasrichtingen vormden met hun ‘verschillende accenten en oriëntaties (...) een basis van kennis en kunde, een voedingsbodem van waaruit de toekomstige ontwerper zijn of haar talent kan blijven ontwikkelen. De verschillende karakteristieke aandachtsgebieden en doelstellingen van de vier Kompasrichtingen vormen samen het volledige beroepskader.⁴⁸ De studenten kregen in het tweede en derde studiejaar tot 2012 twee dagen in de week les in deze Kompasrichtingen. In 2012 concludeerde het DAE-bestuur dat de Kompasrichtingen voor meer cohesie zorgden tussen theorie en praktijk.⁴⁹

De Vet nam in 2007 en 2008 kortstondig het stokje van Beeke over. In 2009 kwam de leiding van de afdeling in handen van Garech en Declan Stone (The Stone Twins) (1970). Zij zetten de traditie van Beeke voort met een zeer

brede benadering van het begrip ‘communicatie’ als middel ‘om een persoonlijke, sociale en/of culturele identiteit mee neer te zetten’.⁵⁰ Waar Beeke vooral in het circuit van culturele opdrachtgevers had geopereerd, werken The Stone Twins veel meer op het terrein van *brands* en *corporate identities*. Merken en huisstijlen beperken zich echter niet meer tot visuele uitingen als logo, briefpapier en een website. Alle bedrijfsonderdelen van productie tot verkoop bepalen de merkwaarde voor de consument. Dat vraagt van ‘communicatie-ontwerpers’ een brede conceptuele benadering, waarin traditionele uitingen als huisstijlen, geprinte advertenties en tv-commercials worden samengebracht met nieuwe online- en offlinestrategieën voor interne en externe communicatie, public relations, marketing en verkoop. The Stone Twins streven in hun eigen werk naar een vorm van ‘dynamic corporate identity’, waarbij de visuele identiteit van een bedrijf niet meer is gebonden aan formele richtlijnen voor bijvoorbeeld typografie of opmaakgrids, maar veranderlijk kon zijn als de stemming en het kleedgedrag van een mens, zonder verlies van een voor iedereen herkenbare persoonlijkheid.⁵¹

Het terrein waarop hun studenten werkzaam zouden kunnen zijn, werd door The Stone Twins niet zo breed voorgesteld als hun opvattingen over communicatie toelieten: van grafisch vormgever, reclameontwerper, illustrator en webdesigner tot ontwerper van computergames en autonoom kunstenaar.⁵² Ze namen nadrukkelijk afstand van de traditie van het grafisch ontwerpen. De enorme uitbreiding van de technologische mogelijkheden maakte een mediums specifieke benadering onmogelijk. Studenten moesten communicatieconcepten leren ontwikkelen en uitvoeren in het medium dat het best bij hun opdracht paste. Persoonlijke fascinaties mochten de basis vormen van die concepten als ze maar niet leidden tot navelstaanderij. Studenten moesten vaker in dialoog met de wereld treden: ‘We challenge the students to read a newspaper. A potential graduation project is in today's news. Look outside – and expand your frame of reference.’⁵³

Opdrachten

De aansporing om je als ontwerper te verstaan met de wereld om je heen vormde ook het uitgangspunt van enkele spraakmakende onderwijsopdrachten van De Vet. In 2005 werkte zij met haar studenten samen aan het project ‘De subjectieve atlas van Nederland’.⁵⁴ Studenten zochten op basis van persoonlijke betrokkenheid en interesses naar nieuwe beelden, die beter dan de oude clichés en de eenzijdige en beperkende blik van de massamedia het actuele Nederland konden representeren. Door middel van grafieken, foto's, tekeningen en plattegronden brachten de studenten Nederland opnieuw in kaart in een poging zichtbaar te maken wat de inwoners bond en wat hen onderscheidde van de rest van de wereld (afb. 177, zie pp. 590-591).

Een jaar later vroeg De Vet haar studenten nieuwe symbolen en vlaggen voor Nederland te ontwerpen, naar aanleiding van ‘een behoefte aan beelden die uitdrukking geven aan culturele, nationale en maatschappelijke identiteit’.⁵⁵ Belangrijker was echter de vraag welke rol de ontwerper hierbij diende te spelen. Net zoals bij ‘De subjectieve atlas van Nederland’ wilde ze dat de studenten vanuit een persoonlijk perspectief alternatieven zouden aandragen voor de bestaande cliché- en mediabeelden. Juist ontwerpers waren in staat om ‘beelden te maken, die uitdrukking geven aan maatschappelijke identiteit. Beelden die een alternatief bieden voor de zuigende mediabeelden. Als er een slachtoffer wordt getoond, wordt er gauw gedacht dat heel Nederland een slachtoffer is, maar het is maar één individu die in beeld is gebracht. Andere beelden, die het tegenovergestelde zeggen, komen minder snel in de media omdat ze niet “nieuwswaardig” zijn. Die “zuigende” beelden

vullen de aandacht, waardoor het perspectief verschuift. Er zijn andere beelden nodig om een tegenwicht te bieden.' Als de studenten uit zouden gaan van persoonlijke ervaringen, zouden nieuwe beelden kunnen ontstaan die ook collectief gelezen konden worden. De opdracht dwong de studenten na te denken over de verantwoordelijkheid die ze als publieke vormgever hebben. Een jaar eerder had De Vet de studenten gevraagd na te denken over hun maatschappelijke rol naar aanleiding van de mogelijkheid affiches te ontwerpen die in de stad zouden worden opgehangen. 'Als je de kans krijgt als (jonge) ontwerper om een boodschap in de openbare ruimte neer te zetten, wat wil je dan vertellen? Welk standpunt neem je in? Wil je tonen dat rood een mooie kleur is? Of kun je vanuit een persoonlijk standpunt iets eerlijks vertellen over de maatschappij? En als je kritiek levert met de affiches, wat is daarvan het gevolg? Daar heb ik discussies over gehad met studenten van de Design Academy Eindhoven, waarbij het ging om de vraag: welke verantwoordelijkheid heb je als ontwerper?'

De opdrachten van De Vet leidden tot een publieke discussie, waarin ontwerptheoreticus Boekraad de vraag stelde hoe De Vet haar studenten beoordeelde. De Vet antwoordde dat ze zich in haar oordeel vooral liet leiden door 'de energie die ontstaat tijdens het proces. Wat belangrijk is, is dat studenten iets te vertellen hebben en gegrepen zijn, of worden, door de opdracht, zodat ze deze naar hun eigen hand kunnen zetten.' Boekraad concludeerde dat de beoordelingscriteria dus niet, zoals op zijn Academie St. Joost, vooraf werden vastgesteld, en dat vooral 'het gevoel' van de docent bepalend was. Een wijze van beoordelen die volgens hem wel erg ver af stond van de ontwerp praktijk. De Vet refereerde aan de werkwijze van Beeke, die 'geen beoordelingscriteria op schrift' had, maar 'de kern ervan wel goed [kon] over brengen naar studenten'. Boekraad was ook kritisch over het feit dat de studenten werd gevraagd 'verbindende' symbolen te ontwerpen vanuit een persoonlijke visie. Bewust of onbewust schaarde Boekraad zich met zijn kritiek achter de stellingname van Jan van de Vecht, die voor grote terughoudendheid had gepleit bij het ontwerpen van nieuwe symbolen. Boekraad vond dat de ontwerpstudenten van De Vet zich te veel vanuit een artistieke positie opstelden, als een soort politieke visuele columnisten. Het ergerde hem dat ontwerpers een halfslachtige kunstenaarspositie ambiëerden. Dat was volgens hem een ontkenning van de werkelijk autonome positie die ontwerpers moesten innemen, een positie die mede gebaseerd was op gefundeerde kennis van bijvoorbeeld pictogrammen en symbolen. Boekraad was van mening dat de opdrachten van De Vet te veel leunden op de persoonlijke inzichten van de studenten. De kennis waaraan Boekraad refereerde was volgens De Vet wel van belang, maar niet noodzakelijk voor ontwerpers om tot goede resultaten te komen. Waar Boekraad zich de leermeester van het ontwerp lokaal toonde, was De Vet vooral meester in haar eigen werkplaats.

iv.1.3.7: Amsterdam

Het redactionele ontwerp lokaal (1971-1987)

De onderwijsopvattingen van De Vet en Beeke vertonen grote verwantschap met de onderwijsfilosofie die docent Jan van Toorn bezigde aan de Gerrit Rietveld Academie. Op de avondschool had hij zijn ideeën niet kunnen realiseren, maar zij vormden mede de basis voor zijn lessen tussen 1971 en 1985 aan de dagopleiding grafisch ontwerpen.¹ Ondanks dat directie en opleidings-

hoofd hem erg vrij lieten bij de inrichting van zijn lessen, voelde hij zich als docent niet geroepen zijn eigen vorm- en stijl opvattingen over te brengen op zijn studenten. Dat zij invloed ondervonden van hun docenten en zich soms zelfs als epigonen gingen gedragen, was volgens hem moeilijk te voorkomen, maar ze mochten hun docenten niet te veel als dé autoriteit beschouwen. Daarom achtte hij het van belang dat een opleiding docenten in huis heeft met verschillende opvattingen.² Ook wilde hij een autoritaire gezagsverhouding tussen docent en student voorkomen: 'Vanuit de gedachte dat je geen instituut wilt zijn, moet je bij wijze van spreken meteen alle U's afschaffen. Je weet wat meer dan de studenten, dat is dan ook je enige verdienste, je gaat wat langer mee.'³ Zelf beschouwde hij zijn docentschap als een 'kans (...) het vak inhoudelijk te benaderen, naar de uitdrukkingmogelijkheden te kijken op grond van de bedoelingen met de boodschap. Allerlei vormmogelijkheden moeten aan de orde komen, waarbij het waarom van de persoonlijke voorkeur duidelijk zal worden.'⁴ De onderwijsfilosofie van Van Toorn was paradoxaal: een goede docent diende volgens hem een sterke persoonlijkheid te zijn met een uitgesproken ontwerpvisie, die echter de individuele ontplooiing van de studenten niet mocht belemmeren.

Die zelfontplooiing moest geschieden op drie niveaus: praktisch op technisch en organiserend gebied, beeldend door zelfstandig en op geheel eigen en bij voorkeur vernieuwende wijze om te gaan met de visuele taal, en ten slotte maatschappelijk door inzicht te verwerven 'in de maatschappelijke context waarin ze werken, in de processen die bepalend zijn voor productie, distributie en consumptie van de media, zowel in een historisch als aktueel verband'.⁵ Een van de methoden om de persoonlijke ontwikkeling van de studenten te stimuleren was hen te confronteren met tegenstrijdige visies van docenten, met mensen uit andere disciplines dan het grafisch ontwerpen en met ideeën van buiten de school.

Het docententeam dat geacht werd studenten met verschillende ontwerpvisies te confronteren, bestond in de jaren tachtig naast Van Toorn uit onder anderen Jan Boterman, Bram Engelse (1948), Karel Kruijsen (1951), Rob Schröder en Jelle van der Toorn Vrijhoff (1946), die elk hun eigen accenten legden op onder meer het visualiseren van ideeën, grafische vormgeving in een ruimtelijke omgeving, verpakking ontwerp, boektypografie, opdrachtanalyse, reprotchnische kennis en bedrijfskundige aspecten van het zelfstandig ontwerperschap.⁶

Van Toorn wilde dat zijn studenten hun maatschappelijk functioneren als ontwerper kritisch konden beoordelen. Ze moesten inzicht verwerven in de context van een ontwerp opdracht en de (ontwerp)strategieën die ze daarbij konden toepassen.⁷ Hij wilde ze niet alleen opleiden als vormgevers, maar vooral als regisseurs, die in staat waren teksten en beelden te verzamelen, te analyseren, te ordenen en in te zetten met oog voor de specifieke context van de informatieoverdracht. Volgens hem was het alleen bij relatief eenvoudige opdrachten als een affiche mogelijk dat een ontwerper intuïtief de communicatieve betekenis duidde en vorm gaf. Complexere opdrachten vragen om een planmatige benadering met een duidelijke visie.⁸

In zijn lessen behandelde Van Toorn de theoretische achtergronden van het ontwerp, zoals 'de verstaanbaarheid van visuele informatie', de 'relatie vorm en inhoud' en de 'relatie tussen vorm en functie'.⁹ Anders dan veel van zijn collega's maakte hij een strikt onderscheid tussen beeldende kunst, die 'allereerst een privézaak is', en het grafisch ontwerpen als 'een publiek gericht te activiteit'.¹⁰ Hij bekritiseerde vanuit dat perspectief het basisjaar van de GRA, dat 'te nadrukkelijk het vrije kunst karakter (...) onderstreept, dat de persoonlijke ontwikkeling van de student te veel wordt betrokken op een roze wolk die kunst heet. Je ziet dan ook dat heel veel mensen die naar de afdeling

grafisch ontwerpen komen het gevoel hebben dat ze zich allereerst als een soort beeldend kunstenaar zouden moeten ontwikkelen.¹¹ Volgens Van Toorn moest de grafisch ontwerper 'zich (...) verdiepen in de gebruikssituatie van zijn produkt' en 'geïnteresseerd zijn in wat het daar veroorzaakt'.¹²

Van Toorn stimuleerde zijn studenten confrontaties buiten de school te zoeken door zelf projecten te initiëren. Deze complexe projecten kwamen vooral tot stand in samenwerking met links georiënteerde actiegroepen, politieke partijen en culturele instellingen. Ze moesten de studenten bewust maken van het feit dat grafisch ontwerpen altijd plaatsvindt in een specifieke context en in samenwerking met anderen.¹³

Van Toorn hechtte veel waarde aan deze vorm van buitenschools praktijkonderwijs. Daarmee wilde hij geenszins de rol van de theorie in de opleiding bagatelliseren. Hij pleitte voor vakken als semiotiek en 'theorie van de massamedia', waarvoor nauwelijks aandacht was. Bovendien wilde hij dat vakken als kunstgeschiedenis en 'geschiedenis van het grafisch ontwerpen' meer in samenhang met de actuele beroepspraktijk en met de praktijkvakken werden gedoceerd. De pogingen van ontwerpdocenten om de theorie zelf of met behulp van een gastdocent aan de praktijkopdrachten te koppelen waren in de ogen van Van Toorn 'lapwerk', en bovendien 'is (...) er bij de studenten ook nauwelijks belangstelling voor, maar dat ligt ook aan de school. Ik heb altijd het gevoel gehad dat in de eerste jaren alles wat je aan belangstelling zou moeten wekken wordt afgebroken. (...) Die laat-romantische opvatting van kunstenaarschap, die vooral het emotionele ziet als bron van kunst, het idee van: het komt uit je buik. Ik weet niet precies waar het vandaan komt, maar volgens velen in ieder geval niet uit je hoofd. Maar dat je ook met je hoofd via je buik wat kunt leren, daar hoor je op de academie niemand over. De eerste jaren zijn heel erg op die buik gericht. Als die mensen dan later toch hun kop moeten gaan gebruiken, zijn ze er wars van geworden. Ik ging vroeger ook nooit naar die theoretische vakken, wat dat betreft is er niets veranderd, maar achteraf merk je dat je veel hebt in te halen. Semiotiek en de geschiedenis van de massacommunicatie zijn zo waanzinnig actueel, als je daar nu niet over praat, als je jezelf geen brede inhoudelijke basis verschafft, maar blijft hangen op een oppervlakkige esthetische gerichtheid, dan kun je jezelf binnen niet al te lange tijd als ontwerper afschrijven, dan word je als oude schoenen weggedaan!'¹⁴

Van Toorn miste in het kunstonderwijs de mogelijkheid de visuele cultuur vanuit het praktische ontwerperschap te onderzoeken. De school behoorde volgens hem een laboratorium te zijn waar alternatieven konden worden ontwikkeld voor de bestaande beeldconventies. Dat deze laboratoriumfunctie ontbrak was voor hem een belangrijke reden om zijn functie aan de GRA in 1987 te beëindigen. Hij aanvaardde een functie aan de Rijksakademie en ging later lesgeven aan de Rhode Island School of Design in de Verenigde Staten, waar meer dan op de Nederlandse kunstacademies een systematische, onderzoekende en theoretische onderwijscultuur heerste.¹⁵

Van 1991 tot 1998 gaf Van Toorn zijn ideeën concreet vorm als directeur van de Jan van Eyck Academie in Maastricht, waar onder meer de ontwerpers Gerard Hadders (1954) en Karel Martens doceerden. In een interview in 1986 had Van Toorn al gezinspeeld op een nieuw op te zetten onderzoeksinstituut, dat weliswaar geen 'verifieerbare waarheden' zou opleveren, maar zich op een meer verdiepende en kritische wijze kon bezighouden met het visuele taalgebruik in de media.¹⁶ Onder Van Toorns leiding presenteerde de Jan van Eyck Academie zich als een 'internationale post-academische werkplaats voor beeldende kunst, ontwerpen en theorie'. Een werkplaats voor kunstenaars en ontwerpers 'die zich in de praktijk en de theorie van de visu-

ele cultuur niet beperken tot gangbare waarden, maar die tegenover de instrumentaliserende van de (visuele) communicatie door instituties en media kritisch handelen en vertoog in stand willen houden'.¹⁷

Volgens socioloog Heilbron plaatste de Jan van Eyck Academie zich in haar eigen kritische traditie. Daarin werd een individualistische kunstopvatting afgewezen en de kunstproductie in de gemeenschappelijke publieke context geplaatst. Hoewel de katholieke signatuur geen enkele rol meer speelde op de Jan van Eyck Academie, wilde Van Toorn een alternatief ontwikkelen voor de bestaande kunstacademies en postacademische werkplaatsen, zoals Atelier '63 en de Amsterdamse Rijksakademie, die allemaal te veel op het autonome kunstenaarschap waren gericht.¹⁸ Onder leiding van Van Toorn organiseerde de Jan van Eyck Academie enkele belangrijke symposia, met bijbehorende publicaties, bijvoorbeeld *Design beyond Design. Critical Reflection and the Practice of Visual Communication*.¹⁹

Van Toorn werd in Maastricht met hetzelfde probleem geconfronteerd als aan de GRA: de studenten hadden weinig belangstelling voor de theoretische en sterk politiek gekleurde benadering van Van Toorn. Oudstudent Peter Bil'ak (1973) vertelde dat van de internationaal samengestelde groep studenten juist de Nederlandse de school de rug toekeerden. Volgens hem een gevolg van een pragmatische houding die in sterk contrast stond met het idealisme van Van Toorn.²⁰ Ook Martens toonde zich in een interview kritisch over het onderwijs aan de Jan van Eyck Academie, waar hij tijdens zijn docentschap had ervaren dat de studenten weinig zinvol werd geleerd.²¹

Theorie

Om te ontsnappen aan een door techniek en esthetiek gedomineerde vormgeving, die nauwelijks ruimte liet voor betekenisgeving door de beschouwer, zocht Van Toorn naar een nieuwe methodiek om met beelden om te gaan. Hij wilde de 'officiële vormgeving' uit de weg gaan en beelden creëren die geen eenduidige boodschap overbrengen, maar een dialoog aangaan met het publiek. Van Toorn geloofde niet in het modernistische ideaal van een neutrale, objectieve en waarde vrije vormgeving. De subjectieve inbreng van de maker mocht als intermediair tussen zender en ontvanger zichtbaar zijn. De ontwerper mocht het onzichtbare glas van de typografie bekrassen. Hij hoefde niet langer de illusie hoog te houden dat er geen glas was. Met die stellingname nam Van Toorn in 1972 nadrukkelijk afstand van een modernistische ontwerper als Crouwel. Voor Crouwel mocht het vormgevingsonderwijs zich beperken tot het aanleren van wat technische vaardigheden, het aanreiken van enige theoretische kennis van het vakgebied en een beetje algemene ontwikkeling. Docenten dienden waarde vrij hun kennis en ervaring over te dragen. Hoe de studenten die kennis en ervaring na hun studie zouden inzetten, was hun eigen verantwoordelijkheid.²²

Van Toorn daarentegen wilde zijn studenten bewust maken van het feit dat visuele communicatie altijd functioneert en betekenis krijgt in een maatschappelijke context. Het onderwijs had de plicht de studenten te wijzen op de bewust of onbewust gehanteerde codes en structuren die schuilgaan achter de visuele verschijningsvormen. Crouwel vond het al heel wat als studenten door middel van een analytische werkwijze in staat waren één heldere boodschap goed te visualiseren. Van Toorn wilde dat studenten in hun ontwerpen de verschillende betekenisniveaus van een mededeling lieten zien.

Beiden vonden elkaar echter in hun verzet tegen een subjectieve, artistieke benadering van het grafisch ontwerpen en in hun opvatting dat de ontwerper een maatschappelijke rol had te vervullen. Maar waar modernisten als Crouwel die rol dienstbaar achtte aan een opdracht situatie in een

bestaande en geaccepteerde maatschappelijke context, wilde Van Toorn de vormgeving inzetten als een instrument om te ontsnappen aan de naar zijn mening eendimensionale, autoritaire, waardebevestigende vormentaal van reclame en public relations. Een taal die volgens Van Toorn elke bemiddelende en emancipatoire functie had verloren. Van Toorn maakte een onderscheid tussen de 'doeners' en de 'makers' van dingen. Doeners als Crouwel hielden de bestaande realiteit in stand en stelden conventionele waarden en normen niet ter discussie. Makers – en in die categorie schaarde hij zichzelf – zijn de ontwerpers die 'constant de structurele elementen van het gevestigde culturele begrip van de realiteit bevragen en herformuleren'.²³

Voor de publicatie *Het ontwerpproces* uit 1986 liet Van Toorn de samenstellers weten dat hij het niet interessant vond te discussiëren over goede en slechte ervaringen van ontwerpers met hun opdrachtgevers. Opdrachtgevers werkten immers binnen 'disciplinaire kaders' die leidden tot het 'voortdurend bevestigende vormkarakter van de boodschap'.²⁴ De ontwerper had op zijn minst de taak die disciplinaire, manipulerende en ideologische kaders waarin de productie, distributie en consumptie van een product tot stand kwamen, voor het publiek zichtbaar te maken. Liever nog wilde hij de bakens verzetten om tot nieuwe, open, 'verhalende' of 'essayistische' boodschappen te komen.²⁵

Net zoals Boekraad een praktische visuele retorica als ontwerpmethodiek wilde ontwikkelen, had Van Toorn de intentie om te komen tot een 'operationele kritiek' die bruikbaar was voor vormgevers. Het begrip 'operationele kritiek' ontleende hij aan de Italiaanse architect en architectuurhistoricus Manfredo Tafuri (1935-1994). Ook de filosofen van de Frankfurter Schule, zoals Theodor Adorno (1903-1969) en Walter Benjamin (1892-1940), inspireerden hem. Maar het ging Van Toorn niet om een abstracte denkwijze, maar om een inzetbare methodiek voor 'het communicatief ontwerpen als emancipatorische praktijk'.²⁶ Volgens Van Toorn was een 'operationele kritiek (...) uit op handelen, op maken en het in staat stellen van anderen te handelen op basis van haar speculaties en uitspraken. Ze onderhandelt constant in het krachtenveld van de productieverhoudingen over de ruimte die nodig is voor de vragen over haar eigen positie en de communicatieve strategie ten opzichte van de ontvangers. Immers, het creëren van voldoende speelruimte in het veld van de economische en culturele productie bepaalt de reikwijdte van de keuze van inhoud en expressie.'

De speelruimte van de operationele kritiek was afhankelijk van de context waarin de visuele communicatie tot stand moest komen. In de 'sociaal-economische periferie' – opdrachtgevers die niet direct in een commerciële context werkten, zoals overheden, culturele instellingen en politieke partijen – was die ruimte groot. In een streng commerciële of institutionele managementcultuur was die ruimte uitermate gering. Juist in samenwerking met een culturele opdrachtgever – het Van Abbemuseum in Eindhoven, waar Van Toorn van 1964 tot 1973 voor werkte – kreeg hij de ruimte te experimenteren met een vormgeving die een dialoog met het publiek kon aangaan. Het grootst was de speelruimte volgens Van Toorn echter in het onderwijs. Op de academies bestond volgens hem een grote "utopische ruimte", waar het ontwerpen onafhankelijk van marktoverwegingen kan worden gedacht en gepraktiseerd. In de periferie van de culturele massaproductie zijn onderwijs- en onderzoeksinstituten – als de Jan van Eyck Academie bijvoorbeeld – bij uitstek de plek om de mogelijkheden van het ontwerpen voor dissident gedrag te onderzoeken, in plaats van het volgen van stereotiepe behoeften en smaak.²⁷

De praktische operationele kritiek hield in dat ontwerpers altijd een voor het publiek herkenbare interventie plegen op 'het dominante belang van de opdrachtgever en het disciplinaire bouwspel van de boodschap'. Afhankelijk van de opdrachtsituatie kon zo'n interventie meer of minder radicaal zijn. De operationele kritiek was geen dogmatische ontwerpmethodiek, maar een provisorisch instrument in de onderhandeling met de opdrachtgever. Overigens hoefden niet alle interventies voor de opdrachtgever zicht- of herkenbaar te zijn, maar konden ze als een soort geheimtekens in de vormgeving worden verwerkt. De eenduidigheid van de boodschap die opdrachtgevers veelal nastreefden, moest vervangen worden door een 'complementaire structuur', die leidde tot een 'assemblage van ongelijksoortige elementen', zodat er bij de ontvangers vragen werden opgeroepen. Het visuele beeld moest tegelijkertijd presenteren, beschrijven, becommentariëren en representeren. Daarvoor diende beeldmateriaal ingezet te worden dat afkomstig was 'van lage en hoge cultuur, gestolen van commerciële, alledaagse en alle andere werelden om het op eigen manier te kunnen gebruiken'. Visuele communicatie moest weer de vorm krijgen van een journalistieke reportage, waarin de kijker zijn eigen betekenis kon construeren uit de aangeboden feiten, dialoog en essayistiek.

De operationele kritiek van Van Toorn had meestal de vorm van een beeldmontage. Volgens kunsthistorica Els Kuijpers is de beeldmontagetechniek van Van Toorn vergelijkbaar met het epische theater van de Duitse dichter en toneelschrijver Bertolt Brecht (1898-1956). Dat brak met de conventies van het dramatische theater, die was gebaseerd op de eenheid van handelen, tijd en plaats. Het dramatische theater reduceerde het publiek tot een consument die alleen nog kon beslissen of hij zich wel of niet mee zou laten voeren in de geboden fictie. Daarentegen werd bij het epische theater van Brecht de lineaire verhaallijn voortdurend onderbroken met terzijdes en commentaar, met de bedoeling de zogenaamde vierde wand – de denkbeeldige wand tussen spelers en publiek – te doorbreken.²⁸ Net als bij het 'glas' van de onzichtbare typografie wenste Van Toorn de onzichtbare scheiding van het beeldtheater te bekrassen met 'dialogische' tekens om het publiek te emanciperen.

Oprachten

Een van de eerste opdrachten die Van Toorn de studenten gaf – hij doceerde toen nog aan de kunstacademie van Den Bosch – was het ontwerpen van het affiche voor een politieke partij. Op die manier wilde hij hen dwingen niet alleen iets moois te maken, maar ook een inhoudelijke uitspraak te doen over politieke ideeën. Volgens Van Toorn waren studenten toen in Den Bosch, maar ook later op de GRA, 'absoluut niet gewend een opdracht zo te benaderen, ze verpakten alles in een bepaalde vormtaal, en proberen die zo zelfstandig mogelijk te laten zijn. En toch kun je voor de CPN niet hetzelfde maken als voor de CHU, dat gaat niet, dat kan niet. Op de academie is dat proces van ervaring en inzicht vaak belangrijker dan de eindresultaten. Je kunt dat ook theoretisch behandelen in het kunstonderwijs, maar dat is overloos. Je kunt beter opdrachten zo formuleren dat 't bij die mensen ergens begint te dagen, door het te doen. De theorie volgt dan achteraf, je kunt zeggen: "Verrek, nou heb je toch voor de CPN hetzelfde gemaakt als vorige week voor groene zeep, hoe kan dat nou, dat zijn inhoudelijk toch totaal andere dingen?"'²⁹

Een opdracht die kenmerkend was voor Van Toorn, was het ontwerpen van drie verschillende grafieken op basis van dezelfde data. In de objectieve grafiek moesten de data direct en zo objectief mogelijk afleesbaar zijn. In de beeldgrafiek hoefden alleen de percentages direct afleesbaar zijn, maar moesten de bijbehorende begrippen worden verbeeld. En op basis van de

beeldgrafiek moest tot slot een subjectieve grafiek worden ontworpen door 'toevoeging van een subjectief visueel element dat het eigen oordeel over de situatie verduidelijkt'.³⁰

Van Toorn gaf ook opdrachten waarbij de studenten zich moesten verdiepen in informatietheorie en massacommunicatie en de vormen van manipulatie die daarbij aan de orde waren. Aan de hand van literatuur dienden studenten een geschreven commentaar in te leveren.³¹

Aan de GRA gaf Van Toorn les aan vierde- en vijfdejaarsstudenten. Het verbaasde hem dat de vierdejaars bij aanvang van het studiejaar nog steeds een naïef idee hadden over ontwerpen als een individuele activiteit. Ze hadden ook nauwelijks besef van hun toekomstige beroepspraktijk. Dat was de belangrijkste reden om in het vijfde jaar een complexe buitenschoolse praktijkopdracht verplicht te stellen. De studenten dienden hiervoor een redactioneel plan in te dienen, gebaseerd op een grondige analyse van de gebruikssituatie, waarin concept, planning en uitvoering met alle betrokken partijen waren opgenomen.³²

In de eindexamencatalogus van 1984 werd nog eens bevestigd hoe belangrijk de verplichte en de vrijwillige buitenschoolse opdrachten waren voor het bepalen van de maatschappelijke positie van de ontwerper. De meeste buitenschoolse projecten werden gedaan in opdracht van en in samenwerking met culturele en non-profitorganisaties als musea, scholen, ziekenhuizen en gevangenissen. Een jaarlijks terugkerende buitenschoolse opdracht was het 'tentoonstellingsproject', waarin werd samengewerkt met het Kunsthistorisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Bij de vrijwillige praktijkopdrachten gold de voorwaarde dat er geen sprake mocht zijn van 'commerciële uitbuiting': Omdat de studenten geen betaling ontvingen, ontstonden er regelmatig onprofessionele situaties waarin zij als welwillende vrijwilligers werden beschouwd en er nauwelijks budget beschikbaar was voor de uitvoering van de projecten.³³ Voor veel studenten betekenden de buitenschoolse eindexamenopdracht een eerste kennismaking met de technische, organisatorische en zakelijke kanten van het ontwerpen. Anders dan begin jaren zeventig, toen in de opleiding veel aandacht werd besteed aan productietechnische kennis, stuitten zij nu regelmatig op het probleem dat zij te weinig technisch inzicht hadden om hun opdrachten uit te voeren.

Het ontwerplokaal typografie (1975-2006)

Het typografieonderwijs van Jongejans tussen 1953 en 1981 werd eerder getypeerd als een werkplaats. In 1981 werd Boterman verantwoordelijk voor het Amsterdamse typografieonderwijs. Boterman, die al vanaf 1975 docent was van de vakklas typografie, benadrukte net als Jongejans het belang van 'het leren kennen van eigen uitdrukkingmogelijkheden in de letterstudie'.³⁴ Maar anders dan Jongejans droeg hij zijn studenten meer theoretische kennis aan, die hij zo veel mogelijk met de ontwerpogaven wilde integreren. Boterman stelde een uitgebreide literatuurlijst samen voor derde-, vierde- en vijfdejaarsstudenten, onderverdeeld in boeken over letters, over de geschiedenis van de typografie en over ontwerptheorie, en diverse technische handboeken. Daarnaast dienden zij kennis te nemen van diverse vaktijdschriften en de Lecturis-reeks over het grafisch ontwerpen onder redactie van Crouwel.³⁵ In de categorie ontwerptheorie waren publicaties opgenomen als *Grid Systems in Graphic Design* van Josef Müller-Brockmann uit 1981, *Newspaper Design* van Harold Evans uit 1976, *Kompendium für Alphabeten. Systematik der Schrift* van Karl Gerstner uit 1972 en *Vorm en betekenis. Theorie van*

de tekens en de media, het gepubliceerde collegedictaat over semiotiek uit 1979 van Niels Prak voor de TH Delft.³⁶

Eind jaren zeventig verloor de typografieklas steeds meer haar zelfstandige positie. Typografieonderwijs werd een verplicht onderdeel van de werkgroepen grafisch ontwerpen, audiovisueel ontwerpen en illustratie voor tweede- en derdejaarsstudenten. Nadrukkelijker dan voorheen werd samengewerkt met opdrachtgevers, drukkers en clichémakers.³⁷

Opdrachten

Onder leiding van Boterman werden de typografische opdrachten complexer en systematischer dan ze bij Jongejans waren geweest. In het studiejaar 1981-1982 gaf hij vierdejaarsstudenten de opdracht een geïllustreerd tijdschriftartikel van zes tot acht pagina's vorm te geven met een bijpassende cover. Studenten dienden op basis van voorbereidende lay-outschemen een definitief stramien te maken, dat de basis vormde voor een opgemaakt presentatiemodel met bijbehorende zetinstructies. Onderdeel van de opdracht was een verslag van het onderzoek dat voor de opdracht was verricht. Een andere opdracht in hetzelfde studiejaar betrof een ontwerp voor een kalender met 52 weekbladen. Formaat en bindwijze waren vrij, er mochten maximaal vier drukgangen worden gebruikt en 'het ontwerp [mocht] zeer persoonlijk worden benaderd (denk hierbij aan de ontwerpen van Jan van Toorn en Paul Mijksenaar voor de Mart Spruijt-kalender)'.³⁸ Boterman was als redacteur betrokken bij *Gerrit*, een eigen uitgave van de GRA, waarvan de vormgeving mede onder zijn begeleiding door typografiestudenten werd verzorgd.

Boterman was ook betrokken bij ambitieuze Rietveldprojecten over typografie, zoals 'Gedicht/bericht' (Rietveldproject 8, 1982), 'Rietveld Idiottenband' (Rietveldproject 19, 1983), 'Van de ene taal in de andere' (Rietveldproject 40, 1986) en 'Sjoerd H. de Roos - typografische geschriften 1907-1920' (Rietveldproject 56, 1989). Ook begeleidde hij het ontwerp en de productie van de examenboeken die de GRA sinds 1979 uitgeeft. Het zijn projecten waarin Boterman de studenten kennis liet maken met zo veel mogelijk aspecten van het grafisch ontwerpen - historische kennis, het actuele debat, technische vaardigheden, beperkingen van een opdracht-situatie -, vaak in samenwerking met externe deskundigen.³⁹

In 'Rietveld Idiottenband' kregen derde- en vierdejaarsstudenten de opdracht een typografisch ontwerp te maken van vier pagina's inclusief paginacijfer voor twee teksten.⁴⁰ Eén tekst, getiteld 'Vormgeving. Subjectief, open, veranderlijk', was geschreven door Van Toorn. Hij bekritiseerde daarin de grote aandacht van vormgevers voor de formeel-esthetische kant van het vak en de blinde vlek voor de ideologische context waarin het vak werd uitgeoefend. De tweede tekst was een reactie op de ideeën van Van Toorn geschreven door de studenten zelf of door een buitenstaander.⁴¹ Het ontwerp diende uitgevoerd te worden door middel van scannend fotozetten en op basis van de zetspecificaties van de vijf betrokken zetterijen (afb. 175, zie p. 588).

Het project over Sjoerd H. de Roos was vergelijkbaar van opzet. Vijf typografische en nooit eerder herdrukte geschriften van De Roos werden door vijf eindexamenstudenten ontworpen en samengebracht in een publicatie, die door een zesde eindexamenstudent werd vormgegeven.⁴² Iedere student gaf een korte verantwoording van de uitgangspunten van zijn ontwerp. Boterman zag in het postmoderne tijdperk met het gebruik van verschillende stijlcitaten aanleiding terug te grijpen op de grondlegger van de 'zuivere' typografie in Nederland. Samen met Sjaak Hubregtse, docent literatuur- en boekgeschiedenis van de Amsterdamse Frederik Muller Academie, onder-

zocht Boterman de geschriften en zette ze in de context van zijn tijd (afb. 176, zie p. 589).

Beide projecten resulteerden in publicaties, die zich niet in één oogopslag laten kennen. De sterke nadruk op de individuele ontwerpbenadering van de studenten maakt de pagina's tot typografische puzzels, die zich soms alleen met een toelichting van de studenten laten ontcijferen. Vergelijken we deze publicaties met 'Opvattingen over typografie', dat in 1984 onder leiding van Martens aan de Arnhemse kunstacademie werd uitgevoerd, dan zien we grote verschillen. Waar de Arnhemse studenten doorgaans een klassieke, leesbare typografie hanteerden, zochten de Amsterdamse studenten de grenzen van het typografische experiment op.

De eigenzinnige typografische weergaven door de GRA-studenten van de teksten van De Roos leidden in de wereld van het grafische ontwerp tot enkele heftige reacties. Huib van Krimpen beschuldigde de studenten ervan dat zij zich niet hadden gehouden aan de gulden regels van de meester. Grafisch ontwerpster Kooze Sierman (1958) weerlegde in het vormgevingstijdschrift *Items* deze kritiek door te stellen dat je de ontwerpstudenten van nu niet kunt verwijten dat ze geen leerlingen van De Roos zijn. Beter dan de oude meester onaangetast te presenteren onder een glazen stolp kon je volgens Sierman het ideeëngoed van De Roos aanbieden 'als materiaal waarmee gewerkt moet worden. In dat (...) geval is de ontmoeting minder vrijblijvend en de diepgang groter: in liefde en in haat.'⁴³



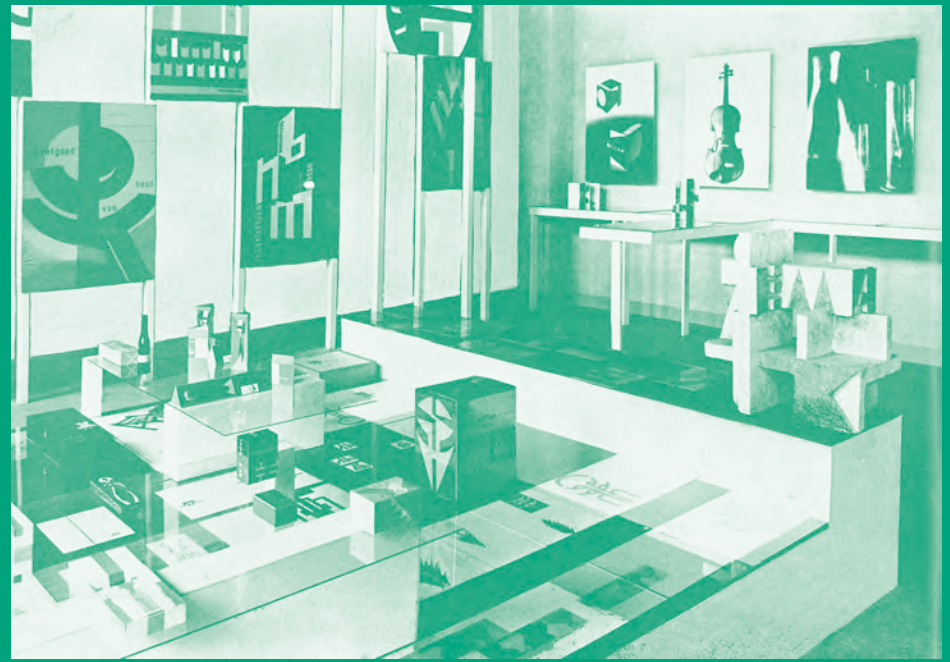
128 TOEGEPASTE KUNST AAN ACADEMIE ROTTERDAM



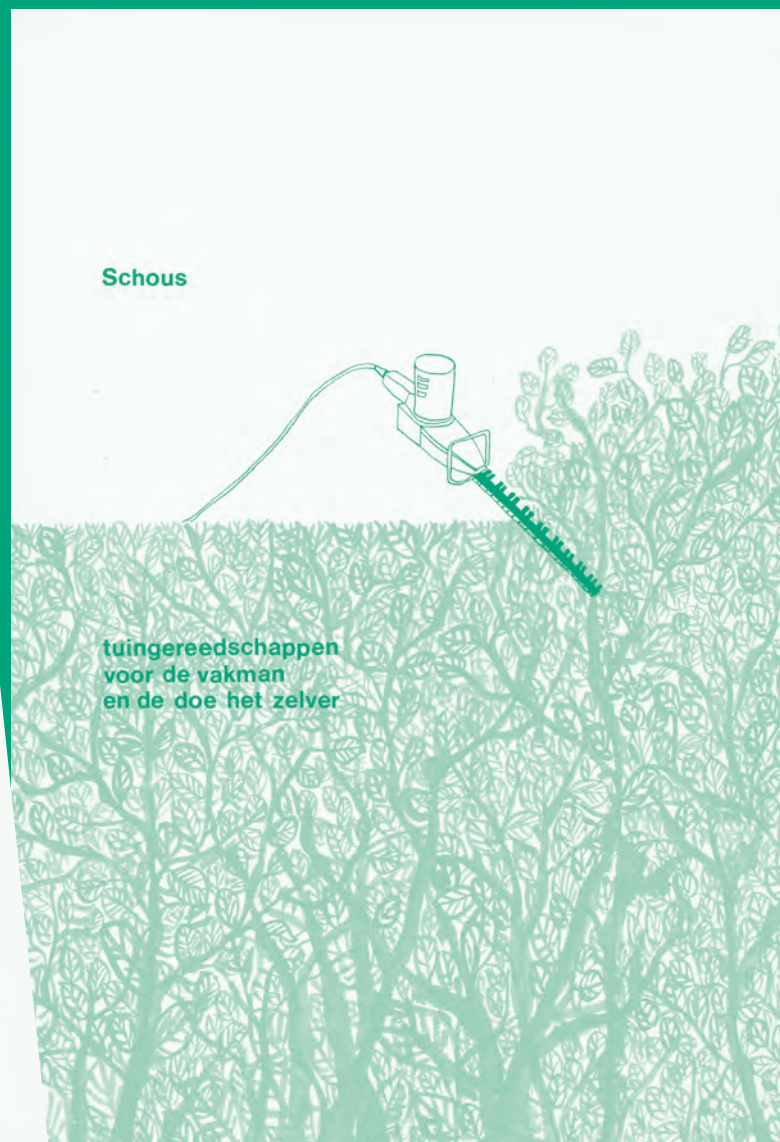




170: Expositie leerlingenwerk, Dominicanerkerk, ABK Maastricht, 1966



171: Eindexamentoonstelling afdeling Productpresentatie AIVE, ca. 1965



Marianne Vos

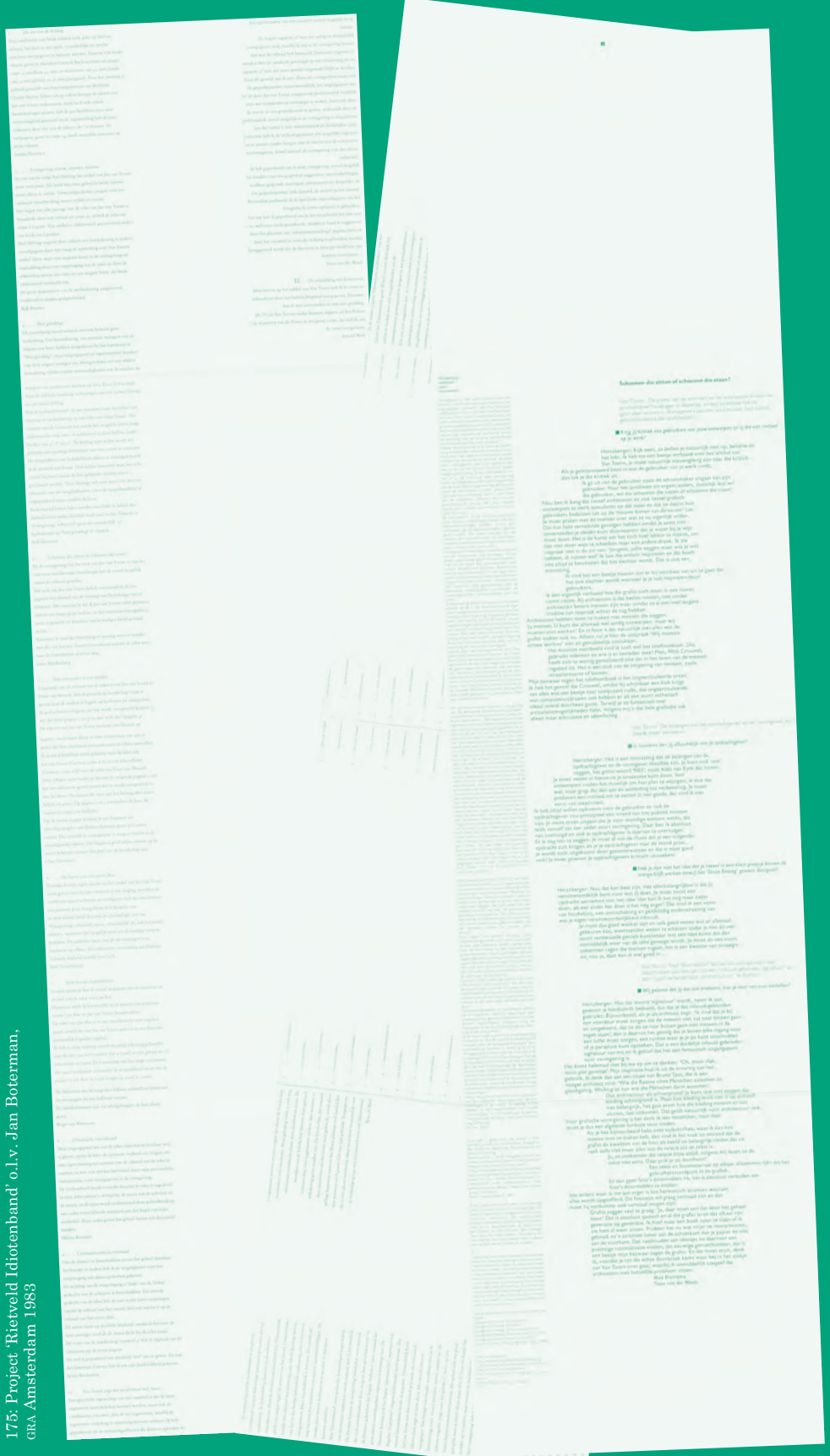
Groen van Prinstererlaan 127
Den Haag
tel. 070-683127
opleiding Koninklijke academie van
beeldende kunsten, Den Haag



Peter Zegveld

Rogstraat 24
Scheveningen
tel. 070-552805
specialiteit illustratief ontwerpen
opleiding Koninklijke academie van
beeldende kunsten, Den Haag







Marrik 1980, Heerlen
Frank 1981, Doorn
Yvonne 1982, Eindhoven

Diana 1983, Rips
Roy 1983, Someren
Gijs 1984, Weert

Melissa 1984, Amsterdam
Stephan 1984, Eindhoven
Naomi 1985, Assen



Rientje 1985, Gemert
Cor 1986, Utrecht
Tim 1987, Buchten

Saima 1988, Laarbeek
Willeke 1989, Delden
Sietse 1990, Makkum

Bloem 1991, Emmeloord
Lonneke 1992, Lieshout
Aafke 1995, Bergen

Het theorielokaal kunstgeschiedenis (1929-1957)

Het theorievak kunstgeschiedenis prijkte sinds het ontstaan van de rijkserkende kunstnijverheidsscholen in 1921 op nagenoeg alle lesroosters van de Nederlandse kunstacademies. De inhoudelijke invulling ervan was uiteraard afhankelijk van de individuele docenten. Het belang van historische voorbeelden voor aankomende kunstenaars en vormgevers werd zelden betwist. In 1927 schreef Jongert over het theorieonderwijs aan de Rotterdamse academie dat alle theorievakken werden beoefend 'welke voor het ambacht strikt noodig zijn en deze worden gegeven met geen grooter uitweiding dan de practijk vraagt. Alleen de geschiedenis der beeldende kunst maakt hierop een uitzondering, daar deze, mits levend gedoceerd, helpt den leerling veel te verklaren bij dat wat hij buiten de Academie hoort en ziet.'¹ Wel ter discussie stond de wijze waarop de historische kennis op de studenten moest worden overgedragen. Wel of niet geïntegreerd met de ontwerpvakken? Als een stijlhistorische canon van artistieke hoogte- en dieptepunten volgens de culturele conjunctuur van opkomst, bloei en verval? Als materiële uitingen waarvan de uiterlijke vorm was gedetermineerd door culturele, maatschappelijke en economische kaders van een specifieke tijd en plaats op de historische tijdsbalk? Als een visuele bron waaruit zonder enige historische kennis postmodern kon worden geput ter inspiratie voor het eigen werk? Antwoorden op deze vragen vergen een aparte studie van het kunstgeschiedenisonderwijs aan de academies. Hier worden slechts enkele opvallende aspecten van het vak kunstgeschiedenis genoemd die in mijn onderzoek naar boven kwamen.

Het vak kunstgeschiedenis zoals dat in het vroegste kunstnijverheids- onderwijs werd gedoceerd, werd bekritiseerd door modernistische ontwerpdocenten als Kiljan, Schuitema en Zwart. In het Haagse leerplan van 1929 stelde Kiljan voor de kunstgeschiedenislessen te vervangen door het vak 'geschiedenis der vormontwikkeling'. Rico Bulthuis, oud-student van Kiljan, memoreerde in een van zijn boeken een les van Kiljan in de jaren dertig, waarin deze 'vroeg of wij op het etiket van het dictaatschrift wat wij zojuist bij de concierge hadden gekocht heel netjes het woord "kunstgeschiedenis" wilden schrijven. Dat deden we. Toen zei Kiljan, nadat we onze pen hadden neergelegd: "En nu schrappen jullie het akelige woord door en schrijven er 'Vormontwikkeling' onder, want die zogenaamde kunstgeschiedenis is tendentieuze voorlichting op onsolide basis.' Dat hielp. Tijdens de pauze waren we het er al over eens dat alle musea het best in brand konden worden gestoken.'²

Kunstgeschiedenis, en de kunstmusea als de visuele uitstalkasten ervan, representeerde voor Kiljan de vormtaal van een afgedaan maatschappelijk stelsel die gebaseerd was op verouderde technieken. Nutteloos geworden voor studenten die de wereld van morgen moesten gaan ontwerpen. Het vak 'geschiedenis der vormontwikkeling', dat het door Kiljan verguisde vak kunstgeschiedenis verving, was nauw verbonden met het onderwijs in vormgrammatica. Het behandelde het ontstaan, de ontwikkeling en de verdwijning van vormen en de invloed hierop van de mens (zowel de producent als de gebruikers in een sociaal-maatschappelijke context), de technische eisen en de materiaaleigenschappen. Anders dan in de traditionele stijlhistorische lessen moesten de leerlingen vormen analyseren van onder meer gebruiksvoorwerpen, kunstwerken en architectuur, en ze moesten daarbij letten op hun

technische ontstaanswijze en hun maatschappelijke noodzaak. Het vak had vooral ten doel de betrekkelijkheid aan te tonen van de individuele, artistieke invloed van kunstenaars op de vorm. Een zinvolle vorm kwam niet tot stand door een individuele vormwil, maar als een gevolg van maatschappelijke behoeften, beschikbare materialen, technische mogelijkheden en de positie van de ontwerper met zijn vormscheppend vermogen. Kiljan sprak van 'kritische' en 'onkritische' oordelen over de vorm, waarbij het eerste de objectieve oorzaken onderzocht en het tweede zich uitsluitend liet leiden door persoonlijke vooroordelen en smaakvoorkeuren.³

In het kader van het vak 'geschiedenis der vormontwikkeling' werden bezoeken gebracht aan onder meer bouwwerken van modernistische architecten, zoals Kiefhoek (Rotterdam, 1925) van J.J.P. Oud (1890-1963), het Rietveld-Schröderhuis (Utrecht, 1924) van Gerrit Rietveld en de Van Nelle-fabriek (Rotterdam, 1930) van Leen van der Vlugt jr., en werden films bekeken, waaronder *Pantserkruiser Potemkin* (1925) van Sergej Eisenstein (1898-1948) en *Sous les toits de Paris* (1930) van René Clair (1898-1981).⁴ Het vak leidde regelmatig tot discussies, die ook het overige onderwijs niet onberoerd lieten. Volgens Maan ging van Kiljans 'lessen vormontwikkeling een bepalende invloed uit (...) en vormden zij de basis voor de opvattingen die jarenlang kenmerkend waren voor de afdeling'.⁵

iv.1.4.2: Arnhem

Het theorielokaal kunstgeschiedenis (1956-1975)

In Arnhem gaven zowel directeur Verburg als docent Peeters in de jaren zestig het vak kunstgeschiedenis. Verburg volgde voor de eerstejaarsstudenten het vertrouwde patroon: aan de hand van lichtbeelden besprak hij in een verduisterde ruimte chronologisch de verschillende kunststijlen. In zijn lessen legde hij geen specifieke verbanden met het vakgebied van typografie, reclame of grafisch ontwerpen. Verplichte literatuur bij die lessen waren *Knaurs Lexikon Moderner Kunst* en Gombrichs *Eeuwige schoonheid*.⁶

De lessen van Peeters waren geheel anders van aard. Anders dan bij Verburg stond bij Peeters de actuele kunst meer centraal, en hij besprak die met zijn studenten, met grote historische en theoretische kennis, maar vooral vanuit een persoonlijke betrokkenheid als beeldend kunstenaar. Voor de studenten waren dat inspirerende lessen, die ze veel meer dan de traditionele kunstgeschiedenislessen op hun eigen werk konden betrekken.⁷ Peeters hanteerde ook een ander kunstgeschiedenisboek, namelijk *The Social History of Art* van Arnold Hauser (1892-1978) uit 1951.⁸ Het verscheen in 1957 voor het eerst in een Nederlandse vertaling onder de titel *Van grotschilderkunst tot filmbeeld. De geschiedenis van kunst en literatuur als maatschappelijke verschijnselen*, en werd herdrukt als *Sociale geschiedenis van de kunst*.⁹ Hauser was van mening dat formele stijlveranderingen vooral het gevolg waren van de politieke en economische verhoudingen in een samenleving.

Van eind jaren zestig tot begin jaren zeventig kregen de studenten lessen cultuurgeschiedenis van essayist, criticus, boekenverzamelaar en boekenverkoper Jacques den Haan (1908-1982).¹⁰ Den Haan publiceerde in 1966 in opdracht van het Fonds voor de Letteren en op verzoek van de Vereeniging ter Bevordering van de Belangen des Boekhandels het meerdelige *Onderweg – vallen en opstaan in de cultuurgeschiedenis*.¹¹ Het boek is een persoonlijk-

kere en vlotter geschreven variant van Hausers sociale kunstgeschiedenis. Behalve aan traditionele kunstvormen als bouwkunst, schilderkunst, muziek en dans besteedde Den Haan relatief veel aandacht aan mode (kostuumkunde en bestaande schoonheidsidealen) en de wereld van literatuur, boekdrukkunst en uitgeverij. Bij de verschillende kunstperiodes behandelde hij eveneens de veranderende sociale positie van de vrouw en die van de kunstenaar.

In de jaren zeventig en tachtig waren het vooral kunstenaars die in de theorielokalen in Arnhem les gaven; zij boden de studenten een breed cultureel en maatschappelijk kader buiten het specifieke vakdomein van de opleiding. De lessen waren toegankelijk voor studenten van alle opleidingen, en die zaten veelal in gemengde samenstellingen in het lokaal. De aandacht voor een brede cultuurbeschouwende benadering van het theorieonderwijs, zoals die ook naar voren komt in de boeken van Den Haan en Hauser, leidde er begin jaren zeventig toe dat er lessen kwamen voor literatuur, hedendaagse muziek, film en architectuurgeschiedenis, met docenten als de schrijver Hans ten Berge, de componist Simeon ten Holt en de architect Cor de Wit (1920). Ten Berge en Ten Holt bleven tot midden jaren tachtig aan de Arnhemse academie verbonden.¹²

Praktijk en theorie waren bij deze docenten nauw verweven. Ten Holt hield lessen groepsimprovisatie, waarin aanvankelijk het muzikale aspect centraal stond, maar in de loop van de tijd een verschuiving optrad naar projecten waarin (elektronische) muziek, theater, beeldende kunst, vormgeving en film bij elkaar kwamen. Studenten van verschillende opleidingen ontwierpen onder meer grafische partituren, op basis waarvan dan weer beeld (decors en kostuums), 'verklanking' (vooral door middel van de stem) en choreografie werden bedacht. Volgens Ten Holt veronderstelden 'de experimenten (...) bij de studenten een eigen inbreng en inventiviteit, interactie en een bereidheid tegenslagen en kritieke momenten in het werkproces sportief te delen'.¹³ Ook in het onderwijs van De Wit trad een vermenging op van theorie en praktijk. Lessen over de historische ontwikkeling in architectuur en stedenbouw werden gekoppeld aan praktijkopdrachten voor onder meer het ontwerpen van een stadstoren en een kinderspeelplaats.¹⁴

Het theorieonderwijs kreeg door docenten als Peeters en de schrijver Jacq Vogelaar (1942-2013) een sterk politiek karakter. Vogelaar verving begin jaren zeventig voor korte tijd Ten Berge als literatuurdocent. In dezelfde tijd publiceerde Vogelaar *Kunst als kritiek*: een boek met tien in het Nederlands vertaalde teksten 'als voorbeelden van een materialistische kunstopvatting', zoals de ondertitel luidde. De bundel was samengesteld naar aanleiding van de internationale studentenrevoltes in 1968, maar verscheen pas in 1972. Het bevatte teksten van marxistisch georiënteerde cultuurcritici als Theodor Adorno, Walter Benjamin, Karl Marx (1818-1883), Herbert Marcuse en Hans Magnus Enzensberger. Vogelaar wilde met de bundel materiaal 'verschaffen voor diegenen die met kunst te maken hebben, maar op allerlei vragen stuiten m.b.t. haar maatschappelijke functie en werkingsmogelijkheden omdat zij zelf gekonfronteerd worden met maatschappelijke realiteiten'.¹⁵ De eerste pagina bevat een pamflettistisch voorwoord, waarin Vogelaar stelde dat het theoretische materiaal was bedoeld voor 'oppositiebewegingen op het gebied van kunst en cultuur', waarvoor het instrumentarium van de 'materialistische methode' voorwaarde is 'voor een socialistische cultuurpolitiek, voor politieke strijdkunst en kritiek op de heersende cultuur'. Dat was nodig om aan te sluiten bij 'een bredere oppositiebeweging, gericht tegen de bestaande partijdigheid van kunst die medeplichtigheid met de heersende klasse inhoudt'.

Het politieke engagement in de opleiding publiciteit en grafisch ontwerpen bleef ondanks de politieke toonzetting van Vogelaars lessen beperkt tot

een kleine groep studenten, die zich manifesteerden met protestacties en een afstudeerscriptie waarin het materialistische grafische werk, waaronder dat van hun eigen docenten, werd geanalyseerd.¹⁶

iv.1.4.3: Amsterdam

Het theorie-lokaal kunstgeschiedenis (1970-1987)

Docent Van Toorn uitte regelmatig kritiek op het theorieonderwijs aan de Nederlandse kunstacademies. Er waren geen vakken waarin het functioneren van de massamedia aan de orde kwam en de lessen kunst- en vakgeschiedenis waren veel te ver verwijderd van de ontwerp-praktijk. In 1980 besteedde het blad van de GRA *Gerrit* aandacht aan de eigen kunstgeschiedenislessen.¹⁷ Kunstgeschiedenisdocente Antje de Wilde schetste de situatie die ze aan de GRA aantrof toen ze begin jaren tachtig van de Arnhemse academie naar de GRA overstapte: het vak kunstgeschiedenis was een 'rommeltje'. Anders dan in Arnhem, waar zes kunsthistorici het theorievak verzorgden, gebeurde er in Amsterdam 'eigenlijk niets': er waren nauwelijks uren beschikbaar of ze vielen samen met andere vakken. De Wilde had het plan om basislessen te verzorgen in oude en moderne kunstgeschiedenis, die ze chronologisch wilde opzetten. Daarnaast zou ze kunstwerken analyseren.¹⁸ De student die haar interviewde was sceptisch en vroeg zich af of dat de juiste methode was voor kunststudenten. Hij had namelijk geconstateerd dat de lessen nauwelijks werden gevolgd, dat opdrachten niet werden gemaakt en dat de kunstgeschiedenisdocenten niet betrokken waren bij de studentenbeoordelingen. Op de vraag wat het belang was van het vak kunstgeschiedenis reageerde De Wilde met de opmerking dat de hele school daarop een antwoord moest geven. Ze wilde niet 'als een soort zedenpreker daar wat over gaan zeggen. (...) Ik ga er vanuit dat elke soort kunstopleiding een zekere mate van theoretische scholing geeft. Het is voor mij vanzelfsprekend dat je niet een geïsoleerd iemand bent die alleen maar zijn eigen dingen doet. Hoewel het natuurlijk wel voorkomt dat mensen fantastische dingen maken zonder dat ze ergens enige notie van hebben.'¹⁹ Kunstgeschiedenisdocent Tom Lenders, die had lesgegeven op de AKI, koos voor een vergelijkbare aanpak: een chronologische behandeling van de negentiende- en twintigste-eeuwse beeldende kunst en kunstbeschouwing. De kunstbeschouwelijke aspecten kwamen voornamelijk aan bod in museumlessen.

Nog in hetzelfde jaar schreven De Wilde, Lenders (namens de afdeling Grafisch Ontwerpen) en kunstgeschiedenisdocente Marjan Unger (1946) (namens de afdelingen Mode, Textiel en Theater) een stuk over de doelstellingen van het kunstgeschiedenisonderwijs aan de GRA.²⁰ Het vak moest voor tweede- en derdejaarsstudenten verplicht worden. Doel was de praktijkvakken theoretisch te ondersteunen, te verdiepen en in een breed historisch kader te plaatsen. Concreet moesten de studenten een grondige kennis verwerven van de historische ontwikkelingen van de negentiende- en twintigste-eeuwse beeldende kunst, architectuur en vormgeving, gerelateerd aan de (cultuur)-historische achtergronden, en ze moesten zich het begrippenapparaat eigen maken dat gehanteerd moest worden bij het schrijven en spreken over kunst; dat werd van belang geacht om de eigen ontwerp-problematiek te verwoorden. Daarnaast moesten de studenten visuele informatie leren lezen, verstaan en interpreteren. De opdrachten waren gericht op het leren verzamelen, ordenen en kritisch presenteren – mondeling en schriftelijk – van het materiaal.

Het ontbreken van kunsttheoretisch en kunsthistorisch onderwijs aan de Amsterdamse afdeling Grafisch Ontwerpen leidde in het begin van de jaren zeventig tot het initiatief van enkele studenten om een eigen tijdschrift op te richten met de titel *Tstort*. In 1972 publiceerden de studenten Pieter Hilderling, Lies Ros, Rob Schröder, Ewald Spieker en Willem Vleeschouwer het eerste nummer. Ze noemden zich nadrukkelijk een 'kollektief' als reactie op 'het ongebreidelde individualisme' op de academie. Doel van het tijdschrift was 'de produktiviteit van zinvolle kunst in het algemeen te bevorderen'. Een zinvolle kunst kon immers 'veel betekenen voor de verandering van de maatschappij en dat is iets dat we allemaal willen'.²¹

Als middel om te komen tot zinvolle kunst zagen de redactieleden vooral het ontwikkelen van 'een theorie voor de kunst' en zij bouwden daarbij voort op ideeën van vooroorlogse Russische en Duitse avant-gardekunstenaars en denkers als Marx en Benjamin. Zij waren van mening dat deze kunsttheorieën als gevolg van de Koude Oorlog tot 1968 niet verder waren ontwikkeld. Dat was vooral in de beeldende kunst het geval: er werd nauwelijks aan theorievorming gedaan, en dat was bij film en literatuur heel anders. Uit eigen ervaring wisten de redactieleden van 'een enorme afkeer tegen iedere teoretisering op de kunstakademies. deze beide factoren noodzaken ons om veel aandacht aan de vormgeving van onze theoretische artikelen te schenken. een gerichte vormgeving zal moeilijke theoretische artikelen meer toegankelijk maken dan tot nog toe. Methodes hiervoor hopen wij in de loop der nrs te ontwikkelen.'

Het tijdschrift ademde een marxistische sfeer, die nauw aansloot bij het boek van Jacq Vogelaar. In tegenstelling tot De Wilde en Lenders, die een traditionele kunstbeschouwing voorstonden, wilde Vogelaar een bijdrage leveren aan een theorie die de interpretatie van kunstwerken kritisch analyseerde met vragen als wat, waarom en voor wie er wordt geïnterpreteerd. Diezelfde vragen zouden de kunstproducenten ook aan zichzelf moeten stellen. Vogelaar beschouwde communicatiemiddelen en kunstwerken als instrumenten om bestaande machtsverhoudingen te continueren. Autonome kunst was volgens hem een illusie. Een materialistische kunsttheorie vereiste een gedegen analyse van esthetische factoren ('stijl, techniek, materiaal, beeldend vermogen, esthetisch kenvermogen, genreontwikkelingen enz.'), de wisselwerking van de verschillende factoren van de bovenbouw ('wetenschap, religie, politiek enz.') en de wisselwerking tussen boven- en onderbouw ('productiekrachten, produktieverhoudingen').²²

Vogelaar streed voor kunst- en communicatievormen die niet een kleine groep ideologische machthebbers representeerden, maar ruimte lieten voor een kritische interpretatie van de beschouwer. 'Kriterium voor de eventuele bruikbaarheid van welke kunstvorm dan ook', schreef hij in de inleiding van *Kunst als kritiek*, 'is in hoeverre ze inwerkt op denk- en zienswijzen, lees- en luistergewoonten. Wie bij het lezen van literaire teksten, bij het luisteren naar muziek of bij het kijken naar een film of toneelvoorstelling krities blijft tegenover betoverende en roesverwekkende effecten en zijn verstand blijft gebruiken, wie dat daar kan zal het ook in de politieke teaterstukken van de parlementaire democratie, bij het verwerken van informatie kunnen.'²³

Anders dan bij het vak kunstgeschiedenis en -beschouwing stonden op de literatuurlijst van typografiedocent Boterman boeken die nadrukkelijk aansloten bij de marxistische kunstkritiek, zoals *Ways of Seeing* van John Berger (1926). In 1974 verscheen bij Uitgeverij SUN in Nijmegen de Nederlandse vertaling hiervan onder de titel *Anders zien*, typografisch verzorgd door Henk Peeters. In dezelfde marxistische toon als Vogelaar en het *Tstort*-collectief schreef Berger dat 'de kunst uit het verleden gemystificeerd [wordt], omdat

een geprivilegieerde minderheid ernaar streeft een geschiedenis te verzinnen, die achteraf de rol van de heersende klassen kan rechtvaardigen.²⁴ Berger citeerde enkele befaamde kunsthistorici, onder wie Kenneth Clark (1903–1983), om ‘de onoprechtheid die het vak kunstgeschiedenis zo korrumpert’ te illustreren. Hij betoogde dat de achttiende-eeuwse Engelse portretkunst een directe afspiegeling vormde van de maatschappelijke machtsverhouding – een opvatting die door kunsthistorici werd ontkend of afgedaan als ‘onwaardige insinuaties’. Berger werd verweten dat zijn opvattingen voortkwamen uit een obsessie met macht en eigendom, maar volgens hem was precies het omgekeerde het geval: ‘Het is de maatschappij en cultuur in kwestie, die daar van bezeten is’, en dat manifesteerde zich in de schilderkunst.²⁵

Berger analyseerde in zijn boek actuele reclame-uitingen, die net zoals de achttiende-eeuwse schilderkunst gebruikmaakten van portretten die door de pose en oogopslag geen enkele verbinding maakten met de beschouwer. Reclame werd meestal verklaard en gerechtvaardigd ‘als een medium dat de concurrentie dient en uiteindelijk het publiek (de konsument) en de meest efficiënte fabrikanten ten goede komt – en bijgevolg de nationale economie. Zij is nauw verbonden met bepaalde ideeën over vrijheid: vrijheid van keuze voor de koper, vrijheid van ondernemen voor de fabrikant. De grote reclameborden en neonletters van de steden van het kapitalisme zijn het uithangbord van de “Vrije Wereld”. (...) Het is waar, dat in de reclame het ene merk tegen het andere en de ene firma tegen de andere konkurreert; maar het is ook waar, dat alle reclamebeelden elkaar bevestigen en versterken. De reclame is niet alleen een verzameling concurrerende boodschappen; zij is een taal op zichzelf die steeds weer gebruikt wordt om hetzelfde aan te bieden.²⁶ Feitelijk deden volgens Berger de achttiende-eeuwse portretkunst en de hedendaagse reclame hetzelfde: door mensen af te beelden met een afwezige, ongerichte blik beloven zij de beschouwer een nastreefbaar, maar uiteindelijk onbereikbaar geluk. Berger concludeerde dat ‘de reclame (...) de traditie van het olieverfschilderen in feite beter [heeft] begrepen dan de meeste kunsthistorici. Zij heeft de implicaties van de relatie tussen kunstwerk en beschouwer-bezitter onderkend, en tracht daarmee de kijker-koper te verlokken en te vleien. (...) De taal van de reclame berust voor een groot deel op die van de olieverfschilderkunst.’ Die taal werd niet geschreven in de schildertechniek of met behulp van een fotocamera, maar in die van de gebruikte tekens. Reclame was een middel om consumptie aan te bieden als surrogaat voor democratie. De ogenschijnlijk vrije keuze voor eten, kleren of een auto nam volgens Berger de plaats in van ‘een werkelijk zinvolle politieke keuze’.²⁷

De intenties die de Amsterdamse kunstgeschiedenisdocenten in 1980 uitspraken om het theorieonderwijs meer met het praktijkonderwijs te verbinden, hadden in 1987 nog weinig resultaat gehad, getuige onder meer een brief van de docenten Max Bruinsma en Boterman over de opzet van de lessen.²⁸ Bruinsma was van mening dat het kunsthistorisch theorieonderwijs te veel was gericht op de overdracht van academische kennis. Hij pleitte voor een cultuurgeschiedenis waarin de formele en stilistische aspecten van kunst werden behandeld in de context van ideologisch gedreven thema’s als het realisme in de fotografie, de cultuurhistorische achtergronden van de typografie, het middeleeuwse verlangen van de *Arts & Crafts*-beweging of het vrouwbeeld door de eeuwen heen. De overdacht van de met deze thema’s verbonden cultuurhistorische kennis diende direct gekoppeld te zijn aan praktische ontwerpopdrachten.

iv.1.4.4: Amsterdam, Breda, Maastricht, Rotterdam

Het theorielokaal reclamekunde en -psychologie (1940–1968)

De reclamepsychologie kwam in Nederland in de jaren dertig tot ontwikkeling. De wetenschappelijke resultaten van de experimentele psychologie in Duitsland en de rol van psychologie en marketing in het reclamevak in de Verenigde Staten waren daarbij de lichtende voorbeelden. Amerikaanse pioniers van het reclameonderzoek waren de psychologen Daniel Starch (1883–1979) en Albert Poffenberger (1885–1977), wier studies *Principles of Advertising* (1923) en *Psychology in Advertising* (1925) in menig Nederlands handboek voor reclamekunde worden genoemd. Een veel aangehaalde Duitse studie is *Reklame – Psychologie. Ihr gegenwärtiger Stand, ihre praktische Bedeutung* uit 1926, gebaseerd op een dissertatie uit 1922 van de Duitse psycholoog Theodor König. Frans Roels (1885–1962) was de grondlegger van de reclamepsychologie in Nederland. Hij was de eerste Nederlandse hoogleeraar empirische psychologie aan de Universiteit van Utrecht en was betrokken bij het eerste Nederlandse reclamehandboek: *Grondslagen der moderne reclame* uit 1936 van Etsko Schuitema (1893–?), broer van Paul Schuitema. In 1938 publiceerde Roels het boek *Psychologie der reclame*, waaruit menig Nederlandse auteur van reclamehandboeken zijn kennis putte.

De begrippen ‘reclame’ (van het Latijnse woord *reclamare* = tegen iets in schreeuwen, luid tegenspreken) en ‘publiciteit’ (van het Latijnse woord *publicare* = openbaar maken) hebben geen eenduidige betekenis en worden in de geschiedschrijving vaak gebruikt naast begrippen als propaganda, voorlichting en marketing. Schuitema en Roels verstonen onder reclame alle activiteiten die betrekking hadden op omzetverhoging van goederen en diensten (Schuitema) of het particulier belang dienden (Roels). Zij onderscheidden reclame van propaganda: die werd ingezet ter verspreiding van geestelijke goederen (Schuitema) of stond ten dienste van het algemeen belang (Roels). Reclame als verkoopinstrument had aan het begin van de twintigste eeuw in Europa vaak een negatieve connotatie. Omstreeks 1900 werd in Duitsland het woord *Reklame* officieel vervangen door *Propaganda* en *Werbung*. In 1923 veranderde een aantal jonge Franse reclamemakers *réclame* in de minder negatief geladen aanduiding *publicité*. In Nederland was het woord ‘reclame’ minder beladen, maar na de Tweede Wereldoorlog werd het steeds vaker vervangen door ‘publiciteit’, in een poging het ‘schreeuwerige’ en in de oorlogstijd verdacht geworden vakgebied een minder negatieve klank te geven.²⁹ De meeste kunstacademies die zich op een of andere wijze met reclame bezighielden, hanteerden na de oorlog het begrip ‘publiciteit’ in de opleidingsnaam.

Volgens Roels was reclame een onmisbaar element in de economie en vormde ze het noodzakelijke sluitstuk van elk productieproces. Reclamemaken was weliswaar een kunst, maar kon meer dan tot nu toe het geval was ‘voordeel (...) trekken uit hetgeen de wetenschap heeft geleerd over de wijze, waarop het publiek met zijn behoeften, wensen en begeerten het best kan worden benaderd’.³⁰ In *Grondslagen der moderne reclame* schreef Schuitema in het hoofdstuk over reclamepsychologie: ‘Door de reclame tracht men mensen te beïnvloeden en mensen beïnvloeden wil zeggen: Richting geven aan hun gedachten, gevoelens en gedragingen. Waar nu de psychologie de wetenschap is, die zich bezighoudt met de studie van den mensch als denkend, voelend en handelend wezen, is kennis der uitkomsten van deze wetenschap dringende eisch voor een consciëntieuze reclame-beoefening.’³¹

Dat de reclamepsychologie al snel doordrong tot het kunstnijverheids- onderwijs laat het leerplan van de Rotterdamse kunstacademie uit 1941 zien. De opleiding 'publiciteit' kende het vak 'compositie en theorie reclame', dat twee uur per week aan derde- en vierdejaarsstudenten werd gedoceerd. Reclametheorie had betrekking op 'reclamepsychologie, associaties, optische werking, enz. Tekstproeven. Bespreking van de verschenen vaktijdschriften'.³²

Aan de Academie St. Joost in Breda werden reclame en publiciteit en vaktheorie in 1950 gegeven door IJsbrand Pijper. In het lesrooster stond bij vaktheorie een handgeschreven aantekening, hoogstwaarschijnlijk van directeur Slegel: 'wel psych.'.³³ Het leerplan van 1952 gaf een uitgebreidere beschrijving van het vak 'theorie der reclame'. Pijper gaf het vak twee uur per week aan tweede- en derdejaarsleerlingen. Het ging om de 'theoretische bestudering van het doel en middelen van de reclame en voorlichting', met aandacht voor reclamepsychologie en -geschiedenis.³⁴

Aan het IvKNO in Amsterdam stond het vak reclametheorie van 1946 tot en met 1950 op de lesroosters, voor anderhalf uur per week in het laatste leerjaar.³⁵ Daarna verdween het uit het officiële curriculum. Het ontbrak waarschijnlijk geheel aan de scholen van Arnhem en Den Haag. In Maastricht werd het vak eind jaren vijftig met zekerheid gedoceerd aan de avondopleiding publiciteit en grafische vakken. Samen met reclametekenen en kleurenleer werd reclametheorie voor zes uur per week gegeven aan leerlingen van de hoogste drie leerjaren. Het is opvallend dat de vakbeschrijving in het leerplan exact gelijk was aan die in het Rotterdamse leerplan uit 1941. De eindexamens van de dagopleiding publiciteit en grafische technieken geven geen indicatie dat reclamekennis theoretisch werd getoetst. Wel schafte de Maastrichtse kunstnijverheidsschool tussen 1957 en 1961 diverse reclamehandboeken aan, zoals *Het ABC der reclame* uit 1942, *Reclamekunde* uit 1946, *Handschrift in de reclame* uit 1949 en *Zoeklicht op de reclame* uit 1958.

De meeste reclamehandboeken verschenen in Nederland tussen 1936 en begin jaren zestig. Waar Schuitema in zijn sterk theoretisch georiënteerde handboek nog vragen stelde over de bruikbaarheid van de experimentele psychologie voor de reclamebeoefening, bieden de latere handboeken praktische handvatten voor het toepassen van reclametheorie. Deze handboeken waren doorgaans niet bedoeld voor aankomende reclameontwerpers, maar voor hen die eindverantwoordelijk waren voor reclamecampagnes, zoals bedrijfsdirecties en voorzitters van stichtingen en verenigingen. Ze behandelden onderwerpen als het belang van marktonderzoek, de karakteristieken van de verschillende reclamemiddelen, zoals advertenties, drukwerk, verpakkingen, etalages, licht-, radio- en bioscoopreclames, en de rol van reclamepsychologie. De meeste werden geschreven door praktijkmensen, die in dienst van een bedrijf of als zelfstandig reclameadviseur de introductie en ontwikkeling van het reclamevak in Nederland van dichtbij hadden meegemaakt. Belangrijk doel van de boeken was adverteerders, directeuren en verkoopleiders ervan te overtuigen dat reclame geen kwestie is van persoonlijke intuïtie, maar een complex vakgebied gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, en daarin weten gespecialiseerde reclameadviseurs het beste de weg. Schuitema schreef in *Grondslagen* dat 'reclame zonder behoorlijke psychologisch fundament (...) een hazardspel [is]. De eenige juiste reclame-beoefening is die op wetenschappelijke grondslag. Zoolks er zich psychologieën bezig zijn te ontwikkelen op bijna elk ander terrein van de menselijke gedragingen, zoo moet er een reclame-psychologie worden ontwikkeld. En al is zij nog in een beginstadium, een dergelijke wetenschap bestaat en speciaal in Amerika wordt daaraan hard gewerkt'.³⁶ Schuitema sprak van een reclameleer geschoeid op Amerikaans onderzoek, die ervoor zal zorgen dat, zo citeerde hij uit *Printers' Ink Monthly*

van juli 1930, 'de reclame-man van de toekomst een campagne ongeveer op dezelfde objectieve wijze zal beschouwen, als een professor een experiment op zijn college'. Schuitema hield de oude subjectieve onderzoeksmethoden, waarin de reclameman op basis van eigen ervaringen zijn conclusies trok.

Schuitema onderscheidde in *Grondslagen* reclame-uitingen naar soort (verschillende reclamemediën), vorm (visuele vormgeving) en inhoud (boodschap). Hij constateerde dat er vanuit de psychologie nauwelijks onderzoek was gedaan naar de effectiviteit van de verschillende reclamemiddelen. Er bestond weliswaar onderzoek naar de effectiviteit van de afzonderlijke mediën, maar niet naar welke mediën in welke context het best functioneerden. De experimentele psychologie onderzocht nadrukkelijk de effecten van de vorm op de beschouwers en hanteerde daarbij begrippen als 'opmerkzaamheidsschommelingen', 'inprentings- en herinneringswaarde' en 'associatieve kracht'. Schuitema wees op een artikel in het vaktijdschrift *Meer Baet*, waarin de auteur concludeerde dat de 'onwillekeurige opmerkzaamheid' van het publiek niet alleen afhankelijk is van iemands persoonlijke geaardheid en belangstelling. Ze kon ook worden gestimuleerd door een vormgeving die zich van de omgeving losmaakte door middel van isolatie, beweging, sterkte en grootte, ruimteverhouding of nieuwe en onverwachte elementen. Schuitema vroeg zich af of de reclameboodschap zich moest richten op het verstand of op het gevoel. 'Alle psychologen zijn het er zonder uitzondering over eens dat mensen in het algemeen geen denkende, maar oordelende wezens zijn', schreef hij. 'Het verstand is de vijand van het gevoel, hetgeen hieruit mag worden geconcludeerd, dat iemand, die een gevoel verstandelijk ontleedt, indien hij althans daartoe in staat is, het gevoel kwijt is.' Zijn conclusie was dat reclame zich altijd op het gevoel moet richten en daarbij een beroep moet doen op de meest alledaagse en voor iedereen begrijpelijke ervaringen.

In vergelijking met het boek van Schuitema was *Het ABC der reclame* uit 1942 van Willem van der Sluys jr. (1907) praktischer en minder wetenschappelijk van aard. De auteur gaf praktische richtlijnen voor de reclameontwerper en beschreef de eisen waarmee hij rekening diende te houden, zoals de kolombreedte van krantenadvertenties. Van der Sluys zag voor de reclamekunstenaar een belangrijke taak weggelegd in nauwe samenwerking met de reclameadviseur. De reclamekunstenaar ontleende 'zijn inzicht in de werkzaamheid van wat hij gaat maken aan zijn intuïtie of – als u dat liever wilt – zijn genie. Wie op het kompas van een werkelijk groot reclamekunstenaar vaart, vaart betrekkelijk veilig. De moeilijkheid voor de adverteerder is echter weer vast te stellen wie een groot kunstenaar is. Daartoe blijft hem weer niet veel anders te doen over dan na te gaan, welke resultaten het andere en vroegere werk van die kunstenaar heeft opgeleverd'.³⁷ Omdat grote kunstenaars zeldzaam zijn en hun grootsheid pas achteraf kan worden vastgesteld, pleitte hij voor het inzetten van reclameadviseurs, die 'uit de feitelijke gegevens en uit de brokstukken van problemen, die de adverteerder hem toeschuift, de vragen waar het om gaat destilleren; hij moet achter elk feitelijk probleem het psychologische probleem kunnen aanduiden. Tenslotte moet hij die scheppende krachten aan het werk zetten, die een doelmatige oplossing kunnen verschaffen. De reclame-adviseur kan zijn rol alleen spelen, indien hij een dubbelnatuur heeft, dat wil zeggen: indien hij nauwkeurig genoeg denkt om de feitelijke gegevens te kunnen ordenen en anderzijds over de verbeeldingskracht beschikt om achter de feiten de "menselijke" (dat is de emotionele, redeloze, door de "oerdriften" bepaalde) drijfveren te kunnen zien. Hij moet een soort kruising zijn, een zakenman-artiest, een dichter-die-kan-rekenen.'

Het ontdekken en herkennen van de menselijke 'oerdriften' vormde volgens Van der Sluys de kern van reclamepsychologie. Reclame was vooral

een middel om de mensen te verleiden op basis van hun meest primaire, onbewuste verlangens en angsten, zoals de behoefte aan eten en drinken, het verlangen naar veiligheid, comfort, romantiek en ontspanning, het ouderlijke instinct, de angst voor het onbekende, de aantrekkingskracht van de andere sekse en 'de zucht om meer te zijn (of te schijnen) dan de anderen'.

Paul Bauduin (1905-1999) gaf in *Zoeklicht op de reclame* uit 1958 een vergelijkbare lijst van drijfveren waarmee mensen verleid konden worden tot de aanschaf van nieuwe spullen: vrees voor leed, pijn, ouderdom en dood, groepsgevoelens als kinder- en ouderliefde en kuddegedrag, machtsbegeerte, genot-, gemak- en hebzucht, ijdelheid, nieuwsgierigheid. Het boek was vergelijkbaar met *Het ABC der reclame*. Het opvallendste verschil is dat het creatieve idee niet meer afkomstig was van een reclamekunstenaar of -adviseur. Onder de titel 'De organisatie van het idee' schreef Bauduin dat 'een idee kan opkomen in ieders hoofd'.³⁸ Een idee werd volgens Bauduin niet gecreëerd, maar moest worden herkend.

Zowel in Roels' tweede, herziene uitgave van *Psychologie der reclame* uit 1952 als in *Reclamekunde* uit 1946 van W.H. van Baarle en F.E. Hollander wordt ruim aandacht besteed aan reclametypografie. De hoofdstukken 'Lay-out en druk' in *Reclamekunde* en 'De gevoelswaarde van lettertypen' in *Psychologie der reclame* zijn van de hand van de psycholoog en latere boekwetenschapper Willem Ovink. Ovink studeerde psychologie en kunstgeschiedenis in Utrecht en promoveerde in 1938 op het onderzoek *Legibility, Atmosphere-value and Forms of Printing Types*.³⁹ In *Psychologie der reclame* beschreef hij zijn onderzoek naar de gevoelswaarden van lettertypen en vatte hij zijn belangrijkste conclusies samen. Op de vraag of de gevoelswaarde een eigenschap van de lettervorm was of slechts verkregen werd op basis van associaties van de lezer, was zijn antwoord dat 'de letter primair in zijn vorm een zekere eigenschap weergeeft of een gevoel uitdrukt, doch dat deze primaire gevoelswaarde eventueel versterkt of in nuance gewijzigd kan worden door associaties, die gesticht zijn door het herhaald waarnemen van de letter in een bepaald verband. Het is niet waarschijnlijk, dat de letter langs associatieve weg een gevoelston zou kunnen verkrijgen, die indruist tegen de primaire gevoelswaarde. Want deze primaire gevoelswaarde hangt samen met de aard van de letter als uitdrukking van iets in het wezen van degene die haar schiep. De drukletter staat in dit opzicht principieel gelijk met het handschrift, dat immers karakteristiek is voor de schrijver ervan, en dat met behulp van de grafologie verklaard kan worden'.⁴⁰

Ovink's onderzoek was schatplichtig aan de grafologie of schriftkunde, de wetenschap die handschriften en schriftbeelden analyseert in relatie tot de menselijke psychologie. Hij baseerde zijn onderzoek vooral op het systematische onderzoek van de grafoloog Ludwig Klages (1872-1956) naar afwijkingen in het handschrift van het aangeleerde schoolschrijven. Variaties als breedte, grootte, hellingshoek, regelmaat en onderlinge verbondenheid van de letters konden gesystematiseerd en geclassificeerd worden in relatie tot karaktertrekken. Ovink's interesse ging niet primair uit naar het spontane handgeschreven schrift, maar naar de geconstrueerde drukletter. Ovink redeneerde dat er, net zoals bij het persoonsgebonden handschrift, ook bij drukletters variaties mogelijk zijn op de aangeleerde of bij het publiek bekende grondvormen van het traditionele alfabet die uitdrukking geven aan karakterologische eigenschappen en gevoelswaarden. Het grafologische systeem van Klages voor het handschrift paste Ovink aan voor de door hem onderzochte drukletters. Het schema was zeker niet bedoeld als dwingende richtlijn voor ontwerpers, 'waarbij klakkeloos elke sfeer, elk begrip, elk artikel wordt uitgedrukt in het lettertype, dat daar grafologisch het dichtst bij komt. Dit zou een onver-

draaglijke eentonigheid meebrengen, waarvan de gevolgen niet door het voordeel van de sterkere gevoelswaarde zouden kunnen worden goedgemaakt'.⁴¹ De gewenste gevoelswaarden kon een ontwerper ook bereiken door andere dan de onderzochte lettertypen aan te passen in bijvoorbeeld grootte of spatiering.

Ovink verwees in zijn tekst ook naar 'de belangwekkende studie' *Hand-schrift in de reclame* uit 1949 van J. Slikboer, directeur van het Algemeen Psychologisch Laboratorium in Amsterdam.⁴² Het boekje, dat onder meer was te vinden in de bibliotheek van de Maastrichtse kunstnijverheidsschool, behandelde achtereenvolgens het nut van het handschrift in reclame, de technische en esthetische eisen van het handschrift, de indruk van het handschrift op het publiek en het handschrift in relatie tot drukletters en illustraties. Tekst was volgens Slikboer het voornaamste middel om een reclameboodschap over te brengen. Hoewel drukwerk een groot bereik had en vaak duidelijker te lezen was dan handgeschreven teksten, was het grote voordeel van reclameschrift dat het persoonlijk, intiem, natuurlijk en spontaan was en zich met die eigenschappen nadrukkelijk onderscheidde van de onpersoonlijke, uniforme drukletter. Belangrijker vond de auteur dat het handschrift door het publiek bewust of onbewust grafologisch werd geduid. Het toepassen van een schrijffletter met sympathieke karaktertrekken kon het publiek 'praedisponeren (...) tot een al dan niet open houding tegenover de auteur als brenger van de reclame-boodschap'.⁴³ Evenals Ovink was Slikboer terughoudend in de praktische toepasbaarheid van grafologie voor het ontwerpen en toepassen van handschriften voor reclamedoeleinden. Wat je er volgens Slikboer wel mee kon doen is 'een eenmaal geproduceerd handschrift achteraf beoordelen en dan zien, welke karaktertrekken eruit spreken. Blijken er dan, om het zo eens uit te drukken, eigenschappen in te zitten welke door het gros der mensen niet op prijs worden gesteld (...) dan moet het handschrift worden verworpen.' Bovendien kon de grafoloog beoordelen of de ervaren karaktereigenschappen associatief werden verbonden met de gewenste sfeer van de reclame-uiting. Bij deze grafologische controle was terughoudendheid gewenst. De wetenschap kon nooit alleen het definitieve oordeel vellen. 'Voor het beoordelen van het sferische karakter van een handschrift is dus een combinatie nodig van *graphologische* en *artistieke* begaafdheid', schreef Slikboer. 'De graphologische controle heeft dit voor op de artistieke controle (en zeker op de artistieke creatie) dat zij minder riskant is. Men kan – ook zonder indirect associatief te werk te gaan – als grapholoog een heel eind komen. Is men dan bovendien artist, dan kan de intuïtie datgene volbrengen, waarvoor men als grapholoog te kort schiet.' Slikboer besprak vervolgens diverse geslaagde en minder geslaagde voorbeelden van lettergebruik en hun sferen in relatie tot de aangeprezen artikelen en de bijbehorende illustraties en drukletters.

Ovink's bijdrage aan *Reclamekunde* beperkte zich niet tot lettertypen. Hij behandelde ook de voorwaarden voor een goede lay-out vanuit 'de beginselen der visuele waarneming'.⁴⁴ Het was volgens hem makkelijker om vanuit de waarnemingstheorie 'naar de praktijk af te dalen dan omgekeerd van de succesgevallen op te stijgen naar de algemeene regels'. Een praktische ontwerpmethodologie reikte hij niet aan. 'Men kan trachten lessen uit de praktijk te trekken door een groot aantal succesvolle advertenties te ontleden tot er enkele schema's overblijven', zo schreef hij. Maar dergelijke schema's zijn voor de ontwerper onbruikbaar: 'een schema van vroegere oplossingen toch kan zelden of nooit de gestalte geven aan nieuwe vraagstukken'. Voor een goede lay-out waren volgens hem 'begaafdheid, originaliteit, fantasie en oog voor de eischen der praktijk nodig', en die zijn niet uit een handboek te leren. Het enige dat het handboek kon doen was de principes van visuele waarneming

benoemen waarmee ‘de goede lay-out maker uit zich zelf – hetzij intuïtief, hetzij door een systematische werkmethode – rekening houdt’. Vervolgens behandelde Ovink de begrippen ‘opvallendheid’, ‘waarneembaarheid’, ‘sfeer’ en ‘werking’ van een lay-out, waarbij hij aan de hand van praktische voorbeelden de belangrijkste psychologische wetten besprak – duidelijk ontleend aan de Gestaltpsychologie, hoewel hij die niet noemde.

De waarnemingswetten stelden ‘optische eisen’ aan een advertentie-ontwerp. Voor het creëren van ‘nieuwe, aparte herinneringsbeelden’ moest de ontwerper zich laten leiden door zijn esthetische inzichten, die echter nooit in strijd mochten zijn met de optische eisen. Dat levert een delicaat evenwicht tussen originaliteit en afwijking van de normen die in de media gelden, en voldoende herkenning om het vertrouwen en de aandacht van de lezer te krijgen en vast te houden. De ontwerper heeft immers rekening te houden met een ongerichte, kortstondige aandacht van de lezer voor zijn advertentie. ‘In dien eenen flits moet dus hetzij de hoofdinhoud worden opgenomen, hetzij de belangstelling gewekt zijn voor een grondiger beschouwing van de advertentie. De ontwerper kan de oppervlakkigheid, eigenwijsheid en domheid van het publiek nauwelijks overschatten; hij moet zich op het ergste voorbereiden.’ Een blikvanger in een advertentie mocht nooit een zelfstandig element worden en moest altijd tot doel hebben de blik van de lezer naar de (toen nog vooral) tekstuele inhoud te leiden. De door Ovink geconstateerde mode van scheef geplaatste advertentieteksten zorgde er ongetwijfeld voor dat de advertentie opviel, maar dat week volgens hem zozeer af van de norm dat geen lezer bereid zou zijn zijn hoofd te draaien om de boodschap te lezen. Voor de toepassing van kleur in advertenties gold hetzelfde: het had effect bij spaarzaam gebruik in een omgeving waarin zwartdruk de norm was. De meeste ontwerpers van advertenties en lay-outs lieten volgens Ovink de artistieke vrijheid prevaleren boven de grondbeginselen van een effectieve waarneming.

Iets vergelijkbaars constateerden Van Baarle en Hollander in *Reclamekunde*. Ze schreven dat op de leiding van een reclamebureau ‘de niet geringe taak [rust], de creatieve krachten eenerzijds te stimuleren, anderzijds in de rails te houden, dit laatste misschien nog meer dan het eerste. De reclame dient een *commercieel* doel. Een tekst of illustratie is niet gebaat met mooidoenerij, met gecompliceerde stijlbloempjes of –beelden, die meer de verrukking van den auteur dan den kooplust van het in doorsnee niet zeer intelligente publiek opwekken.’⁴⁵ De illustratoren en *copywriters* waren doorgaans de creatieve krachten van de reclamebureaus. De tekstschrijvers bepaalden in hoge mate de inhoud en vorm van de reclame-uiting. Tekstschrijvers en illustratoren werden in de jaren veertig en vijftig met wantrouwen bejegend: ze werden vaak gezien als bohemiens, die liever hun artistieke intuïtie volgden dan zich te verdiepen in de psychologie van een consument die tot aankoop moest worden gestimuleerd.⁴⁶ Volgens Ovink zou de ontwerper juist op basis van zijn kennis van de reclamepsychologie de *copywriter* van dienst moeten zijn. Dat betekende geenszins dat hij zich moest opstellen als een slaaf ‘die klakkeloos alles in een advertentie propt wat men hem opdraagt (...); de copywriter mag hem niet dwingen iets, waarvan hij de juiste waarneming door den lezer niet garanderen kan, op een bepaalde plaats of “überhaupt” onder te brengen. Samen behoren zij voldoende ruggegraat te bezitten om een goed plan tegenover den opdrachtgever te verdedigen.’⁴⁷

Een belangrijke discussie in de reclametheorie en –psychologie ging over het juiste gebruik van getekende illustraties en foto’s voor het oproepen van de gewenste sfeer. Meer dan tekst waren het de beelden die voor de juiste sfeer moesten zorgen. De illustratie was na de oorlog in de reclame

nog een veel toegepast beeldmiddel.

Schuitema prefereerde de getekende illustratie, die beter dan een foto de gewenste sfeer kon oproepen. Voor de keuze van een drukletter die goed bij de sfeer zou passen, verwees Schuitema naar het proefschrift van Ovink. Etsko Schuitema’s pleidooi voor het gebruik van illustraties in plaats van foto’s stond lijnrecht tegenover de opvattingen van zijn broer Paul Schuitema. Ze hadden dan ook tegengestelde opvattingen over het doel van reclame. De zakelijker ingestelde Etsko Schuitema – hij was na een verkoopfunctie bij het Amerikaanse autobedrijf Ford in 1928 hoofd *sales promotion* geworden van Philips in Eindhoven – zag reclame primair als een verkoopbevorderend instrument. Paul vertegenwoordigde het kunstenaarsideaal, waarin reclame werd beschouwd als een propaganda-instrument voor een betere samenleving. Het ideologische verschil kwam tot uitdrukking in hun ideeën over het waarheidsgehalte van reclames. Etsko beschouwde reclame als eerlijk wanneer deze zo goed mogelijk aansloot bij de belevingswereld van het publiek. Veel beter dan fotografie kon een handgetekende of handgeschilderde illustratie die belevingswereld oproepen. Foto’s waren hooguit geschikt ter illustratie en om bijvoorbeeld technische artikelen uit te leggen. Maar Paul was van mening dat een eerlijke boodschap onverkort en onversierd het publiek moest bereiken, met als doel ‘de opvoeding van de massa of voor het propageeren van levensinzichten.’⁴⁸ Fotografie kon het publiek de objectieve waarheid tonen, want deze geeft volgens hem ‘de toestand zoals ze is, liegt niet, is niet afhankelijk van een speciale uitleg, kan nooit bestreden worden...’⁴⁹ De getekende illustratie was een individuele uiting die onverstaaenbaar bleef voor het volk. Ook hun opvattingen over de te hanteren typografie verschilden. Waar Etsko de keuze van het juiste lettertype afhankelijk maakte van de gewenste sfeer in de reclame-uiting, pleitte Paul voor een universele toepassing van de zakelijke, schreefloze Grottesque. Etsko was ervan overtuigd dat de door zijn broer ontworpen reclame-uitingen en de lettertypen die hij hanteerde, anders dan de modernisten beoogden, slechts een zeer beperkte doelgroep kenden en alleen geschikt waren voor het aanprijzen van een specifiek soort artikelen.⁵⁰

Bauduin nam in *Zoeklicht op reclame* eveneens afstand van de Nieuwe Zakelijkheid, die hij typeerde als ‘een dodelijke nuchterheid’. Reclameontwerpers als Paul Schuitema vergaten volgens hem dat decoratie de mens eigen is en een belangrijke rol speelde bij de ondersteuning van bepaalde (psychologische) functies. In 1958 schreef Bauduin dat de modernistische reclameontwerpers nuttig werk hadden verricht met het zuiveren van de al te overdadige versieringsdrang van de negentiende-eeuwse reclamekunstenaars, maar hun werk was inmiddels onbruikbaar gebleken voor een effectieve reclamevoering.⁵¹ Niet vreemd dus dat het vak reclame-theorie in de annalen van de Haagse kunstacademie nergens kan worden aangetroffen.

iv.1.4.5: Eindhoven

Het theorielokaal psychologie (1955-1968)

Toen Smeets in 1955 de dagschool voor industriële vormgeving startte, stond bij de opleiding productpresentatie twee uur psychologie op het rooster.⁵² Volgens het leerplan van 1954 moest de ontwerper ‘belangstelling en inzicht hebben in de zakelijke en strategische zijde der publiciteit en bijzonder in de psychologie als belangrijkste factor’. In het tweede leerjaar ging het om ‘ken-

nis van psychologie voor zover deze verband houdt met en van betekenis is vóór de commerciële vormgeving; algemene begrippen, psychologie der waarneming van vorm en kleur; associatiepsychologie en karakterologie'. In het derde jaar kreeg het vak psychologie een verdieping en maakten de leerlingen 'studie van aard, karakter, hebbelijkheden, gewoonten en zwakheden van de diverse kopersklassen'.⁵³ Het was breder van opzet dan alleen reclamepsychologie. In de jaren zestig behoorde Vernons *De psychologie van het zien* uit 1966 tot de verplichte literatuur.⁵⁴ Haar boek is geheel anders van opzet en aard dan de gebruikelijke reclamehandboeken. Het is een populairwetenschappelijke uitgave waarin Vernon de waarneming van vormen, kleuren en bewegingen door kinderen en volwassenen behandelde. Behalve de fysische en fysiologische aspecten van de waarneming beschreef ze ook hoe menselijk gedrag, karaktertrekken en emoties de waarneming beïnvloeden.

Het vak 'theorie der publiciteit' richtte zich echt op de psychologie van de reclame. Leerlingen maakten in dit vak kennis met 'associaties, optische en psychologische werking, kleurpsychologie, inzicht in aard, karakter en gebruik der publiciteitsmiddelen, markt- en opinieonderzoek'.⁵⁵ In het derde studiejaar moesten ze zelf in warenhuizen, grootwinkelbedrijven en detailhandels en op beurzen en tentoonstellingen onderzoek doen naar de kleuren, vorm en presentaties van de producten en onder meer door middel van interviews de reacties van het publiek hierop vastleggen. Opvallend is dat bij 'theorie der publiciteit' aandacht werd besteed aan 'de morele zijde van reclame en publiciteit'. Een intern stuk uit 1966 laat zien dat de leerlingen via literatuurstudie op een kritische wijze kennismaakten 'met het brede gamma van realiteiten welke ons wereldbeeld mede bepalen, om daaruit de verantwoordelijkheid te begrijpen die op de schouders ligt van eenieder die schepend deel wil nemen aan het blijvend bewoonbaar maken van deze wereld voor de gehele mensen-familie'.⁵⁶ In dat kader werden boeken besproken als die van Vance Packard (*The Hidden Persuaders* uit 1957, *The Wastemakers* uit 1960 en *The Naked Society* uit 1964) en Ayn Rand (1905-1982) (*The Virtue of Selfishness* uit 1964).

De theorievakken reclamekunde en psychologie werden in de jaren zestig mondeling en schriftelijk geëxamineerd. Bij de mondelinge examens werden 'kennis der reclamemiddelen' en 'kennis der gedrags- en situatiepsychologie' getoetst.⁵⁷ Leerlingen kregen tijdens het schriftelijk examen onder meer de opdracht een verhandeling te schrijven over een vastgesteld onderwerp, bijvoorbeeld 'de hedendaagse buitenreclame in verband met stadsbeeld en architectuur. Geef hierbij ook de psychologische aspecten aan'. De schriftelijke eindexamens hadden ook betrekking op de technische aspecten van het reclameontwerpen, zoals de bedrukkings- en vouw mogelijkheden van kartonnen en kunststofverpakkingen.

iv.1.4.6: Breda

Het theorielokaal visuele retorica (1988-2003)

Behalve Unger was het met name Boekraad die vorm gaf aan het theoretisch onderzoek in het grafisch ontwerpen. Boekraad was in 1990 samen met de docenten Setola, Holslag en Hartmut Kowalke verantwoordelijk voor het nieuwe leerplan van de tweedefaseopleiding grafisch ontwerpen in Breda. Het was de bedoeling om via deze opleiding ook het curriculum van de initiële

opleiding grafisch ontwerpen te vernieuwen.⁵⁸ Boekraad distantieerde zich nadrukkelijk van een onderwijs dat studenten 'een artistiek zelfbeeld' wilde bijbrengen of hen zou onderdompelen 'in een kunsthistorisch wereldbeeld'.⁵⁹ Hij wenste in de nieuwe opleiding 'elementen in [te] bouwen die het cognitieve instrumentarium uitbreiden waarmee de ontwerper zijn vak uitoefent. Niet alleen zijn technische expertise behoeft (bij)scholing, maar ook zijn theoretisch inzicht in grafische communicatie. Grafisch ontwerpen is – voorbij de tegenstelling creativiteit versus technische *know how* – een conceptuele activiteit.' De nieuwe opleiding Post-St. Joost ging pas na de formele toewijzing van tweedefaseopleidingen in 1995 van start onder leiding van Boekraad en met de docenten Hadders, Edith Gruson en Sutola.

De ambitie om ook het initiële onderwijs te vernieuwen bleek niet eenvoudig te verwezenlijken. Volgens Boekraad sloten zijn onderwijskundige ideeën nauwelijks aan bij die van de 'modernisten', zoals hij de docenten Cornelissen en Kowalke van de initiële opleidingen betitelde. De beproefde onderwijsmodellen van Begeer werden nog steeds gehanteerd. Bij de oudere generatie docenten bestond weinig animo hierin verandering te brengen. Pas na het vertrek van Cornelissen en Kowalke en met de komst van nieuwe docenten als Gabriele Götz (1954) in 2001 en Elizabeth Pick kon het curriculum worden vernieuwd.⁶⁰

Boekraad vond dat in de toenmalige ontwerp opdrachten te veel een vormgrammatica domineerde die op geen enkele wijze rekening hield met de interpreterende toehoorder, kijker of lezer. De aandacht voor semiotiek in het curriculum had daaraan weinig veranderd. Boekraad introduceerde het 'retorisch perspectief', waarbij 'het ontwerp wordt opgebouwd vanuit de interpretant. Dat is iets anders dan de oefening om eenzelfde boodschap in verschillende media te vertalen. Het is ook iets anders dan de studenten te leren zich in een ontwerp te richten naar een bestaande opdrachtgever of doelgroep. Het begrip doelgroep definieert de ontvanger van de boodschap vanuit het strategisch perspectief van de opdrachtgever. De retorische ontwerphouding leert de student te luisteren, een antenne te ontwikkelen voor culturele diversiteit. Ze maakt de student gevoelig voor meerstemmigheid en bereikt via die omweg dat niet de eigen jeugdcultuur de enige en onbenoemde norm blijft van de vormgeving. Zo draagt de retorische ontwerphouding bij tot het verbreden van het cultureel-sociale referentiekader van de student. Dat is mijns inziens méér dan het bijbrengen van technische en communicatieve vaardigheden in het kader van een begrensd beroepsprofiel, dat de meeste opleidingen thans als hun doel zien'.⁶¹

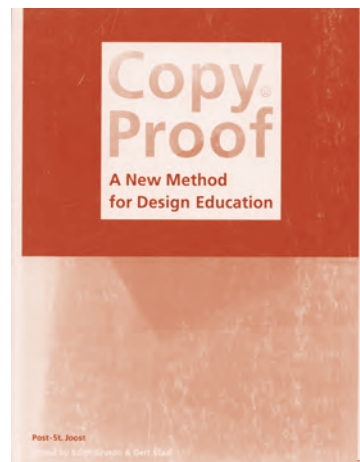
In 2000 verscheen *Copy©Proof. A New Method for Design Education*, een verslag van de eerste vijf jaar ontwerp onderwijs aan Post-St. Joost (afb. 178-179).⁶² Boekraad schreef dat de veronderstelde onmogelijkheid van het opleiden van (grafisch) ontwerpers niet veroorzaakt werd door de voortdurend veranderende beroepspraktijk, maar door het ontbreken van een consistente theorie voor het grafisch ontwerpen. Hij hanteerde voor ontwerpen het Engelse begrip *design*, dat in de jaren tachtig steeds meer ingang vond in Nederland.⁶³ Volgens hem was design niet te definiëren als een wetenschappelijke discipline, als een ambacht, als een autonome of toegepaste kunstvorm of als een fusie van helder omschreven praktijken als kunst, wetenschap en technologie. De historische wortels van design in ambacht en handel, het feit dat design in de tweede helft van de negentiende eeuw vooral als een artistieke praktijk werd gezien, de nadruk in de geschiedschrijving op materiële objecten en de vervagende grenzen tussen de ontwerpdisciplines onder invloed van de digitale revolutie en de maatschappelijke behoefte stonden een duidelijke theorie over het vakgebied in de weg. Boekraad beperkte zich tot een van de vier designcategorieën die de Amerikaanse ontwerp-

theoreticus Richard Buchanan (1941) onderscheidde: symbolische en visuele communicatie; materiële objecten, activiteiten en diensten; complexe systemen of omgevingen voor het dagelijks leven; werk, spel en educatie. De 'grafisch ontwerper' hield zich volgens Boekraad bezig met symbolische en visuele communicatie. De tradities waaruit de grafisch ontwerper stamt – de wereld van drukkers en uitgevers, de grafische (reclame)kunst, de negentiende-eeuwse herleving van de ambachtskunsten en het door rationalisatie en industriële technologie gedomineerde modernisme – ontkenen volgens Boekraad een van de belangrijkste vormen van communicatie: de retorica. In het verlengde van de opvattingen die docenten grafisch ontwerpen in Breda decennialang huldigden, stelde hij dat ontwerponderwijs zich niet moest bezighouden met het maken van voorwerpen, het onderwijzen van stijlen of het aanleren van technieken, maar met het aanreiken van ontwerpmethoden voor het creëren van communicatiemodellen. 'In order to do this', schreef hij, 'the designer requires knowledge and skills in generating, applying and manipulating signs, images and symbols. But most of all, his or her heuristic techniques must be developed, methods of inventing form. Insight into and controlled variation of the design process free the designer, on the one hand, from a rigid, schematic approach, and on the other, from the uncontrollability of the impulsive, one-of-a-kind discovery he is incapable of repeating.'⁶⁴

Boekraad baseerde zijn ontwerpmethodiek op een schematisch model uit de professionele communicatiepraktijk met de twee activiteiten die het grafisch ontwerp bepalen: een esthetische interpretatie door de ontwerper van de tekstuele of beeldende informatie die een opdrachtgever wil overbrengen, en de effectieve communicatie ervan met het beoogde publiek. Boekraad schematiseerde deze activiteiten tot een assenstelsel met een horizontale as voor de vormgevende, esthetische activiteit en een verticale as voor de communicatie tussen opdrachtgever en publiek. In het kunstonderwijs werden volgens Boekraad de assen te vaak als conflicterend ervaren. De horizontale as representeerde de artistieke vrijheid van de kunstenaar, die te veel beperkt zou worden door de eisen van de verticale communicatieas. Boekraad betoogde dat wanneer het communicatieve aspect van het grafisch ontwerpen wordt verwaarloosd, *design* verwordt tot een variant van de vrije kunsten. In navolging van ontwerptheoretici als Buchanan, Gui Bonsiepe (1934), Robin Kinross (1949) en Hanno Ehse (1943) pleitte hij ervoor grafisch ontwerpen te beschouwen als een vorm van visuele retorica: de kunst van het overtuigen. Anders dan genoemde theoretici, die de visuele retorica vooral inzetten als analyserende designtheorie, wilde Boekraad de retorische middelen weer onderdeel maken van het ontwerpproces.

Hiertoe ontwikkelde hij in 1996 samen met Gerard Hadders en Edith Gruson de methode van het visuele essay, gebaseerd op de grondbeginselen van de (visuele) retorica. Hoewel Boekraad zich wilde distantiëren van het modernistische vormgevingsonderwijs, zette hij met het visuele essay de traditie voort van een analytische en gefaseerde ontwerpmethodiek die er schatplichtig aan was. De methodiek van het visuele essay werd als praktische en theoretische oefening voor het eerst ingezet bij Post-St. Joost, maar beïnvloedde vanaf 2005 in toenemende mate ook het onderwijs van de initiële opleiding.

178: E. Gruson en G. Staal (red.), *Copy@Proof. A New Method for Design Education*, Rotterdam 2000



179: Gerard Hadders, visueel essay uit *Copy@Proof. A New Method for Design Education*, Rotterdam 2000



Het onderzoeklokaal typografie (2006–2012)

In september 2006 werd Gerard Unger aan de Universiteit van Leiden benoemd tot de eerste hoogleraar typografie in Nederland. De leerstoel kwam tot stand op initiatief van de Koninklijke Bibliotheek en het museum Meermanno en werd financieel mogelijk gemaakt door de Dr. P.A. Tiele–Stichting voor de bevordering van de boekwetenschap in Nederland. De leerstoel werd ondergebracht bij de Academie der Kunsten, het samenwerkingsverband tussen de Hogeschool voor Beeldende Kunst, Muziek en Dans in Den Haag en de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Leiden. Een van de redenen hiervoor was de sterke traditie van onderwijs en onderzoek in typografie aan de KABK. Anders dan de kunstlectoren, die direct aan het kunstonderwijs zijn verbonden, opereert Unger vooral aan de universiteit.

Unger was opgeleid aan het IvKNO tussen 1963 en 1967 en beschouwt de kunstenaar en docent lettertekenen Theo Kurpershoek (1914–1998) als zijn belangrijkste leermeester.¹ Van hem leerde hij onder meer kalligrafieren en de Monotype zet- en gietmachine bedienen en Kurpershoek introduceerde Unger bij de bibliotheek van Lettergieterij Amsterdam. ‘Deze ervaring, een ruime toegang te krijgen tot de typografie, de technieken, de vormgeving en de wetenschappelijke facetten ervan, heb ik altijd met genoegen gedeeld met studenten, en zal ik blijven delen’, schreef Unger bijna een halve eeuw later.² Unger doceerde van 1970 tot 2006 aan de avondopleiding grafisch ontwerpen van de GRA. In de bibliotheek van Lettergieterij Amsterdam kwam Unger voor het eerst in aanraking met het vermaarde boek *The First Principles of Typography* van Morison. In tegenstelling tot de klassieke typografen distantieerde Unger zich nadrukkelijk van een dogmatische toepassing van typografierregels. Hij was het niet eens met Morisons opvatting dat de letterontwerper zich moest bewegen in de smalle marge van de boektypografie. ‘Naar mijn praktische ervaring’, stelde Unger, ‘is die marge een gigantisch brede vluchtstrook. Het koketteren met de knechtenrol, met de uiterste terughoudendheid, dat is de grootste fantasterij waar de typografie ooit mee is opgezaald. Boekletters, boektypografie: het zijn vastgeroeste begrippen. (...) Ik kan het niet vinden met die geborneerde, overgedisciplineerde typografie. (...) Ik heb me ook altijd aangetrokken gevoeld tot Amerikaanse typografen als Rogers, Cleland en Dwiggins. Hun wijze van ontwerpen is eclectischer, veel minder vastgelegd. Zoals in Nederland nog steeds die soberheid van de kansel verkondigd wordt, dat is toch echt domineesland.’³

In 1975 publiceerde Unger *Tekst over tekst – een documentatie over typografie*, waarin hij afrekende met het idee dat de grondbeginselen van de onzichtbare typografie, die gebaseerd waren op de Engelse ontwerptraditie en de dogmatische richtlijnen van de Duitse en Zwitserse typografen, in dienst stonden van de lezer. De typografische regels waren slechts veronderstellingen, die ondanks het toegenomen wetenschappelijke onderzoek in de jaren zestig en zeventig op het gebied van de informatietheorie geen enkele zekerheid boden over de eisen waaraan leesbare teksten moesten voldoen. Unger probeerde in zijn boek aan de hand van ontwikkelingen op het gebied van techniek, theorie, maatschappij en vormgeving een antwoord te formuleren op de vraag ‘of een standaardvormgeving, een vaste typografische formule of een programma, met gebruik van een beperkt aantal middelen, voor onze

huidige en toekomstige schriftelijke communicatie voldoende is'.⁴ Met betrekking tot de techniek concludeerde hij dat de grondbeginselen van de onzichtbare typografie vooral waren ingegeven door de beperkingen van het loodzetten. De moderne productiemethoden boden de hedendaagse ontwerpers nieuwe mogelijkheden, die onbenut waren gebleven omdat het denken over typografie achterliep op de technische ontwikkelingen. Bovendien had er een verschuiving plaatsgevonden van informatieoverdracht via boeken – die in belangrijke mate de conventies van de typografie hadden gedomineerd – naar communicatie via nieuwe media als radio, televisie, films, dia's en audiovisuele producties. Het belang van het beeld nam binnen deze nieuwe media toe ten koste van lange leesteksten.

Bij theoretische geschriften over typografie maakte Unger een onderscheid tussen de bijdragen van wetenschappers en die van vormgevers. Vormgevers richtten zich volgens hem op de uitdrukkingmogelijkheden van techniek en media en ze zoeken naar nieuwe mogelijkheden door variatie en combinatie van bestaande middelen. Wetenschappelijk onderzoek op het gebied van informatie vond plaats in de semiotiek of richtte zich op de praktische leesbaarheid van teksten. Volgens Unger had het wetenschappelijke onderzoek nog nauwelijks kennis opgeleverd die door ontwerpers praktisch kon worden toegepast. De semiotiek had aangetoond dat er voor lezers geen neutrale vormgeving bestaat. Elke vorm, ook degene die het meest functioneel werd geacht, roept bijbetekenissen op en sluit een onzichtbare typografie uit. Unger concludeerde op basis van bestaand onderzoek dat de neutrale, onzichtbaar geachte typografie niet langer te verdedigen was.

Dat er steeds meer betekenis werd toegekend aan typografie was volgens Unger het gevolg van de maatschappelijke ontwikkelingen. Typografie was niet onpartijdig of onverschillig ten opzichte van de inhoud die moest worden overgedragen. Drukwerk van actiegroepen werd volgens hem ten onrechte afgedaan als onleesbaar, terwijl het wel degelijk een boodschap communiceerde, ook al was de vormgeving anders. De typografie was geen objectieve, functionele vormgeving, maar een visuele uitdrukking van maatschappelijke conventies. Wie geen ruimte bood om in vrijheid typografische conventies te onderzoeken, te bevragen en ter discussie te stellen, beknotte volgens Unger de vrije meningsuiting. Het verwijt van de klassieke typografen dat veel ontwerpers die vrijheid misbruikten om vooral zichzelf uit te drukken zonder rekening te houden met de wensen van opdrachtgevers en publiek, onderschreef Unger maar ten dele. Experimenten in het vakgebied waren noodzakelijk en die gaan altijd gepaard met fouten en een (tijdelijke) gerichtheid op de technische en visuele middelen, veelal ten koste van de dienstbaarheid aan de lezer. Unger pleitte voor experimenten waarin niet alleen de brenger van de boodschap, maar vooral ook de lezer ervan met zijn wensen en behoeften nauw werd betrokken. Dat veronderstelt bijvoorbeeld bij de boektypografie dat de ontwerper niet alleen een vormgever is, maar ook een visueel redacteur: 'Vormgevers hebben altijd al een gedeeltelijke redactionele taak gehad; er moest bijv. op spelling en juiste afbrekingen gelet worden, of op het aanbrengen van adempauzes in lange, moeilijk verteerbare teksten. Onderzoek en experimenten hebben ons laten zien dat deze taak veel ruimer opgevat kan worden. Inhoud en vormgeving moeten van meet af aan op elkaar afgestemd worden.' Unger sprak in dit verband van 'articulerende' of 'integrale' typografie, termen die hij ontleende aan de typografische opvattingen van respectievelijk de Russische constructivist El Lissitzky en de Zwitserse typograaf Karl Gerstner.

Unger was een groot voorstander van een nauwe samenwerking van typografen met illustratoren en fotografen. Het vak diende in zijn ogen niet

langer beschouwd te worden als een zelfstandige specialisatie. De moderne typograaf moest een ruimere kijk op het vak hebben en ook andere beeldmidelen inzetten.

Unger concludeerde aan het einde van het hoofdstuk over de algemene typografie (het laatste deel was specifiek gericht op letterontwerp) dat er voor typografie 'weinig vaste regels meer [zijn] die in alle gevallen zijn toe te passen. We lezen nog wel van links naar rechts en van boven naar beneden, maar zelfs daar kunnen we van afwijken. We moeten de regels nu per object bepalen.' Hij formuleerde wel een aantal uitgangspunten – nadrukkelijk geen regels – voor de typografische ontwerper: hij moest zich verdiepen in inhoud en aard van de vorm te geven informatie, hij moest zijn doelgroep kennen en de specifieke omstandigheden waarin deze de informatie tot zich nam, hij diende wetenschap te hebben van en rekening te houden met de technische en economische voorwaarden die aan de productie van de informatie gesteld werden en hij diende ten slotte kennis te hebben van de typografische conventies en de cultuur waarin deze was ingebed om de grenzen te kunnen bepalen van zijn typografische experimenten en persoonlijke expressie.

In 1979 publiceerde Unger *Kijk... je kunt er mee lezen en schrijven* over de (mogelijke) consequenties van de automatisering voor het grafisch ontwerpen en de grafische industrie. Unger zag de computer in de eerste plaats als een technisch gereedschap, waarmee de ontwerper vertrouwd moest zijn om het ambacht van de vormgeving goed te kunnen uitoefenen. Hij moest de mogelijkheden en beperkingen van de digitale vormgeving kennen. Unger betreunde het dat de vakkennis in de afgelopen dertig jaar nagenoeg uit het typografieonderwijs was verdwenen. In de opleidingen voor grafisch ontwerpers 'dreigt de aandacht voor typografie te verminderen ten gunste van bijvoorbeeld video. Op zichzelf is een ruime plaats voor video in het onderwijs een gunstige ontwikkeling. Maar gezien het blijvend gebruik van tekst, ook van gedrukte tekst, is vermindering van typografie als vakonderdeel niet juist.' Hij pleitte voor de aanschaf van computers voor het typografieonderwijs om studenten de technische (vorm)mogelijkheden ervan te laten ontdekken. Hij besloot zijn onderzoek naar de mogelijkheden van automatisering voor de typografisch ontwerper met de constatering dat 'de toekomst (...) er toch gunstiger uit[ziet] wanneer er met deze nieuwe instrumenten geliefhebberd en geëxperimenteerd zal worden en we op die manier mooie en goede grafische producten zullen maken'.⁵

De theoretische en wetenschappelijke interesse van Unger blijkt ook uit zijn publicatie in *Terwijl je leest*. Hierin werkte hij zijn fascinatie uit voor de vraag die hij zich al als academiëstudent stelde, namelijk 'hoe er gelezen wordt en welke mogelijkheden er zijn om lezers betere letters en betere typografie te bieden'.⁶ Op grond van zijn ervaringen als typograaf en van wetenschappelijk onderzoek op dit terrein concludeerde hij dat een goed leesbare typografie niet altijd 'onzichtbaar' hoeft te zijn. Vanuit verschillende perspectieven onderzocht Unger in zijn boek de grenzen van leesbare typografie aan de hand van factoren die de leesbaarheid van letters en teksten beïnvloeden. Hij was van mening dat hij andere inzichten kon bieden dan wetenschappers: 'Het zal niet lukken ieder aspect van lezen tot in de kleinste details te beschrijven en alle vragen te beantwoorden. Maar door lezen te bezien vanuit het intiemste moment, het contact tussen lezer en tekst, en vanuit de positie van degenen die zowel de finesses van letters en typografie als de grote vorm bepalen, letterontwerpers en typografen, komen er andere kanten aan het licht dan met de aanpak van cognitieve psychologen, die lezen het meest onderzocht hebben.' Met de stellingname dat praktische ontwerpers een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan de wetenschappelijke theorievorming van het vakgebied, trad Unger in de voetsporen van Noordzij.

Typografische conventies kwamen deels voort uit onze psychologische gesteldheden (zoals de prettigste contrastwerking tussen letters), deels door culturele conventies. Evenals Noordzij beschouwde Unger letters als een ingedikte vorm van kunst- of zelfs cultuurgeschiedenis. Hij hanteerde het begrip 'grondvormen van letters'. Wanneer we eenmaal bekend zijn met een lettervorm, kunnen we de grondvorm op onverwachte momenten herkennen in structuren die op geen enkele wijze de intentie hebben iets te communiceren. Unger illustreerde dit aan de hand van een kenmerkende opdracht voor studenten typografie. Ze werden gevraagd stad en land af te lopen om vormen te fotograferen waarin ze letters herkenden, maar die geen letters zijn. Unger wilde aantonen dat lettervormen zeer diverse gedaanten kunnen aannemen – met of zonder schreef, met veel of weinig contrast, geschreven met de pen of in de vorm van takken – zonder hun grondvorm te verliezen, die essentieel is voor de leesbaarheid. Die grondvorm is geen bovennatuurlijke, platoonse vorm, maar komt tot stand in een eeuwenlang proces van collectieve ervaringen van producenten en lezers van teksten. Hij concludeerde: 'gewoontevorming is van grote invloed op typografie en gewoonten zijn niet onveranderlijk. Vormen van letters zijn sterk door gewoonte bepaald. Het omgekeerde geldt evenzeer: vormen van letters hebben leesgewoonten gevormd. "Je leest het best wat je het meest leest." (...) Mijn indruk is dat gewoontevorming wat letters betreft – en mogelijk ook op andere terreinen – tweesporig is: houvast zoeken bij de conventie en aanpassen aan nieuwe en vreemde indrukken.' Typografische experimenten uit de jaren tachtig en negentig toonden aan dat die grondvormen behoorlijk aangetast konden worden door individuele interpretaties van ontwerpers voordat ze definitief onleesbaar werden. De functie van de letter veranderde meestal wel. Bovendien nam het belang toe van de context waarin de gedeformeerde grondvormen geduid moesten worden. 'Ongewone letters en afwijkende typografie vergroten het typografisch palet en vervullen meestal andere taken dan gewone letters hebben: ze trekken aandacht, zijn luidruchtig en kleurrijk, dagen uit en verbluffen. Dat kunnen gewone types niet, die kijken toe waar gejoeld en verkleed wordt.'

Unger concludeerde midden jaren zeventig al dat er nauwelijks regels zijn op te stellen voor goed leesbare typografie. Richtlijnen waren er genoeg, maar die dienden steeds weer getoetst te worden op hun specifieke gebruik en toepassingsgebied, zoals boeken, reclameadvertenties, internet of als ondertiteling op tv. De belangrijkste opstellers van de typografische regels – Tschichold en Morison – hadden zich weliswaar opgeworpen als belangbehartigers van de lezers, maar volgens Unger waren hun uitspraken ingegeven door een ideologie en niet door fundamenteel onderzoek. Het waren (dogmatische) veronderstellingen, die de typografische mogelijkheden voor nieuwe media en doelgroepen beperkten.

Unger baseerde zijn ideeën op wetenschappelijke inzichten van anderen Herbert Spencer en de psycholinguïst Frank Smith, auteur van *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* uit 1994. Incidentele bevindingen ten aanzien van de leesbaarheid van teksten waren er al aan het einde van de achttiende eeuw, maar het wetenschappelijke onderzoek ging pas eind negentiende eeuw van start: het werd verricht door fysiologen en psychologen zonder enige inbreng van typografen of drukkers. Het richtte zich vooral op de herkenbaarheid van geïsoleerde letters en niet op de leesbaarheid van woorden en teksten. Ook het onderzoek van Ovink uit 1938 concentreerde zich nog geheel op afzonderlijke letters. Negentiende-eeuwse herkenbaarheidsonderzoeken hadden vaak tot doel om tot een compacte, effectieve typografie te komen, wat in de meeste gevallen betekende: zo veel mogelijk tekst, maar nog net leesbaar,

met de bedoeling om papier- en drukkosten te verlagen. Na 1900 richtte het onderzoek in de Verenigde Staten en Groot-Brittannië zich meer op de leesbaarheid en het begrip van tekst dan op het herkennen van letters. Een belangrijk onderzoek was *Report on the Legibility of Print* uit 1926 van R.L. Pyke. In 1968 kreeg dit een belangrijk vervolg in *The Visible World* van Spencer.⁷

Unger verwees ook naar de studies van Ovink over het karakter van letters en van Noordzij over het belang van schreven voor het schrijf- en leesonderwijs. Hoewel wetenschappelijk onderzoek naar het leesproces en de werking van ogen en hersenen tijdens het lezen veel nieuwe inzichten bracht, bleef Unger van mening dat de kennis van lettervormen en typografische gebruiken zeer beperkt en algemeen van aard was.⁸ Sterker nog: het ontbrak aan basale inzichten waarmee iedere typograaf vertrouwd was, zoals het feit dat schreven het leesgemak verhogen omdat ze woorden en regels horizontaal verbinden.

Ruim twintig jaar na de publicatie van *Tekst over tekst* hanteerde Unger nog steeds de opvatting dat typografen niet gehouden zijn aan enig grondbeginsel. Hij beschouwde het als een misvatting dat op basis van minimale evolutionaire veranderingen van het typografische systeem de idee heeft postgevat dat 'er strenge typografische regels zijn, zelfs wetten. Er zijn inderdaad regels, maar die betreffen voornamelijk het taalgebruik en bepalen bijvoorbeeld waar een woord wel en niet kan worden afgebroken, of hoe leestekens toegepast horen te worden. Wat de typografie betreft gaat het meer om gewoontes, die in tegenstelling tot regels vaak te interpreteren zijn. Lettergroottes, woordspaties, regellengtes en -afstanden, het wit rondom een tekst, dergelijke elementen bieden ruimte voor variatie.'⁹

In maart 2007 sprak Unger zijn inaugurele rede uit onder de titel 'Typografie als voertuig van de wetenschap'. Hij stelde opnieuw de lezer, het belang van lezen en het leesonderzoek centraal. 'Ik wil geen middel onbeproofd laten om lezers aan het lezen te houden en niet-lezers tot lezers te maken, en om zoveel mogelijk vrijheid van meningsuiting te handhaven', liet hij zijn toehoorders weten. De verwachting dat Unger als grafisch ontwerper een ander en nieuw licht kon werpen op bestaand wetenschappelijk onderzoek, werd in deze rede aangewakkerd toen hij stelde: 'ik [kan] de typografie als wetenschap alleen beoefenen met telkens terug te keren naar de kern van mijn fascinatie voor letters en typografie, naar de oorsprong van mijn letterliefde'. Hij maakt die verwachting vooralsnog niet waar. Zijn eigen onderzoek naar oude lettervormen blijkt vooral een inspiratiebron voor nieuwe typografie. Als hoogleraar is Unger vooral de verspreider van bestaande typografische kennis, die hij een groter publiek wenst, in de eerste plaats onder de studenten van de Academie der Kunsten: 'Er wordt van studenten voldoende kennis van de taal vereist, van het Nederlands of het Engels, en studenten moeten zich redelijk kunnen uitdrukken in geschrift. En daar hoort feitelijk bij: de basiskennis van de typografie als het voertuig van de wetenschap en een kennismaking met de typografie als wetenschap.'

iv.1.5.2: Breda

Het onderzoekslokaal visuele retorica (2003–2012)

In 2003 werd Boekraad lector visuele retorica van AKV / St. Joost in Breda. Zijn onderzoeksoopdracht was mede gebaseerd op zijn onderwijservaring aan St. Joost. Sinds zijn aanstelling in 1988 als theorie docent was hij nauw be-

trokken bij het praktijkonderwijs. Hij pleitte voor een directe wisselwerking tussen ontwerptheorie en –praktijk en voor een hechte samenwerking tussen theorie- en praktijkdocenten. Hij keerde zich fel tegen de traditionele rol van het theorieonderwijs, waarin vooral een lineaire stijlgeschiedenis werd gedoceerd. Hij wilde een theoretisch begrippenkader ontwikkelen ‘waarmee de student zelf inzicht zou krijgen: in zijn middelen, in het proces en de functies van ontwerpen, in relatie met het maatschappelijk kader. (...) Studenten moeten een kritisch oog ontwikkelen voor de interne structuur en externe condities van hun vak. Dat zag ik als mijn taak. (...) De academie moet de culturele en sociale horizon van studenten verbreden. Je kunt dat als stappen zien: van ik naar wij naar zij. Ten eerste het ik. Een goede ontwerper maakt zijn eigen waarden en ervaringen tot motor van zijn werk. Dat is de uitdrukingsfunctie van communicatie, de zelfexpressie. (...) Zelfexpressie kan in autisme omslaan, maar jouw ontwerp maakt deel uit van een communicatie waarbij vele partijen zijn betrokken. Gevoelige communicatie representeert altijd het publiek, laat het aan het woord of brengt het in beeld, direct of indirect. Zo ontstaat er polyfonie.’¹⁰ Dat begrippenkader baseerde Boekraad op de klassieke retorica, die al door enkele ontwerptheoretici was getoetst op haar bruikbaarheid voor de visuele communicatie.

Een van de eerste pogingen hiertoe deed Bonsiepe in 1965 als docent aan de HfG Ulm. Naar aanleiding van een in 1964 door hemzelf en Tomás Maldonado (1922) georganiseerd seminar aan de HfG Ulm concludeerde Bonsiepe dat de ‘language-based rhetorical analyses of mass media, advertising, video clips, and infodesign (diagrams, scientific illustrations, maps, sign systems, interfaces for computer programmes) bypass the essential in that they treat the visual component as a secondary element. That can be explained as due to the lack of an analytical, descriptive set of instruments. Visual rhetoric is in a rudimentary state, compared with the maturity of literary rhetoric.’¹¹ Bonsiepe beschreef in een artikel de vijf aandachtsgebieden (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*) van het retorische model, en die werden door Boekraad met enige accentverschillen overgenomen. Waar Bonsiepe het retorische model gebruikte voor een analyse van visuele reclameboodschappen, zocht Boekraad naar een praktische toepassing ervan voor ontwerpers.

Bonsiepe betwijfelde of er een vorm van informatie bestaat zonder retorica, zoals modernistische ontwerpers veronderstelden. Hoewel hij stelde dat wanneer ‘[t]he moment the information is shaped or made sensually perceptible, the process of rhetorical infiltration starts’, maakte hij een uitzondering voor sommige vormen van visuele communicatie, zoals een dienstregeling voor de spoorwegen. In zijn artikel ‘The Rhetoric of Neutrality’ uit 1985 vocht de Engelse uitgever en publicist Robin Kinross deze uitzondering aan. Op basis van een gedetailleerde studie van enkele Engelse en Nederlandse ontwerpen voor spoordienstregelingen en de lettertypen die erin gebruikt werden, ontrafelde Kinross de achterliggende ideologieën en de daarmee samenhangende retorische stijlmiddelen.¹²

Kinross publiceerde zijn artikel in het Amerikaanse tijdschrift *Design Issues*, een uitgave van het Amerikaanse Massachusetts Institute of Technology in Cambridge. Het tijdschrift is sinds de oprichting in 1984 een belangrijk podium voor designtheorie in het algemeen en voor ideeën over visuele retorica in het bijzonder, en dat is voor een groot deel te danken aan redacteur Richard Buchanan. In 1985 publiceerde hij ‘Declaration by design, rhetoric, argument and demonstration in design practice’ en hij pleitte daarin voor een allesoverkoepelende theorie van de (visuele) retorica voor alle ontwerpdisciplines.¹³ Zijn pleidooi kwam voort uit de wens de relatie tussen object en gebruiker

meer centraal te stellen in het ontwerpproces. Hij beschouwde materiële objecten als vormen van communicatie waarmee een publiek of gebruikers overtuigd moesten worden van de praktische en symbolische betekenissen. ‘This article suggests that the designer’, schreef Buchanan, ‘instead of simply making an object or thing, is actually creating a persuasive argument that comes to life whenever a user considers or uses a product as a means to some end.’¹⁴ Vervolgens besprak hij de drie belangrijkste overtuigingsmiddelen van de visuele retorica zoals die al door Aristoteles in zijn *Retorica* waren benoemd: *logos*, *ethos* en *pathos*.¹⁵ Buchanan vertaalde de betekenis en het gebruik van deze middelen naar de actuele ontwerppraktijk.

De aandacht van ontwerpers en ontwerptheoretici voor de gebruiker manifesteerde zich volgens Kinross vooral in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten en in enkele internationale vaktijdschriften, zoals *Visible Language* en *Information Design Journal*. De in het Amerikaanse universitaire onderwijsstelsel gehanteerde term *visual rhetorics* had vooral betrekking op de analyse van (beeld)taal. Boekraad vond dat als onderzoeks-terrein voor de grafisch ontwerper te beperkt. Hij verweet Amerikaanse ontwerptheoretici als Ellen Lupton (1963) en J. Abbott Miller dat zij hun academische theorieën over bijvoorbeeld de retorica of het deconstructivisme toepasten op het grafisch ontwerpen met weinig begrip van de ontwerppraktijk.¹⁶ Boekraad miste in de universitaire wereld onderzoek vanuit de ontwerppraktijk zelf. Het lectoraat visuele retorica stelde daarom ‘primair het perspectief van de producent van typografische en visuele retoriek centraal: de grafisch ontwerper die aan deze visuele cultuur een specifieke bijdrage levert’.¹⁷

De geschriften van Bonsiepe, Buchanan en Kinross vormden een belangrijke basis voor het onderzoeksprogramma van het lectoraat visuele retorica. Boekraad maakte een onderscheid in de toepassing van retorische instrumenten bij het ontwerpproces en bij het gebruiks- of interpretatieproces. Boekraad vertaalde de klassieke elementen voor het retorische model naar het proces van het grafisch ontwerpen: materiaal dat het ontwerpconcept visualiseert (*inventio*), het effectief beeldend componeren van de argumenten voor het ontwerpconcept (*dispositio*), de mondelinge of tekstuele toelichting op het ontwerpconcept die beschouwd kan worden als een detaillering van de argumenten en het publiek moet verleiden en verrassen in een vorm die passend (met het juiste *decorum*) is voor de gegeven situatie (*elocutio*). Bij het gebruiksproces werden de klassieke retorische begrippen *pathos*, *logos* en *ethos* onderzocht als benaderingswijzen van het te overtuigen publiek. Anders dan in de klassieke retorica hadden deze begrippen geen betrekking meer op de spreker, maar op de vormgegeven informatie. Dat leidde uiteindelijk tot een omschrijving van vier retorische functies op de ‘communicatieve as’ van het ontwerpproces: identificatie, representatie, oriëntatie en systeemconnectie.

‘Identificatie’ betreft een vormgeving waarmee het publiek zich kan identificeren op basis van herkenbare betekenissen en waarden. Bij grafisch ontwerpen zijn dat doorgaans de waarden en normen van een opdrachtgever. ‘Oriëntatie’ zijn de vormelementen die het publiek door het woud van tekens en symbolen loodsen. Die oriëntatie kan fysiek zijn, zoals bij een bewegwijzering, een winkelinrichting of de opmaak van een tijdschrift, maar ook geestelijk in termen van herkenbare conventies. In dat laatste geval prefereerde Boekraad de term ‘valorisatie’, in navolging van de Engelse ontwerptheoreticus Nigel Whiteley, die deze term in 1997 introduceerde in het artikel ‘The valorised designer’.¹⁸ ‘Systeemconnectie’ had betrekking op het feit dat elke communicatie-uiting verbonden is met bestaande instituties en systemen die de betekenis en interpretatie ervan beïnvloeden (afb. 180).



180: Jaap van Triest, ontwerp van R. Holslag en J. van Triest (red.), *Visuele retorica. Een periodeslag 2003-2006 van het lectoraat visuele retorica AKV / St. Joost Avans Hogeschool Breda / 's-Hertogenbosch, Breda 2006*

De vier retorische functies op de 'communicatieve as' werden onderzocht in hun wisselwerking met de 'esthetische as'. Juist het onderzoek naar de interactie tussen processen op beide assen was noodzakelijk 'om de spelregels van de visuele retorica te overwegen, de effectiviteit van ontwerpen te beoordelen, en de schoonheid te kunnen bespreken'.¹⁹ Het onderzoek diende vooral beeldend te zijn. Daarvoor ontwikkelde het lectoraat het instrument van het visuele essay. Boekraad wilde dat studenten vooral oefenden in '[d]enken met beelden en in beelden. (...) Beelddenken geeft ruimte voor associatie en inventie, gedachten en emoties, bij de maker en bij de beschouwer. We wilden leren beelden bewust op verschillende wijzen in te zetten: als *argument* in de opbouw van een redenering, of *persuasief*, om een pleidooi te houden voor een stelling, een standpunt, een voorstel. Maar het beeld kan ook *narratief* in een beeldverhaal, of *poëtisch* functioneren: een visueel gedicht, met visuele associaties, alliteraties, herhalingen, enzovoort'.²⁰

Boekraad stelde vier onderzoeksthema's vast die in verschillende werkgroepen, bestaande uit ontwerpdocenten en externe deskundigen, werden uitgewerkt: Thematisch Ontwerponderwijs, Typografie & Retorica, Ornament & Retorica en Zelfrepresentatie van ontwerpers. Met name de werkgroepen Thematisch Ontwerponderwijs en Typografie & Retorica waren gericht op vernieuwing van het bacheloronderwijs. De twee andere werkgroepen beperkten zich tot de masteropleiding. Over de ontwerpmethodiek schreef theorie-docent Ewan Lentjes (1951) en lid van de werkgroep Typografie & Retorica: 'het beste wat we onze studenten kunnen leren is: professioneel ontwerper worden. Dit oogt in eerste instantie informeel en haast tautologisch. Maar het is nog steeds niet vanzelfsprekend om ontwerpen als professionele discipline te zien. Binnen het milieu van kunstacademies speelt de discussie over

een meer methodische benadering tegenover een vooral op esthetische kwaliteiten van het kunstenaarschap gebaseerde benadering van het ontwerp nog steeds een grote rol. Dat geldt bij uitstek voor Nederland, waar op theoretievorming en een intellectueel klimaat – zeker in het domein van de kunsten – een taboe lijkt te rusten. Desalniettemin raakt de discussie de fundamentele van het ontwerpdenken en gaat terug op een traditie die minstens zo oud is als het vakonderricht bestaat. Het is de voortzetting van de lange traditie van het zogeheten *learning by doing* dat al in het onderricht aan het Bauhaus gestalte heeft gekregen. En opmerkelijk genoeg overheerst nog steeds de opvatting dat de ontwerp*praktijk* de maat vormt voor inzichten over communicatie. Zowel de ontwerptheorie als ook het ontwerponderwijs in Nederland worden nog overwegend op dit uitgangspunt gebaseerd.²¹

Opvallend was de positieve houding die bij het lectoraat bestond ten aanzien van reclame. De lang gehanteerde modernistische definitie van grafisch ontwerpen 'als het ordenen van informatie en als het zo objectief, rationeel en neutraal mogelijk overdragen van informatie van een zender naar een ontvanger' werd onbruikbaar geacht en er was meer erkenning voor 'de persuasieve retoriek van de commerciële wereld' die 'is doorgedrongen tot in het hart van de culturele sector en (...), in het algemeen, de scheiding tussen neutrale institutionele vormgeving en reclame voor producten en merken [heeft] ondergraven'.²² Net als Boekraad bekritiseerde docent Gerard Hadders de esthetische, vormgerichte en anti-intellectuele houding van de Nederlandse ontwerpers: 'Grafisch ontwerpers willen geen intellectuele verantwoording dragen voor wat ze doen. Het zijn eigenlijk een soort kunstenaars die voor geld iets leuks maken voor de opdrachtgever. Als je ze daarop aanspreekt, voeren ze juist het esthetische en de stijl op als heel belangrijk.' Liever wees hij op de ontwikkelingen in Engeland, waar de grafisch ontwerper was omgedoopt tot *media director*, een term die herinneringen oproept aan de artdirector uit de reclamewereld. De negatieve houding van de Nederlandse grafische ontwerpers ten aanzien van de reclamewereld kwam volgens Hadders vooral voort uit de constatering van 'veel ontwerpers (...) dat ze letterlijk worden weggedrukt door een professie die wel mee-evolueert met wat er gebeurt in de markt'.²³

De herwaardering van reclame hing nauw samen met de aandacht van Boekraad voor communicatie in het publieke domein. De retorica was per definitie een vorm van publieke welsprekendheid gericht op de burgers als lid van een gemeenschap. Ook de reclame spreekt het publiek aan in een publiek domein, echter niet als burger, maar als doelgroep en consument.²⁴ In zijn artikel 'Norm en vorm. Over de rol van grafische vormgeving in de publieke sfeer' concludeerde Boekraad dat de traditionalisten, die zich op basis van Morison's *Principles of Typography* een 'ethiek van zelfverloochening, toewijding en dienstbaarheid' hadden aangemeten, niet wezenlijk verschilden van de modernisten met hun 'ethiek van dienstbaarheid' van de modernisten.²⁵ De traditionalisten waren alleen reactionair in hun aandacht voor de klassieke boektypografie in een tijd dat het boek zijn dominante positie als informatiemedium had afgestaan aan de massacommunicatie van pockets, tijdschriften en kranten. De modernisten waren progressief in hun streven naar een utopische samenleving gebaseerd op een collectief belang en met inzet van de moderne technologie. Beide groepen brachten hun idealen echter op beperkte schaal tot werkelijkheid in kleine gemeenschappen of groepen en marginaliseerden daarmee de rol van de burger. Met de komst van het postmodernisme in het begin van de jaren tachtig werd de rol van het publiek geheel naar de achtergrond gedrongen. In navolging van Gert Dumbar – volgens Boekraad de Nederlandse protagonist van het postmoderne grafisch ontwerpen – maakte 'respect voor opdrachtgever en publiek (...) plaats

voor een attitude waarin de doelstellingen van de ontwerper zelf centraal staan. Een zekere minachting voor de externe condities van het ontwerp gaat gepaard met een concentratie op de formele mogelijkheden waarover de ontwerper beschikt. Wat verdwijnt is de relatie van het ontwerp met een hoe dan ook gedefinieerde publieke sfeer. De ontwerper als een specialist die in dienst staat van publieke belangen heeft afgedaan. Het referentiekader van de ontwerper verengt zich tot de wereld van het ontwerp zelf: hoe verhoudt hij/zij zich tot de gevestigde namen binnen die wereld? Geld en faam worden erkende doelen van de ontwerpactiviteit.²⁶ Op basis van die ontwerphouding signaleerde hij verschillende typen ontwerpers: de theoreticus, de knutselaar, de designer, de kunstenaar en de technofiel. Ten opzichte van de typologie van Van der Tas betreft het allemaal varianten van het meer of minder gedistantieerde type. Bij alle typen is volgens Boekraad 'het ontwerpen zelfstandig ten opzichte van het opdrachtgeven en het gebruiken van de gerealiseerde ontwerpen (...). Geen van de vijf categorieën verwijst naar de pragmatische wereld waarin ontwerpen worden geïnitieerd, gerealiseerd en gebruikt. De maatschappelijke context van het ontwerpen wordt buiten haakjes geplaatst, de communicatieve betekenis van een ontwerp geëlimineerd. Daarmee is, voor grafisch ontwerpers, het bestaansrecht van de professie op het spel gezet.'²⁷

Boekraad pleitte voor een ontwerpethiek die rustte op twee pijlers: respect voor de ander en ruimte voor het verlangen van de ontwerper zelf. Respect voor de ander had volgens Boekraad niets van doen met 'het rekening houden met de gemiddelde voorkeuren van een doelgroep zoals de marketing die opspoort in consumenten-panels en dergelijke'. Ruimte voor het verlangen van de kunstenaar mocht vervolgens niet verward worden met het streven naar een romantisch kunstenaarsideaal. Dat verlangen was de bron van poëtische productie, een noodzakelijk element voor een gevoelige communicatie die ook altijd het publiek representeert. Het 'ik' dat via de poëtische productie communiceert met het 'wij' en 'zij'.

Boekraad, met zijn felle kritiek op de postmoderne persoonsverheerlijking van de grafisch ontwerper en de negatie van het publieke belang, vond in Hadders een opvallende *sparring partner*. Hadders was een van de vroege protagonisten van het postmoderne ontwerpen. In *Het tomeloze talent in Grafisch Nederland*, waarin Hub. Hubben de columns bundelde die hij tussen 1984 en 2000 voor *de Volkskrant* schreef, is Hadders een van de meest aangehaalde ontwerpers. Niet vanwege de waardering die Hubben, aanhanger van de klassieke typografie, voor hem had. Al op pagina 16 wenste Hubben de ontwerper een jarenlange gevangenisstraf toe voor 'het beschadigen van netvlies' en 'omdat hij *De naam van de roos* zo'n walgelijk omslag meegaf dat ik het boek weiger te kopen en te lezen'.²⁸ Als Hubben zich vervolgens verdiept in Hadders' uitspraken over het ontwerpvak, is zijn oordeel resoluut: 'Nog zes maanden erbij! Plus een muilkorfje.' In zijn column van 26 april 1986 onder de titel 'Flodders van Hadders' citeerde Hubben hem: 'Ik formuleer mijn eigen opdrachten, en regels zijn er niet. Als je zelf iets leuk vindt en er zijn drie andere mensen die het ook leuk vinden, dan heb je een nieuwe regel gecreëerd.' Hubben vond alles wat Hadders midden jaren tachtig over het vak zei onbedaarlijke onzin en hij concludeerde dat de ontwerper, met zijn afwijzing van typografische regels, een ordentelijke ordening van beeld en tekst en leesbare teksten, hem deed 'denken aan een kleermaker die zijn cliënt voorschrijft dat de pantalon in het vervolg over het hoofd moet worden aangetrokken en dat het colbert dient ter bedekking van benen en onderlijf. Dat leidt tot één ding: de cliënt komt in zijn blote kont te staan. Hadders noemt dat pech.' Bijna tien jaar later, in het jaar dat Hadders als docent begon bij de voortge-

zette opleiding grafisch ontwerpen in Breda, stelde Hubben vast dat Hadders zijn wilde haren kwijt was: de baanbrekende vlegeljaren waren voorbij.

In 2006 werd Boekraad als lector opgevolgd door Karel van der Waarde, die in 1986 was afgestudeerd aan de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven. Hij had zich gespecialiseerd in onderzoek naar en het testen van de effectiviteit van zakelijke informatie en gebruiksaanwijzingen (onder meer voor medicijnen). Onder zijn leiding, maar naar een idee van Boekraad, bracht het lectoraat een reeks van elf readers uit over theorie en geschiedenis van het grafisch ontwerpen.

Van der Waarde bracht een essentiële accentverschuiving aan in het onderzoeksveld van het lectoraat. Waar Boekraad primair bleef denken vanuit de ontwerppraktijk, stelde Van der Waarde de gebruiker centraal als de ultieme toetssteen voor een effectief communicatieproces.²⁹ De ervaringen van de gebruiker bepaalden voor hem uiteindelijk de eisen voor de grafisch ontwerper. In termen van kunstenaarstypologieën dreigde de professionele ontwerper hiermee verdrongen te worden door de afhankelijke ontwerper. Of om te spreken in de woorden die het lectoraat zelf veelvuldig hanteerde: de conceptuele, reflexieve ontwerper wordt weer een gespecialiseerde, dienstverlenende ontwerper.

De term 'grafisch ontwerper' werd gemunt in 1922.³⁰ Pas ver na de Tweede Wereldoorlog werd het een erkend beroep in Nederland en een specifieke opleiding in het kunst(nijverheids)onderwijs. Een beroep dat voortkwam uit de diverse tradities van boektypografie, reclameontwerp, illustratie en fotografie die sinds de jaren twintig van de vorige eeuw als zelfstandige vakken werden gedoceerd aan de Nederlandse kunstnijverheidsscholen. Het eerste typografieonderwijs vond tussen 1927 en 1949 plaats aan de Maas-trichtse kunstnijverheidsschool. Sindsdien is het als specialisatie onderwezen aan diverse academies zowel in de werkplaats als in het ontwerplokaal.

Het typografieonderwijs onder leiding van Veltman in Maastricht (1927-1949), van Jongejans in Amsterdam (1953-1981) en van Martens in Arnhem (1977-2014) kenmerkte zich door werkplaatsonderwijs. Er werden geen algemene ontwerptheorieën gedoceerd. De nadruk lag op de persoonlijke artistieke ontwikkeling van de studenten binnen de context van een ontwerpopdracht. Instrumentele kennis van de grafische technieken werd opgedaan door praktische oefeningen. Ontwerp opdrachten waren vooral gericht op experiment en het ontwikkelen van een eigen artistiek handschrift. In deze werkplaatsen bestond een sterke neiging tot het opleiden van het gedistantieerde kunstenaarstype. Onder leiding van vooraanstaande typografische ontwerpers vertoonden deze werkplaatsen kenmerken van een romantische *Meisterklasse*. De typografiemeesters vormden tegen wil en dank met hun soms expliciet, maar vaker impliciet gehanteerde ontwerp-opvattingen het belangrijkste referentiekader voor de studenten. In deze onderwijssituatie beïnvloedden de docenten hun studenten ideologisch, theoretisch en stilistisch. Er was wel oog voor opdrachtgevers en publiek, maar van hen werd vooral verwacht dat ze vertrouwen hadden in de ontwerpvaardigheden en artistieke uitgangspunten van de ontwerper. Een meer dienstbare, afhankelijke houding zoals die in de reclame werd vereist, was voor deze werkplaatstypografen niet weggelegd. Er vond in de loop van de decennia een verschuiving plaats in de aandacht voor de instrumentele, technische vaardigheden. Tot midden jaren zeventig werden die vaardigheden nog standaard onderwezen. Daarna maakten de sterke nadruk op de persoonlijke ontplooiing van studenten en de komst van de computer het aanleren van deze vaardigheden tot een persoonlijke keuze die al of niet binnen de kunstacademie ingewilligd kon worden.

Toen de gespecialiseerde typografieopleidingen van Maastricht en Amsterdam breder van opzet werden en in de jaren zeventig uitgroeiden tot afdelingen grafisch ontwerpen, werd geen wezenlijk ander type kunstenaar opgeleid. Reclame bleef vooral in Amsterdam een weinig populair vakgebied, theorieën werden er niet gedoceerd en de belangrijkste onderwijsdoelstelling bleef het stimuleren van de individuele ontplooiing van artistiek talent.

Dat typografieonderwijs ook in de ontwerpkolalen werd gedoceerd tonen de academies van Den Haag, Arnhem en Breda. Het meest expliciet gebeurde dit door Noordzij in Den Haag tussen 1960 en 2002. Met zijn 'theorie van het schrift' neemt Noordzij een uitzonderlijke positie in binnen het Nederlandse vormgevingsonderwijs. Gevoed door wetenschappelijke inzichten uit de waarnemingspsychologie, maar vooral op basis van zijn eigen ervaringen als typo- en kalligraaf ontwikkelde hij een ontwerptheorie voor letterontwerpers. Ook Arnhem kende sinds begin jaren zestig een ontwerplokaal voor typografie. Anders dan in Den Haag werden de ontwerptheorieën in Arnhem meer impliciet gehanteerd. Verberne en Vermeulen gaven hun lessen in de traditie van Friedlaender, waarbij de persoonlijke artis-

tieke visie van de ontwerper sterk werd ingeperkt door een dienstbare houding ten opzichte van de boeklezer. In een van de belangrijkste Nederlandse handboeken voor typografie werd de typograaf gekenschetst als een ontwerper van de perfecte leesmachine. Die dienstbaarheid werd vooral bepaald door de toenmalige mogelijkheden van grafische reproductietechnieken en papierproductie. Veel minder dan bij Noordzij betrof het een uitgewerkte theorie. Het waren vooral bruikbare ontwerpregels die voortkwamen uit en hun diensten hadden bewezen gedurende de eeuwenoude traditie van het drukwerk.

In Breda werden tussen 1950 en midden jaren tachtig dezelfde typografische regels gedoceerd, minder streng dan in Den Haag maar volgens een meer doordachte onderwijsmethodiek dan in Arnhem. Ook in Amsterdam zou onder leiding van Boterman tussen 1975 en 2006 meer aandacht zijn voor de theoretische aspecten van het typografisch ontwerpen dan in de werkplaats van Jongejans.

De eerste aanzetten voor een reclameopleiding in Nederland waren te zien aan de Rotterdamse academie tussen 1919 en 1938. De eerste volwaardige en invloedrijkste reclameopleiding in het Nederlands vormgevingsonderwijs is echter die van Kiljan in Den Haag. Het was geen opleiding die in het verlengde lag van de ontwikkelingen in het vakgebied van de reclame, dat onder Amerikaanse invloeden een toenemende wetenschappelijke benadering kende. Het theorievak reclamekunde werd tussen 1940 en eind jaren zestig aan diverse academies gedoceerd, zoals in Amsterdam, Breda, Maastricht en Rotterdam. In Den Haag was niet de reclamekunde of –psychologie, maar de vormgrammatica het belangrijkste vak in de reclameopleiding. Sterk beïnvloed door het Bauhaus-onderwijs waren de studenten vooral bezig te zoeken naar een nieuwe vormtaal die paste bij een moderne, geïndustrialiseerde en bij voorkeur socialistisch of marxistisch georganiseerde samenleving. Er werd wel ontworpen voor een (massa)publiek, maar dat publiek diende opgevoed te worden voor een nieuwe wereld, met een bijbehorende nieuwe beeldtaal. Hetzelfde gold voor opdrachtgevers. De vormgrammatica was gericht op een vormgeving die objectief, universeel verstaanbaar, actueel en democratisch moest zijn, dat wil zeggen: gebaseerd op de modernste materialen en technieken, ontdaan van alle subjectieve vormvoorkeuren en voortkomend uit functionele eisen van productie en gebruik. In de praktijk resulteerde dat in strenge voorschriften bij het ontwerpen voor het gebruik van kleur (weinig, en alleen primair), lettertypen (schreefloos) en beeld (foto). In niets mochten vormen refereren aan het verleden, dat enkel een anachronistische beeldtaal kon opleveren. De traditionele stijlhistorische kunstgeschiedenis werd dan ook overbodig verklaard. Via oud-studenten als Pijper, Wagner en Zwart werden ook de academies van Arnhem en Breda voor enkele decennia beïnvloed door het gedachtegoed van Kiljan en Schuitema. In Arnhem waren het vooral Wagner en Suyling die het reclameontwerpen onderwezen, tot eind jaren tachtig. Pijper gaf tot 1973 les in Breda. Anders dan aan de Haagse reclameafdeling gaven deze docenten les in een docententeam dat er diverse onderwijs- en ontwerpopvattingen op na hield.

Naast de professionalisering van het typografie- en reclameonderwijs met de bijbehorende ideologische en theoretische opvattingen, ontstond er in de jaren zeventig aan de Amsterdamse academie een nieuwe opvatting over de rol van de grafisch ontwerper: de ontwerper als kritisch auteur en redacteur. Van Toorn stimuleerde een kritische ontwerphouding, waarbij het ontwerp niet langer het resultaat was van een persoonlijke artistieke visie of het eenduidige antwoord op de vraag van een opdrachtgever. De ontwer-

per moest in staat zijn om in zijn ontwerp de belangen en machinaties van opdrachtgevers te analyseren en alternatieve visies hierop zichtbaar te maken voor het publiek. Hoewel deze opvatting (vooral in de Verenigde Staten) leidde tot een meer intellectualistische benadering van het vakgebied – het ging immers niet alleen meer om techniek en technologie en het was maar dan alleen een discussie over vorm en functie – lukte het Van Toorn in Amsterdam nauwelijks het dominante werkplaatsonderwijs te doorbreken.³¹

Wat het onderwijs in de ontwerplokalen voor typografie, reclameontwerpen en redactioneel ontwerpen bindt is de centrale rol die de gebruiker (de lezers of 'ontvangers' van boeken, reclameboodschappen en andere uitingen van massamedia) in het ontwerpproces wordt toebedeeld. Het ontwerpresultaat dient uiteindelijk door die gebruiker verstaan te worden. Ontwerpen is niet langer een artistiek proces, maar een communicatieproces. Dat vereist kennis van de wijze waarop gebruikers waarnemen en interpreteren. Die kennis wordt geboden door de theoretische domeinen van de (waarnemings)psychologie, semiotiek en (visuele) retorica. Opmerkelijk is dat pas in 2010 een eerste Nederlandstalig handboek verscheen dat deze kennisgebieden op een voor ontwerpers toegankelijke manier beschrijft.³² De belangrijkste ontwerptheorieën die in het ontwerplokaal werden gedoceerd en toegepast, zoals Schuitema's 'beeldende organisatie van de reclameopdracht', Noordzij's 'theorie van het schrift', de 'operationele kritiek' van Van Toorn en Boekraads 'visuele retorica', zijn allemaal direct of indirect terug te voeren op de drie bovengenoemde wetenschapsgebieden. Wat deze docenten ook bindt zijn hun pogingen om wetenschappelijke kennis te vertalen naar een praktische ontwerpstrategie. Deze praktische ontwerp-kennis werd aan alle onderzochte academies gedoceerd, maar niet in dezelfde periode en dezelfde mate.

Amsterdam behield vanaf de jaren zeventig vooral de kenmerken van een romantische meesterklas, waarin de individuele kunstenaar prevaleerde boven de professionele ontwerper die beschikte over specifieke ontwerp-kennis. Docenten als Van Toorn en Boterman hadden weliswaar meer aandacht voor de theoretische context van (typo)grafisch ontwerpen, maar die werd gedoceerd in de marges van de werkplaatsactiviteiten. Die mentaliteit werd het best geïllustreerd door de vermaarde opleiding audiovisueel.

Daartegenover staan de academies van Breda, Den Haag, Maastricht en Eindhoven. Vanaf de oprichting van de academies na de oorlog distantiëerden de directeuren van Breda en Eindhoven zich nadrukkelijk van een individualistisch georiënteerd kunstonderwijs. Ontwerpers vervulden een aan de maatschappij dienstbare taak en het vormgevingsonderwijs moest daarop worden afgestemd. Dat vereiste inzicht in de technische en organisatorische aspecten van het ontwerpproces en in de (on)mogelijkheden van vormgeving voor een beoogd publiek. Leverde dat in de jaren vijftig en zestig nog sterk afhankelijke ontwerpers op, in de jaren zeventig en tachtig werd steeds meer de professionele houding benadrukt. De ontwerper beschikte immers niet alleen over instrumentele kennis van het ontwerpproces, maar kende ook de al of niet discursieve regels van de vormgeving. Dezelfde intenties had Beljon in Den Haag toen hij in 1957 een einde maakte aan de in zijn ogen al te utopische idealen van de Haagse maniakken. Een traditie die aan de Arnhemse academie een vervolg kreeg, zij het minder maniakaal omdat ze onderdeel vormde van een opleiding die meerdere ontwerpvisies vertegenwoordigde. Simons reorganiseerde vanaf 1970 de opleiding grafisch ontwerpen in Maastricht – tot dan vooral een ambachtelijke werkplaats – tot een ontwerplokaal naar model van zijn eigen opleiding aan St. Joost Breda.

Om de professionele houding te benadrukken hanteerde de academie in Eindhoven het begrip 'visuele communicatie' – in de jaren tachtig ook door

de academies van Rotterdam en Maastricht overgenomen – in plaats van ‘grafisch ontwerpen’, omdat dat nog steeds een zweem van artistiek kunstenaarschap had. De visuele communicatie was daarentegen schatplichtig aan de wetenschappelijke bevindingen van de waarnemingspsychologie, semiotiek, cybernetica en informatiekunde. In zijn zoektocht naar de belangrijkste bronnen van de visuele communicatie greep Smeets onder meer terug op de vroegste theoretische traditie van het kunstnijverheidsonderwijs: de leer van het ornament. Vóór de oorlog was in de kunstnijverheidsscholen van Amsterdam, Den Haag en Rotterdam het lokaal voor decoratief tekenen het belangrijkste domein voor het doceren van ontwerptheorie met lessen in het ‘ontwerpen-op-systeem’. De ornamentleer had betrekking op alle vormen van vlakke versieringen: van affiches, letterontwerpen en boekversieringen tot textielbedrukking en borduurpatronen. Evenals de veelal theosofisch georiënteerde aanhangers van de ornamentleer, was de katholieke Smeets ervan overtuigd dat er een universele beeldtaal ontwikkeld kon worden die haar regels en wetten voor een belangrijk deel ontleende aan vormen en structuren uit de natuur.

Opvallend is dat na de roerige tijden in de diverse directiekamers rond 1968 de opleidingen grafisch ontwerpen in Breda, Den Haag en Eindhoven niet wezenlijk van koers veranderden. Studenten werd vooral meer individuele vrijheid geboden bij de invulling van het onderwijsprogramma en het bepalen van de eindexamenopdrachten. Daarnaast kwam het theorieonderwijs in reclamekunde en (reclame)psychologie onder druk te staan en verdween het grotendeels. Maar de dominantie van het ontwerplokaal waarin studenten werden geconfronteerd met een afgestemd methodisch programma van praktijk- en theorieonderwijs, werd in de jaren tachtig nauwelijks aangetast.

Pas eind jaren tachtig, wanneer de belangrijkste docenten van het eerste uur met pensioen gaan, krijgt een intuïtieve en persoonlijke ontwerpbenedering meer ruimte. Het meest manifest is dit te zien aan de academie in Eindhoven, waar onder leiding van Beeke en De Vet ontwerponderwijs wordt gegeven dat zich nauwelijks meer onderscheidt van het grafisch ontwerponderwijs in Amsterdam.

De twee belangrijkste tradities die het vakgebied van het grafisch ontwerpen hebben bepaald – typografie en reclameontwerp – hebben de afgelopen decennia ook hun onderzoekslokalen gekregen, respectievelijk in Den Haag en Breda. Het onderzoek van Unger behelsde vooral het inzichtelijk en toegankelijk maken voor ontwerpers van bestaande kennis overtypografische toepassingen en de leesbaarheid van teksten. Boekraad had de ambitie om op basis van theoretisch onderzoek ontwerpers een instrument in handen te geven waarmee zij beter in staat zouden zijn het communicatieproces te organiseren en te visualiseren. Ondanks deze onderzoekslokalen leiden theorie en onderzoek in het Nederlandse onderwijs voor grafisch ontwerpen een marginaal bestaan.

De opleidingen voor productvormgeving komen deels voort uit de werkplaatsen voor edelsmeden van de vooroorlogse kunstnijverheidsscholen. In tegenstelling tot het (typo)grafisch ontwerpen, dat op alle Nederlandse kunstscholen werd gedoceerd, werd edelsmeden alleen gedoceerd aan de academies van Amsterdam, Arnhem, Maastricht en, gedurende slechts twee decennia, die van Den Haag. De vroegere edelsmeedopleidingen waren typisch ambachtelijke werkplaatsopleidingen, waarin de beheersing en de kennis van materialen en technieken centraal stonden. In de jaren zeventig zouden deze opleidingen in Amsterdam en Arnhem uitgroeien tot bredere opleidingen voor product- en industriële vormgeving. Anders dan aan de nieuwe, naoorlogse opleidingen voor industriële vormgeving in Den Haag en Eindhoven bleef bij de voormalige edelsmeedopleidingen de werkplaats de spil van het onderwijs. Bij de civ in Den Haag en vooral bij de AIVE werd het ontwerplokaal dominant met theorieën over en methodieken voor zowel de organisatie van een efficiënt ontwerp- en productieproces als een op het (massa)publiek gerichte vormgeving.

iv.2.1: Werkplaatsen

iv.2.1.1: Den Haag

De werkplaats edelsmeden (1914-1931)

Frans Zwollo sr. was een van de eerste docenten edelsmeden – en ongetwijfeld de invloedrijkste – in het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs. De in 1879 opgerichte School voor Kunstnijverheid in Haarlem initieerde in 1897 de eerste afdeling in Nederland voor artistieke metaalbewerking, die tot 1907 onder zijn leiding stond.¹ In 1879 verzorgde de Amsterdamse Quellinusschool weliswaar al het vak goudsmeden, maar ze kreeg pas in 1917 een volledige afdeling metaalbewerking.² De vierjarige cursus edelsmeden van de Haarlemse kunstnijverheidsschool was verdeeld in een theoretisch en een praktisch deel, die echter in nauwe samenhang werden gegeven. Het theoretische deel bestond uit diverse vormen van technisch, natuur- en ornamenttekenen. Bij het ornamenttekenen lag het accent op het tekenen van bloem-, plant- en diermotieven, die werden gestileerd tot vormen die toegepast konden worden bij het metaalbewerken. Het grootste deel van het onderwijs bestond echter uit praktische oefeningen, waarvoor een aparte binnenschoolse werkplaats beschikbaar was. Na een kennismaking met de diverse materialen en gereedschappen kregen de leerlingen in het eerste jaar te maken met eenvoudige bewerkingen en technieken, zoals het vlak hameren (planeren), vijlen en solderen en het hameren van eenvoudige onversierde voorwerpen. In het tweede en derde leerjaar leerden ze het drijfwerk voor hoog- en laagrelief en het aanbrengen van diverse vormen van reliëfversieringen, onder meer naar eigen ontwerp.³

Na een periode als docent en werkplaatsleider in het Duitse Hagen, kreeg Zwollo in 1914 het aanbod om aan de Haagse Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen leiding te geven aan een nieuwe afdeling Edelsmeedkunst. Aan de academie werden al eerder lessen gegeven in kunstsmeden en metaaldrijven, maar ze kreeg pas een volwaardige afdeling met een eigen metaalwerkplaats na een onderwijsreorganisatie met als doel meer praktisch gevormde kunstnijveraars op te leiden. Zwollo stelde in 1914 het leerplan op voor een vierjarige cursus 'Artistieke metaalbewerking'. Tien van de veertien vakken hadden betrekking op het aanleren van metaalbewerkingstechnieken, op het maken van klei- en gipsmodellen en op materiaalkennis, waaronder mineralogie (kennis van de edel- en halfedelstenen). De vier theorievakken waren: 'meetkunde, projectie & perspectief', ontwerpen (schriftstudiën en heraldiek), kleurenleer, 'kunstgeschiedenis & anatomie'.⁴ De leerlingen waren vier dagen per week actief in de werkplaats; één dag was ingeroosterd voor de theorievakken. Net zoals hij deed in Haarlem onderwees Zwollo zijn cursisten vooral in technische vaardigheden en materiaalkennis. In 1915 pleitte hij in navolging van de Engelse *Arts & Crafts*-ontwerpers voor meer praktijkonderricht aan de kunstnijverheidsscholen.⁵ Pas wanneer een edelsmid de technische vaardigheden volledig onder de knie had, kon hij op een overtuigende wijze een goed ontwerp maken. Met de sluiting van de dagopleiding in 1925 en die van de avondopleiding in 1931 kwam er een einde aan de afdeling Artistieke Metaalbewerking van de Haagse kunstacademie.⁶

Zwollo sr. was een overtuigd en actief theosoof, en deze levensovertuiging deelde hij met veel van zijn collega-leerkrachten aan de Haarlemse school. Hij was nauw betrokken bij de in 1896 opgerichte Vahânaloge: de

theosofische kunstenaarsloge in Amsterdam die een belangrijke rol speelde in de ontwikkeling en verspreiding van ontwerpprincipes op theosofische grondslag. Eind negentiende eeuw waren tal van theosofische kunstenaars nauw betrokken bij de eerste Nederlandse kunstnijverheidsscholen. Een van de oprichters van de Vahânaloge was de boekbinder Johan Smits, docent aan de Haarlemse kunstnijverheidsschool en van 1924 tot 1938 directeur van het IvKNO in Amsterdam. Belangrijke theoretici van de ornamentleer als Jan Hessel de Groot en Jan Ros waren sterk beïnvloed door het theosofische gedachtegoed. In de Vahânaloge bestudeerden de kunstenaarsleden – nagenoeg allemaal kunstnijveraars en architecten – de theosofische leer in een directe relatie met kunst(nijverheid) en architectuur. Een jaar na de oprichting initieerde de loge een avondschool met diverse cursussen in onder meer beschrijvende meetkunde, natuurtekenen, wijsbegeerte en handwerken. In 1900 werd Zwollo sr. voor de avondcursus van de loge aangesteld als leraar metaalbewerken.⁷

Zwollo liet zich in zijn eigen werk nadrukkelijk inspireren door theosofische ontwerpprincipes, die betrekking hadden op zowel de symbolische vormmotieven als de uitvoeringstechnieken. Objecten hadden boven alles een symbolische betekenis, omdat elke handeling en elke menselijke schepping veronderstelde materialisaties waren van een universele, allesomvattende geest (het Ene). In navolging van Engelse *Arts & Crafts*-ontwerpers als William Morris en Charles Ashbee meende Zwollo dat schoonheid alleen tot uitdrukking kon komen via een ambachtelijke bewerking van materie. Theosofen beschouwden schoonheid als deel van de universele geest. In ieder mens waren ‘instincten van schoonheid’ aanwezig, want het goddelijke was gehuisvest in de menselijke ziel. Die goddelijke, universele schoonheid kon alleen via het directe contact tussen mens en materie tot uitdrukking worden gebracht. Zwollo hechtte vanuit dit idee veel waarde aan een technisch perfecte, ambachtelijke uitvoering van de producten. Vooral de oude kunst van het metaaldrijven beschouwde hij als een vorm van bezielde handwerk. Net zoals de boekbinder Smits moest hij weinig hebben van machinale productie. Zwollo was van mening dat er handmatig, golvend gesmeed moest worden als symbool van het ‘Ware Leven’ dat vanuit het ‘Eene Licht’ golft.⁸ De materialen werden gekozen en bewerkt op basis van hun symbolische betekenis. Zuiver 24 karaats goud representeerde het goddelijke leven en de geest (het verstand) en werd vooral toegepast in de vorm van een gouden zon. Het onedele metaal koper representeerde de aarde en het stoffelijke lichaam. Het gevoel was de schakel tussen geest en lichaam en moest uitgevoerd worden in zilver in de vorm van een maan. Om de edele metalen zo zuiver mogelijk te krijgen moest het metaal verschillende keren gegloeid en witgekookt worden. De theosofische getallensymboliek schreef voor dat de smid het metaal bij voorkeur zevenmaal moest gloeien.⁹ Edelstenen werden eveneens toegepast op basis van hun symbolische betekenis, onder meer voor geest (edeltopaas) en gevoel (aquamarijn). Wanneer sieraden niet vanuit de theosofische symboliek waren ontworpen, waren zij volgens Zwollo slechts producten van ‘ijdelheid en pronkzucht’.¹⁰

Omdat ‘het Ene’ zich niet alleen in de menselijke ziel bevond, maar in alle natuurlijke fenomenen, diende elke edelsmid zich te laten inspireren door de natuur. De ontwerper mocht de natuur echter niet imiteren. Hij moest zijn voorontwerp baseren op het ‘verborgen werk’ in de natuur, dat via het eigen werk kon ‘ontwaken’. De theosofische theorieën werden gedomineerd door pogingen om natuurlijke – en dus goddelijke – proporties vast te leggen in grondvormen als cirkel, driehoek en vierkant en in maatverhoudingen. Het ‘ontwerpen op systeem’ zoals dat door De Groot en Ros in hun ornamentboe-

ken werd gepropageerd, was hier sterk door beïnvloed. Zwollo liet zich in zijn werk echter minder leiden door een strikte getals- en maatverhouding – zo als bijvoorbeeld de theosofische architect en ontwerper Mathieu Lauweriks (1864–1932) deed – dan door zijn eigen observatie en interpretatie van natuurlijke vormen.

Het is onduidelijk of de theosofische opvattingen van Zwollo een rol hebben gespeeld in zijn lessen aan de Haarlemse school. Het werk van zijn leerlingen laat in ieder geval een sterke stilistische invloed van Zwollo zien met de kenmerkende golvend gedreven motieven.¹¹ Dat Zwollo zijn leerlingen stilistisch beïnvloedde, wordt bevestigd door een beschrijving uit 1916 van Zwollo’s edelsmeedklas: die was als ‘een schóól – “school” in de volle, schoone betekenis – en Zwollo is er de meester!’ Bij de metaalbewerking was ‘den sterken invloed van den meester’ terug te vinden ‘in de lijn, die ook door den leerling wordt voortgebracht. Dit is Zwollo’s lijn.’¹²

iv.2.1.2: Arnhem

De werkplaats edelsmeden en sieraadvormgeving (1929–1961)

De invloed van Zwollo sr. beperkte zich niet tot de vooroorlogse edelsmeedopleidingen in Haarlem en Den Haag. Zijn neef Marinus Zwollo (1903–1983), die mede door hem werd opgeleid, en zijn zoon Frans Zwollo jr. zouden decennialang in zijn geest het edelsmeedonderwijs verzorgen aan respectievelijk de Amsterdamse en de Arnhemse academie.

Zwollo jr. leerde als leerling aan de Haagse academie het vak bij zijn vader; hij studeerde in 1917 af. Na een periode van samenwerking met zijn vader vervolgde hij zijn studie aan de Central School of Arts and Crafts in Londen, waar hij zich bekwaamde in het emaileren. In 1929 werd Zwollo jr. benoemd tot leraar edelsmeedkunst bij het Genootschap Kunstoefening in Arnhem, waar hij les gaf tot aan zijn pensionering in 1961. Net zoals het geval was bij zijn vader waren het edelsmeedwerk en zijn theosofische levensovertuiging nauw met elkaar verbonden. Hij sprak veelvuldig voor theosofische loges en verenigingen over het vak edelsmeden. Het belangrijkste doel van edelsmeden was volgens hem om de verborgen goddelijke wereld zichtbaar te maken met behulp van de geometrische mystiek die in de natuur besloten lag.¹³

Het leerprogramma van Zwollo jr. vertoonde grote gelijkenis met dat van zijn vader aan de Haagse academie. De lessen vonden voor het grootste deel plaats in de werkplaats, aangevuld met een groot aantal tekenvakken (afb. 181). De leerlingen hielden zich voornamelijk bezig met religieus vaatwerk, kandelaars, tafelbestek, sieraden en geschenken. Goud en zilver werden alleen toegepast bij sieraden en kerkelijke voorwerpen (afb. 188–189, zie p. 646).¹⁴ Volgens Riet Neerincx (1925–2012) – tussen 1941 en 1946 leerling van Zwollo jr. – kregen de leerlingen twee dagen in de week les in edelsmeden, en in die lessen ging het hoofdzakelijk om het aanleren van technieken als hameeren, drijven, ciseleren en emaileren. Vakliteratuur werd niet behandeld. Aan ontwerpen werd nauwelijks iets gedaan. ‘Zet het raam maar open, dan komt de inspiratie vanzelf’, was volgens Neerincx een gevleugelde uitspraak van Zwollo jr. om zijn studenten aan het ontwerpen te zetten. Voor ontwerpschetsen raadpleegde Neerincx noodgedwongen een docent van de reclameafdeling. Theosofische vormprincipes werden volgens haar niet expliciet gedoceerd, hoewel Neerincx zich wel herinnert dat ze moesten leren om golvende oppervlakken te smeden op de pekkogel. Ook moesten ze edelmetalen altijd

zeven keer gloeien, maar de theosofische opvattingen daarachter werden niet besproken. Alle bewerkingen dienden met de hand te geschieden; machinale bewerking was uit den boze. Neerinx werkte enige tijd als assistent op het atelier van Zwollo jr. Ze constateerde dat de theosofische leer in zijn eigen werk en in zijn leven veel nadrukkelijker aanwezig was dan op school. Pas in haar vervolgstudie aan de Central School of Arts and Crafts in Londen kreeg Neerinx te maken met ontwerpvakken.¹⁵



181: Klas edelsmeden o.l.v. Frans Zwollo jr., Genootschap Kunstoefening Arnhem, 1941

De werkplaats edelsmeden en vormgeving in metaal (1961-1986)

Na het vertrek van Zwollo jr. in 1961 trok directeur Verburg de Amsterdamse edelsmid Franck Ligtelijn aan als hoofd van de afdeling Edelsmeden. Ligtelijn was opgeleid als traditioneel edelsmid aan de avondopleiding van het IvKNO en aan de vakschool voor edelsmeden in Schoonhoven. Na zijn opleiding startte hij in Amsterdam samen met Clara Schiavetto het atelier voor eigentijdse sieraden Fiorenza. Het duo ontwierp ambachtelijk vervaardigde unica voor eigen collecties en in opdracht. Ligtelijn beperkte zich niet tot sieraden en unica. In 1959 werd hij met een ontwerp voor een zilveren bestek genomineerd voor een internationale ontwerpprijsvraag, uitgeschreven door het Museum of Contemporary Crafts in New York en The International Silver Company. De prijsvraag had tot doel de samenwerking tussen kunstenaars en de industrie te bevorderen. In 1961 ontwierp Ligtelijn een serie lampen voor de Nederlandse lichtfabrikant RAAK. Later zou hij ook meubels en klokken ontwerpen voor de Holland-Amerika Lijn.¹⁶

Als docent bleef Ligtelijn in de eerste plaats een ambachtelijk edelsmid, met oog voor een moderne vormtaal die sterk werd beïnvloed door ontwikkelingen in de (conceptuele) beeldende kunst. Hij benadrukte de

artistieke waarde van het sieraad; hij moest niets hebben van vrouwen die het sieraad vooral als een statussymbool of beleggingsobject beschouwden.¹⁷

In 1966 werd de naam van de afdeling veranderd in Edelsmeden en Vormgeving in metaal, een naam die de intenties van Ligtelijn weerspiegelde om de leerlingen niet louter op te leiden tot sieradenontwerper. Van industriële vormgeving was echter geen sprake. Het accent bij het ontwerpen van sieraden en gebruiksvoorwerpen lag op het vervaardigen van unica, en dit werd belangrijker gevonden dan het machinaal vervaardigde product. Het assortiment aan gebruiksvoorwerpen dat door de studenten werd ontworpen, bleef beperkt tot wat hij zelf omschreef als 'voorwerpen die dicht bij het menselijk lichaam staan', dat wil zeggen: sieraden, modeaccessoires en kleinschalige interieurproducten (afb. 191, 193-194, zie pp. 648-651).¹⁸

Net als voor Zwollo jr. was voor Ligtelijn de werkplaats de spil van het proefondervindelijke ontwerponderwijs (afb. 182). Hij zag in het praktische onderwijs een belangrijke meerwaarde ten opzichte van theoretische ontwerpleidingen zoals die van de Technische Hogeschool Delft. Toen een Delftse student, die in de jaren tachtig een jaar lang onderwijs volgde aan de afdeling in Arnhem, vroeg hoeveel tijd hij in de werkplaats mocht doorbrengen, antwoordde Ligtelijn hem: 'Als jij geen negentig procent van je tijd in de werkplaats zit, [schoppen] we je er wel in!'¹⁹ In de werkplaats hoefden de leerlingen zich in de jaren zeventig niet meer te beperken tot (on)edele metalen en (half)edelstenen, maar konden ze ook aan de slag met diverse soorten kunststoffen. Ligtelijn volgde eind jaren zeventig als een van de eerste docenten in het kunstonderwijs de applicatiecursus kunststoffen die TNO in Delft organiseerde.²⁰ Een succesvolle afronding van deze cursus was vereist voor het inrichten van een eigen kunststofwerkplaats op een kunstacademie. Ligtelijn kreeg voor zijn afdeling als eerste in Nederland toestemming van het ministerie voor de aanschaf van kunststofverwerkende apparaten, zoals een vacuümzuigmachine waarmee thermoplastische kunststoffen om een houten of gipsen mal konden worden gevormd. De GRA had hiervoor geen aanvraag ingediend omdat ze er geen ruimte voor had.²¹



182: Metaalwerkplaats, ABKK Arnhem, 1966

Sinds 1966 kende de Arnhemse kunstacademie een algemeen basisjaar met vakken als materiaalkennis, perspectief-, lijn-, natuur- en lettertekenen, boetsen en ruimtelijk vormen. Eén dag in de week was gereserveerd voor het vak edelsmeden. Het vak 'ruimtelijk vormen' werd in de eerste twee studiejaar gegeven door Henk Peeters; het had tot doel de leerlingen te 'leren hoe driedimensionale ruimte te verdelen en te vullen teneinde het ontwerp compositorisch op verantwoorde wijze te realiseren'.²² Het waren oefeningen waarbij de eigenschappen en bewerkingsmogelijkheden van het materiaal via een beperkt aantal ingrepen tot een 'objectieve' vormgeving moesten leiden. Peeters verzette zich in zijn onderwijs nadrukkelijk tegen het idee van het romantische kunstenaarstype, dat zich uitsluitend op individuele emoties en subjectieve uitdrukkingvormen richtte.²³

Ligtelijn paste in zijn edelsmeedlessen de vormgevende principes van het 'ruimtelijk vormen' toe bij het ontwerpen van sieraden en kleine gebruiksvoorwerpen als kandelaars, bestek en tafelgoed. Experimenteren met het materiaal werd daarin zeer aangemoedigd. Net zoals bij het ruimtelijk vormen werden de studenten gestimuleerd om te ontwerpen op basis van één materiaal in een elementaire vorm, die met een minimaal aantal ingrepen werd bewerkt. Het leidde regelmatig tot sieradenseries waarin steeds kleine vormvarianties werden aangebracht. De vormgevingsprincipes werden sterk beïnvloed door de ontwikkelingen in de beeldende kunst en in de sieraadvormgeving, vooral in Zweden en Italië. Door tentoonstellingen te bezoeken en recente boeken over (sieraad)vormgeving te raadplegen hielden de studenten zich op de hoogte van de actuele ontwikkelingen.

De sterke nadruk op de beeldende aspecten van het ontwerpen had volgens veel oud-studenten in de jaren zeventig negatieve gevolgen voor de ambachtelijke kennis. Dat een ontwerp ook technisch uitvoerbaar moest zijn speelde bij de lesopdrachten nauwelijks een rol. Traditionele metaalbewerkingstechnieken als zagen, vijlen, drijven, lassen en solderen en materiaalkennis werden niet of nauwelijks nog gedoceerd. De studenten voerden hun ontwerpen veelal uit in samenspraak met de werkplaatsassistent. Ze liepen ook geen stage. Bij de lessen edelsmeden was geen aandacht voor de beroepspraktijk. Hoe je een eigen ontwerpstudio moest opzetten of hoe je om moest gaan met de zakelijke en organisatorische aspecten van opdrachtsituaties, werd niet onderwezen.²⁴

Hoewel Ligtelijn openstond voor een moderne vormtaal, die mede onder invloed van ambitieuze studenten als Nicolaas van Beek (1938) en Françoise van den Bosch (1944-1977) het werk van de Arnhemse edelsmeedstudenten ging beheersen, werden de studenten niet opgeleid tot een wezenlijk ander type ontwerper dan onder Zwollo jr., en dat was een vormgever die als belangrijkste taak had de esthetische normen van de beeldende kunst toe te passen voor sieraden en gebruiksvoorwerpen en geen rekening hoefde te houden met de wensen van opdrachtgevers of consumenten. Het was dit type ontwerper dat bekritiseerd werd door de designcriticus Pruys in zijn studie *Dingen vormen mensen*. Ligtelijn bezat een exemplaar van het in 1972 verschenen boek, en hij had daarin verschillende passages onderstreept en van commentaar voorzien. Uit de aantekeningen is geen helder ontwerpstandpunt te destilleren, maar de conclusie is gerechtvaardigd dat Ligtelijn grote vraagtekens zette bij de opvatting van Pruys dat een ontwerper niet beschouwd moet worden als een avant-gardekunstenaar, maar als een vertegenwoordiger van 'de stem van het publiek'.²⁵ Terwijl Pruys mild oordeelde over het fenomeen 'kitsch' omdat het daarbij om een clichématige vormgeving gaat die appelleert 'aan een bepaalde inhoud of boodschap die wel in kitsch en niet in de meest esthetische vormgeving aanwezig is', schreef

Ligtelijn in de kantlijn dat het voornaamste kenmerk van kitsch 'bedrog' is. Bij de stelling van Pruys dat design gericht op een esthetische ervaring alleen gewaardeerd kan worden door een klein publiek 'na een leer- en gewenningsproces en waarvoor bovendien een speciale attitude noodzakelijk is', zette Ligtelijn vraagtekens. Hij was geen voorstander van Pruys' idee om het 'elitair auteursdesign' te vervangen door een anoniemere en aan het publiek dienstbare (industriële) vormgeving.

De werkplaats 3D Design (1978-2012)

De edelsmeedopleiding – vanaf 1973 afdeling Vormgeving in Metalen en Kunststoffen (VIMEK) geheten – kreeg in de jaren zeventig vooral onder invloed van docent Gijs Bakker meer het karakter van een ontwerplokaal, met een groter accent op de industriële vormgeving. Na zijn vertrek in 1978 en onder invloed van de meer artistieke en experimentele vormgeving uit Italië kwam er grote nadruk te liggen op de beeldende aspecten, en dat ging ten koste van een meer functioneel georiënteerde industriële vormgeving (afb. 195, zie p. 651). Drie uitgangspunten kwamen centraal te staan: creativiteit (gericht op een eigen, oorspronkelijke houding ten aanzien van vormgeving), kritiek (gericht op de positionering van het eigen werk in het vakgebied) en praktijk (gericht op de uitvoering van de ideeën). De studenten kregen steeds meer vrijheid om hun eigen studieprogramma te bepalen. Zij werden begeleid door een breed samengesteld team van docenten met verschillende ontwerpervaringen en -ervaringen. Ze hielden zich vooral bezig met het ontwerpen van kleine gebruiksvoorwerpen en sieraden, kortom, voorwerpen 'waarmee gebruikers een direct en dagelijks contact hebben'.²⁶ Veel belang werd gehecht aan de 'samenhang van vorm en betekenis'. Met de komst van keramisch ontwerper Dick Lion (1956) en de aandacht van docent Joep Sterman (1943) voor het modieuze schoen- en tassenontwerpen werd de keuze voor de studenten breder.

Van een onderling afgestemd onderwijsprogramma of het aanleren van specifieke ontwerpmethodieken was in de jaren tachtig geen sprake. De werkplaats bleef een belangrijke rol spelen in het onderwijs. Een goede beheersing van materialen en technieken werd als een noodzakelijke voorwaarde beschouwd voor het uitvoeren van ontwerpconcepten. De werkplaatsassistent was een van de belangrijkste begeleiders van de studenten.

Die werkwijze werd bekritiseerd door de architectuurhistoricus Bart Lootsma (1957), die na het vertrek van Ligtelijn in 1988 tot hoofd van de opleiding werd benoemd. Lootsma was van mening dat het onderwijs te veel was gericht op het praktische onderricht; daardoor ontbrak het de studenten aan theoretische vorming. Hij achtte de theorie van groot belang voor ontwerpers, die zich in de eerste plaats moesten positioneren als cultuurdragers in het vakgebied van de productvormgeving.

Kritiek kwam er ook van ontwerper Michel van Tongeren, die gevraagd was een begeleidende tekst te schrijven voor de eindexamencatalogus 1988-1989. Van Tongeren – oud-student van en op dat moment als docent verbonden aan de afdeling Industrieel Ontwerpen van de GRA – had enkele maanden lesgegeven aan de Arnhemse ontwerpstudenten. Hij beschreef die ervaring als 'schokkend': er was geen afgewogen leerplan, noodzakelijk geachte basis-kennis werd nauwelijks aangeboden, mogelijkheden voor een commerciële benadering van het ontwerp ontbraken, docenten wisten van elkaar niet wat ze deden en de opdrachten waren vooral gericht op de eindresultaten, en werden daar ook op beoordeeld.²⁷ De docenten gaven de studenten geen ruimte om te werken aan complexere, conceptuele opdrachten. 'Met zeer beperkte materiaalkennis en nauwelijks vermogen om een technische teke-

ning, ‘het gereedschap van de ontwerper’, te maken’, schreef Van Tongeren, ‘komt het goede resultaat al gauw niet verder dan wat deze met eigen handen kan maken. Uitsluitend het prikkelen van de inspiratie lijkt een taak van de docenten, waardoor studenten heel wat wielen uit moeten vinden tijdens hun studie en daarna. 3D-design lijkt pure kunst te zijn, creëren vanuit jezelf, zonder te veel afleidende kennis.’ Ontwerpen was op de afdeling volgens Van Tongeren: bij ‘A beginnen en kijken waar het schip strandt. Geen analyse, geen methodiek, alleen *fingerspitzengefühl*. Geen culturele referenties of stylingonderzoek maar het conformeren aan “mooi en lelijk” van de idolen.’ Tot zijn eigen verbazing moest Van Tongeren concluderen dat hij de resultaten desondanks vaak bijzonder goed vond.

Hoewel Lootsma de kritiek van Van Tongeren deelde, meende hij dat de tekst die Van Tongeren had opgesteld voor de catalogus, schadelijk zou zijn voor de reputatie van de opleiding, en hij schreef een nieuwe tekst, waarin hij de kritiek van Van Tongeren in een bredere context plaatste. Lootsma benadrukte dat de studenten vrij waren om een keuze te maken voor een ambachtelijke of een meer industriële ontwerpbenadering. Belangrijker was zijn opvatting dat de studenten moesten leren hun ontwerpstandpunten te bepalen binnen het designdiscours met zijn technische, politieke, sociale en economische dimensies. Nu kreeg dat vooral vorm door een intensieve begeleiding van de studenten. Lootsma achtte dat onvoldoende. Studenten werden te weinig geprikkeld tot zelfstandig denken. Dit was onder meer een gevolg van het feit dat in de basisstudie nog steeds de ruimtelijke oefeningen werden onderwezen die waren gebaseerd op de Bauhaus-ideologie: die hadden oorspronkelijk tot doel af te rekenen met de smaakoordelen van de negentiende-eeuwse bourgeoisiecultuur en de studenten voor te bereiden op een nieuwe industriële cultuur. Maar in 1988 waren de industriële cultuur en de vormprincipes van het Bauhaus inmiddels algemeen aanvaard en werden de studenten op geen enkele manier met nieuwe of andere inzichten geconfronteerd. Dat zou volgens Lootsma nu vooral moeten gebeuren in vakken als filosofie, semiotiek en ontwerpgeschiedenis, bij voorkeur aangevuld met sociologisch en commercieel georiënteerde vakken als marketing en stylingonderzoek. ‘Niet alleen vanwege een betere aansluiting op de commerciële praktijk,’ schreef Lootsma, ‘maar ook omdat die vakken bij uitstek duidelijk maken dat de cultuur geen monolithisch geheel meer is waarin eeuwige waarden bestaan. Anders dreigt 3D design een ouderwets soort kunst te worden in de zin van een creëren vanuit jezelf, zoals dat overigens in de kunstwereld ook allang achterhaald is.’²⁸

Lootsma’s ideeën stuitten op veel weerstand en na een conflict vertrok hij in 1990. Onder leiding van hoofddocenten Bob Verheyden (van 1993 tot 1999) en Wilma Sommers (van 1999 tot 2012) veranderde de opleiding – in 2005 werd de naam veranderd in het internationaler klinkende *product design* – niet wezenlijk: samenwerking met opdrachtgevers en bedrijfsleven had geen prioriteit en er was vooral oog voor de artistieke positionering van de studenten. De werkplaats als ambachtelijke leerschool was nog steeds de spil van de opleiding, die sterk georiënteerd bleef op de beeldende kunst. De vakken filosofie, designgeschiedenis en designtheorie kregen onder leiding van Sommers wel meer nadruk.

De werkplaats edelsmeden en sieraadvormgeving (1949–1979)

De edelsmid Fons Paanakker (1917–1996) was tussen 1938 en 1943 leerling van Zwollo jr. aan de academie in Arnhem. In 1948 werd hij de eerste docent edelsmeden aan de kunstnijverheidsschool van Maastricht, eerst aan de avondopleiding en in 1950 ook aan de dagopleiding.²⁹ Tot 1977 was hij verantwoordelijk voor de opleiding edelsmeden. In 1963 werd Kees van de Vosse (1922–1998), eveneens in Arnhem opgeleid bij Zwollo jr. en aan de kunstnijverheidsschool van Groningen, aan de Maastrichtse school aangesteld, waar hij tot de jaren tachtig als docent beeldhouwen en edelsmeden werkzaam was.³⁰

Het onderwijs in Maastricht stond in de lagere klassen vooral in het teken van decoratief en naturalistisch tekenen en ‘plastische vormgeving’, waaronder men kleien en beeldhouwen verstond.³¹ De edelsmeedvakken betroffen ciseleren, emailleren, graveren, goud- en zilversmeden en materialenleer, vakken die twintig jaar lang op het rooster stonden.³² Na het derde jaar waren er specialisaties voor juwelenontwerp en ontwerp van kerksieraden.³³



183: Afdeling Edelsmeden, Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten Maastricht, 1966



184: Paanakker aan het werk

Op het rooster stond ook het vak ontwerpen, dat in de praktijk neerkwam op zelfstandige werkplaatsoefeningen (afb. 183-184). In 1954 moesten de eindexamenleerlingen voor dit vak drie opdrachten ontwerpen en uitvoeren: een hanger met ketting in zilver met toepassing van agaat en granaatsteen; een ring in zilver met toepassing van tien of twaalf granaatsteentjes; een zilveren collier met toepassing van bloedkoralen.³⁴ Wie als edelsmid wilde afstuderen moest tot eind jaren zestig behalve in het ontwerpen en uitvoeren van metaalwerk examen doen in anatomisch tekenen, modeltekenen, Frans, Nederlands, kunstgeschiedenis, maatschappijleer en iconografie.³⁵

De edelsmeedafdeling in Maastricht was in de jaren zestig en zeventig een belangrijke afdeling van de kunstnijverheidsschool. Vooral in de eerste decennia van haar bestaan bood het roomse leven voldoende werk voor edelsmeden die zich bezighielden met (toegepaste) kerkelijke kunst, zoals kelken, tabernakels, kruisen en ringen voor de bisschoppen (afb. 190, zie p. 647). Daarmee voorzag de stadsacademie in een lokale behoefte. Paanakker creëerde een succesvolle afdeling Edelsmeden, waarvoor hij zelf de ontwerp-, teken- en (kunst- en cultuur)theorielessen verzorgde. Paanakker vertegenwoordigde vooral het religieuze, katholieke gedachtegoed. Van de Vosse gaf vooral lessen in vormstudies, geïnspireerd op het Bauhaus-onderwijs.³⁶ Het was ook een relatief grote afdeling, als we haar vergelijken met die in Amsterdam en Arnhem. In 1976 vond een tentoonstelling plaats met recent werk van oud-studenten, afgestudeerd tussen 1950 en 1975. In een radiorecensie van deze tentoonstelling constateerde Ko Sarneel dat veel van de afgestudeerden zich bezighielden met de vrije beeldhouwkunst. De sieraden lieten een grote vakbekwaamheid zien, duidelijk tot stand gekomen onder invloed van 'Fons Paanakker, de ambachtelijke meester van deze hele oudleerlingen-groep'.³⁷ Er werd nauwelijks nog enig kerkelijk smeedwerk getoond.

Oud-student Bruno Ninaber van Eyben (1950) constateerde dat in zijn studietijd, van 1966 tot en met 1971, nauwelijks meer kerkelijke kunst werd vervaardigd. Hij herinnert zich nog een enkel ontwerp voor een monstrans voor het eindexamen van 1970, maar het katholieke gedachtegoed was volledig uit de afdeling verdwenen.³⁸ Kerkelijke opdrachten, die tot de jaren zeventig voor een belangrijk deel het werkterrein van zijn leerlingen domineerden, waren er tot verdriet van Paanakker bijna niet meer. Hij voelde zich gedwongen nieuwe wegen te zoeken voor hemzelf en zijn leerlingen. Het accent kwam te liggen op het vervaardigen van sieraden, penningen en kleine plastieken. Ook werden er bestekken en sier- en gebruiksvoorwerpen van edele metalen voor de industrie ontworpen.³⁹ Eind jaren zestig kwam er meer ruimte om nieuwe, en minder exclusieve materialen dan edele metalen toe te passen.

In de jaren tachtig ontwikkelde de afdeling zich onder leiding van Pie Schreuder (1940) tot een opleiding voor vrije sieraadvormgeving, met een grote nadruk op sculpturale kwaliteiten. Anno 2012 profileerden alleen de academies van Maastricht en Amsterdam zich expliciet met een aparte afdeling voor sieraadvormgeving, wat overigens niet wil zeggen dat er op de andere academies geen sieraden worden ontworpen; ook de opleiding *product design* van de Arnhemse academie blijft schatplichtig aan de oorspronkelijke edelsmeedafdeling: er zijn bij het eindexamenwerk regelmatig sieraden aanwezig. De specialisatie *jewellery design* in Maastricht richt zich nadrukkelijker dan de Amsterdamse sieraadopleiding op lichaam-gerelateerde modeaccessoires en de sociale context waarin sieraden functioneren (afb. 196, zie p. 652).⁴⁰

iv.2.1.4: Amsterdam

De werkplaats edelsmeden en sieraadvormgeving (1924-1968)

Vanaf het ontstaan van het IvKNO in 1924 tot 1949 lag de leiding over de afdeling Edelsmeedkunst in handen van Jac. Jacobs (1884-1968). In 1927 gaf hij in het jaarboek van de VANK een uitgebreide toelichting op het Amsterdamse onderwijs in edelsmeedkunst. Het kende een voorbereidend jaar en drie vakklasjaren, onderverdeeld in een groep voor bewerkers en gieters van onedele metalen, vooral toegepast bij interieurproducten (lampen, haarden, klokken, vazen en dergelijke) en een groep voor goud- en zilvermeden van kleine, in edelmetaal uitgevoerde gebruiksvoorwerpen en sieraden, al dan niet gezet met (half)edelstenen. Het voorbereidende jaar was voornamelijk theoretisch van aard en 'van niet te onderschatten waarde om den grondslag voor methodisch ontwerpen, die er gelegd wordt'.⁴¹

Jacobs doelde op het 'ontwerpen op systeem' voor vlakornamenten, zoals dat door Jan van de Vecht werd onderwezen. Een methode die niet in de edelsmeedwerkplaats, maar in het lokaal voor decoratief tekenen werd gedoceerd voor alle leerlingen, zoals reeds beschreven in het hoofdstuk over het onderwijs in grafisch ontwerpen. In het VANK-jaarboek van 1927 liet Van de Vecht zich uit over de esthetische kwaliteiten die een ontwerper moest nastreven. Die kwaliteiten moesten altijd dienstbaar zijn aan 'het bevredigen van het *algemeen* schoonheidsverlangen'; ze mochten nooit doel in zichzelf zijn. Een algemeen erkend schoonheidsideaal kon alleen ontstaan uit een nieuwe gemeenschapszin, een nieuwe samenleving. Daarom behoorde de school 'een klaar inzicht te hebben in den groei en ontwikkeling van de maatschappij omdat ook de school (...) ten nutte van de gemeenschap [is] en dus een *middel* om een doel te verwezenlijken'.⁴² Maar omdat volgens Van de Vecht een gemeenschapszin ontbrak en daarmee de basis voor een gemeenschappelijk schoonheidsideaal, dienden de leerlingen hun eigen schoonheidsbegrip in te zetten voor ontwerpen die recht doen aan de eisen van de gebruiksomgeving, functie en het materiaal. Schoonheid was volgens Van de Vecht – en dat hield hij zijn leerlingen in de compositielessen voor – 'niet (...) een Verheven Wezen dat ergens, bijna ongenaakbaar, troont in den kring van een geheimzinnigen eeredienst', maar iets dat 'intreedt, stap voor stap, in gelijke tred met het tempo van ontstaan van het product; wanneer de werkwijze er een is die de natuurlijke eischen van plaats, doel en materie eerbiedigt. De leerling moet leeren begrijpen, dat 't het zuivere schoonheidsbegrip *in* den maker is, wat een ding mooi doet zijn.' Anders dan de meeste *Arts & Crafts*-ontwerpers was Van de Vecht van mening dat schoonheid niet slechts kon ontstaan in het directe contact tussen mens en materie. De moderne, industriële productiemethoden boden evengoed de mogelijkheid massaproducten te maken met een 'nuttige schoonheid' die recht deed aan de eisen van plaats, doel en materie. Het waren echter productiemethoden die hij nauwelijks relevant achtte voor het edelsmeden.

Na het algemene voorbereidende jaar werden de ontwerp- en de praktijklessen zo veel mogelijk op elkaar afgestemd. Als regel gold volgens Jacobs dat van een ontwerp 'vorm en verhouding goed en schoon moeten zijn en in overeenstemming met de eischen van bewerking, vóór tot de uitvoering wordt overgegaan'.⁴³ Doel van het onderwijs was tweeledig: de leerlingen het ontwerpen te leren van 'aesthetisch zuivere voorwerpen', 'waarbij een ruime plaats aan den geestelijken inhoud, aan de idee, toebedeeld is' en gebruik wordt gemaakt van 'ambachtelijk zuivere werkwijzen en technieken waarbij vormgeving en edele bewerking elkander wederkeerig aanvullen'. Hoewel niet uit-

gesloten werd dat in de toekomst het gebruik van machinale hulpmiddelen bij het edelsmeden noodzakelijk zou worden, verheerlijkte Jacobs het handwerk met zijn 'zuiver gemoduleerde vormen en de rustige pracht van het bewerkte oppervlak'. Meer dan Van de Vecht was Jacobs ervan overtuigd dat er een directe relatie is tussen het ambachtelijke edelsmeden en de persoonlijke, artistieke expressie: '[d]oor de hand [spreekt] zich het gevoelsleven van den maker uit in z'n arbeid, en alleen dáárdoor reeds zullen twee overigens gelijke werkstukken zich van elkaar onderscheiden, dat de makers verschillend gestemd waren'. Dit vereiste van de leerlingen dat zij veelvuldig in de werkplaats zouden oefenen en het met de hand bewerken van metalen voortdurend zouden herhalen. De sterke nadruk op oefening en de instrumentele kennis van kwaliteiten en toepassingen van metalen, (half)edelstenen en emailles stond in dienst van de belangrijkste doelstelling van de school: het aanleren van 'het aesthetisch beginsel', dat pas 'leven en kleur' kreeg door 'het persoonlijke element'. De vakklas edelsmeden fungeerde als werkplaats, maar volgens Jacobs verschilde die wel van een edelsmeedatelier buiten de academie. Dat 'moet recht op [zijn] doel afgaan, omdat naast iedere goede bedoeling het geldverdienen op de voorgrond staat'.

De werkplaats op school daarentegen bood ruimte voor experiment. Ook Van de Vecht benadrukte de afhankelijke positie van de edelsmid in de professionele werkplaats: hij moet allereerst de 'aangenomen bestelling' leveren'.⁴⁴ De verantwoordelijkheid van de edelsmid ligt erin het gevraagde met de juiste technische en esthetische kwaliteiten te vervaardigen. Een kunstnijverheidsschool moet de leerlingen in deze kwaliteiten opleiden; met elke andere bedoeling zou de school als werkplaats volgens Jacobs haar natuurlijke functie van opleidingsinstituut verliezen. Dat deze opleidingsfunctie niet meer overgelaten kon worden aan de professionele 'oude werkplaats, waar alle factoren aanwezig waren om het product "schoon" te maken', was het gevolg van het feit dat deze 'thans de fabriek [is], waar alles gericht is op de zoo goedkoop mogelijke productiewijze'. De school was een noodzakelijke correctie op de fabriek als moderne werkplaats.

De ruimte die de school bood voor het experiment was gericht op 'het verzamelen van positieve kennis en kunde', die dienstbaar konden zijn aan het algemene schoonheidsverlangen. Experimenten gericht op 'picturale, sculpturale en architecturale "zomaarwatjes" waren uit den boze: De school waakt zorgvuldig tegen binnensluipen van de principes der vrije kunst omdat die in strijd zijn met de beginselen van goed vakonderwijs'.

Jacobs bleef in zijn lessen de ambachtelijke vervaardiging centraal stellen. In 1934 schreef hij dat 'leerlingen van den aanvang af doordrongen worden van de wetenschap dat het welslagen van een gehamerde zilveren schotel of een gedreven gouden hanger evenzeer afhankelijk is van de technische bekwaamheden, als van den schoonheidszin, waardoor de handen van den maker geleid worden. Het geheele onderwijsprogramma is daarom gericht op de wederkerige beïnvloeding van techniek en aesthetiek.' (afb. 186-187, zie p. 645) Uiteraard kon een levendige school zich volgens Jacobs niet onttrekken aan 'de harteklop van het industriele leven' en de machinale productiewijze die de aloude handwerkstechnieken bedreigden: 'Het wezen van de handwerkskunst is gericht op het bijzondere en meer individuele, het industrieproduct moet tot de massa spreken en stelt geheel andere eischen aan ontwerp en uitvoering. Deze groote verschillen in doel en strekking aan hare leerlingen bij te brengen is mede een belangrijke taak der school. Naast elkaar worden dus beoefend en gecultiveerd het oude en schoone handwerk, en, voor zoover de outilleering dit toelaat, ook het machinale product.'⁴⁵ Maar omdat het juist aan die 'outilleering' ontbrak, kwam er van machinaal

geproduceerd metaalwerk weinig terecht. De theosofische directeur Johan Smits was een groot pleitbezorger van het handwerk en zag geen heil in het moderniseren van de edelsmeedwerkplaats.

De Amsterdamse edelsmeedafdeling behield tijdens het directoraat van Mart Stam het karakter van een ambachtelijke werkplaats. Al kort na zijn aantreden in 1939 wilde Stam voor de edelsmeedwerkplaats een aantal moderne machines aanschaffen, zoals een forceerbank en een pers- en freesmachine. Hij wenste een einde te maken aan wat hij beschouwde als een 'ouderwetse, tijdrovende werkwijze': de leerlingen moesten al tijdens 'hun leertijd vertrouwd (...) worden met moderne werkwijzen; hun ontwerpend en construerend denken zou hierdoor reeds in een praktische en moderne richting kunnen worden geleid'.⁴⁶ Maar er was niet voldoende ruimte voor de machines. De praktische beperkingen én de ideologische verschillen tussen Jacobs en Stam verhinderden de omvorming van de ambachtelijke edelsmeedwerkplaats tot een modern geoutilleerde productiehal, waar industrieel ontwerpers prototypes voor de industrie konden ontwikkelen.⁴⁷

Marinus Zwollo kreeg in 1949 de leiding over de edelsmeedafdeling van het IvKNO in Amsterdam. Zwollo was zelf aan deze school opgeleid door Jacobs en had een jaar lang les gevolgd aan de edelsmeedafdeling van de Haagse kunstacademie onder leiding van zijn oom (afb. 192, zie p. 649).⁴⁸

De werkplaats edelsmeden en sieraadvormgeving (1968-2012)

In de decennia na 1968 veranderde er weinig aan het karakter van de opleiding. Ze werd geleid door de edelsmid Jan Elders (1930), die door Marinus Zwollo was opgeleid. Elders klaagde regelmatig over het ruimtegebrek en de slechte outillage van zijn afdeling, zelfs nadat de academie in 1967 de nieuwbouw van Gerrit Rietveld had betrokken (afb. 185). In 1973 sprak Elders zelfs van een noodsituatie: het veilig en gezond functioneren van de studenten werd belemmerd en technische vernieuwingen waren onmogelijk.⁴⁹ De klachten tonen vooral dat een goed functionerende werkplaats de belangrijkste voorwaarde was voor een goede edelsmeedopleiding.



185: Lokaal edelsmeden, IvKNO Amsterdam, 1966

Elders gaf het vak edelsmeden en beschouwde het als zijn belangrijkste taak de studenten kennis te laten maken met een groot aantal vaardigheden, technieken en materialen 'om creatief denken te kunnen concretiseren'.⁵⁰ Bij het ontwerpen moesten de studenten een bestaande vorm kunnen analyseren en kritisch kunnen reflecteren op hun eigen vormgeving. Op geen enkele wijze blijkt echter dat de kritische reflectie bij de ontwerpvakken vergezeld ging van wetenschappelijke inzichten uit de (waarnemings)psychologie, retorica of semiotiek. Ook werden er geen expliciete ideologische standpunten ingenomen, zoals wel het geval was bij het (typo)grafisch ontwerponderwijs.

De studenten hielden zich voornamelijk bezig met het maken van armbanden, oorbellen, ringen en serviesdelen in zowel edelmetalen alsook kunststoffen.⁵¹ In het studiejaar 1979-1980 werd een opvallende eindexamenopdracht geformuleerd. Gewoonlijk speelden de toekomstige gebruikers daarbij nauwelijks een rol, maar in dat jaar moesten de studenten een sieraad ontwerpen voor een ander en daarbij rekening houden met diens persoonlijkheid en smaak zonder hun eigen identiteit als ontwerper te verliezen.⁵²

De theorievakken waren volledig gericht op de instrumentele kennis van materialen, gereedschappen en technieken, het veilig werken in de werkplaats, kostprijsberekening en de wettelijke en praktische voorwaarden voor een bedrijfsvestiging, kennis die in de jaren zeventig en tachtig schriftelijk werd getoetst. Ontwerpmethodieken kwamen niet aan de orde.⁵³

Vooral onder invloed van docenten als Onno Boekhoudt (van 1974 tot 1990) lag de nadruk in de jaren tachtig op de beeldende aspecten, die niet langer alleen van toepassing waren op sieraden, maar ook op autonome werken (afb. 197, zie p. 652).⁵⁴ Docenten en studenten beschouwden het sieraad niet meer louter als een lichaamsgebonden modeaccessoire, maar meer als een vorm van draagbare beeldhouwkunst. De vervagende grens tussen sieraadvormgeving en beeldende kunst leidde eind jaren tachtig tot een crisis in de afdeling. In plaats van dat de verschillende posities van de sieraadvormgeving centraal werden gesteld in het onderwijs (modesieraad, industriële sieraden, kunstsieraad), meenden sommige docenten dat het werk van de studenten een vorm van autonome beeldhouwkunst dreigde te worden die zij inferieur achtten.⁵⁵ In 1991 organiseerde de GRA het symposium *Meer dan één* over vrije vormgeving. Uitgangspunt was de stelling: 'Persoonlijke expressie [is] de algemeen aanvaarde en gekoesterde drijfveer voor de productie van glas, keramiek en sieraden. Bij deze disciplines, die traditioneel tot de gebonden kunsten worden gerekend, heeft de vorm een zelfstandigheid verkregen die de functie overheerst en verdrongen heeft. Het kunstonderwijs stimuleerde deze ontwikkeling'.⁵⁶ De stelling werd niet ontkracht. De belangrijkste conclusie was dat er te weinig verkoopmogelijkheden waren voor deze vorm van vrije vormgeving. Onder leiding van Ruudt Peters (van 1990 tot 2000) kwam er weer meer aandacht voor het sieraad als lichaamsgebonden object.⁵⁷

Ontwerpen leerden de studenten edelsmeden vooral bij het vak 'plastische vormgeving', dat werd gedoceerd door docenten van de beeldhouwafdeling. Belangrijkste doel was de studenten kennis te laten maken met de mogelijkheden en beperkingen die technieken als gieten, stansen en persen hadden op ruimtelijke vormen en platte oppervlakken. Vaak betrof het opdrachten om op basis van een vooraf bepaalde techniek de expressiemogelijkheden te onderzoeken. In 1974 gaf docent Jaap de Vries (1928) de studenten de opdracht voor vormonderzoek op basis van de giettechniek. Ze moesten het werk van toonaangevende 'plastische' beeldhouwers bestuderen, zoals Hans Arp, Henry Moore en Constantin Brancusi, om vervolgens de beeldhouwkundige aspecten te integreren in het edelsmeden. Ze moesten daarbij

de specifieke expressiemogelijkheden van de gehanteerde techniek als uitgangspunt nemen.⁵⁸

De huidige sieradenafdeling legt nog steeds een grote nadruk op werkplaatsonderwijs. Centraal staan het aanleren van 'de basiskennis van het traditionele edelsmeden' en 'het ontwikkelen van een eigen beeldtaal (...) en een persoonlijke kijk op het sieraad'.⁵⁹ Beide aspecten – de technische scholing en het ontwikkelen van een persoonlijke beeldtaal – hebben de opleiding sinds haar ontstaan in 1924 gedomineerd.



186-187: Werk afdeling Edelsmeedkunst,
IVKNO Amsterdam, 1927

188: R. Neerinx, ontwerp poederdozen,
Genootschap Kunstoefening Arnhem, 1943



189: Werkstukken afdeling Edelsmeden,
Genootschap Kunstoefening Arnhem, 1946



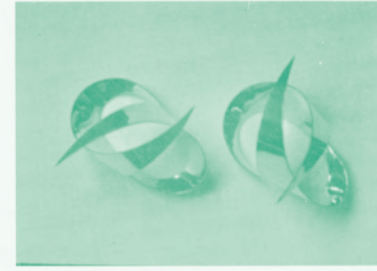
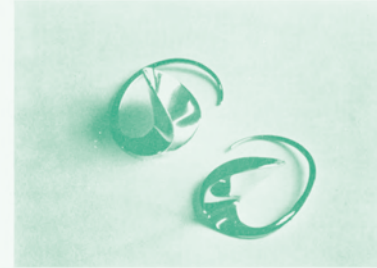
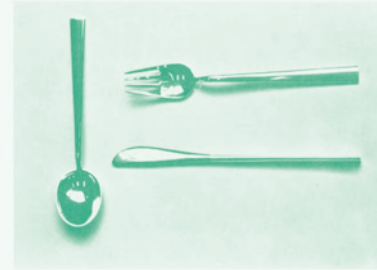
Afdeling Edelsmeden

Vakken: Schroeven, driften, emallieren, ciseleeren, gieten, monteren en de vakken van het algemeen loersplan zie No. 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15a, 16, 17, 18, 19, 20. Bij het avondonderwijs de vakken: No. 1, 5, 12, 16, 17, 19.

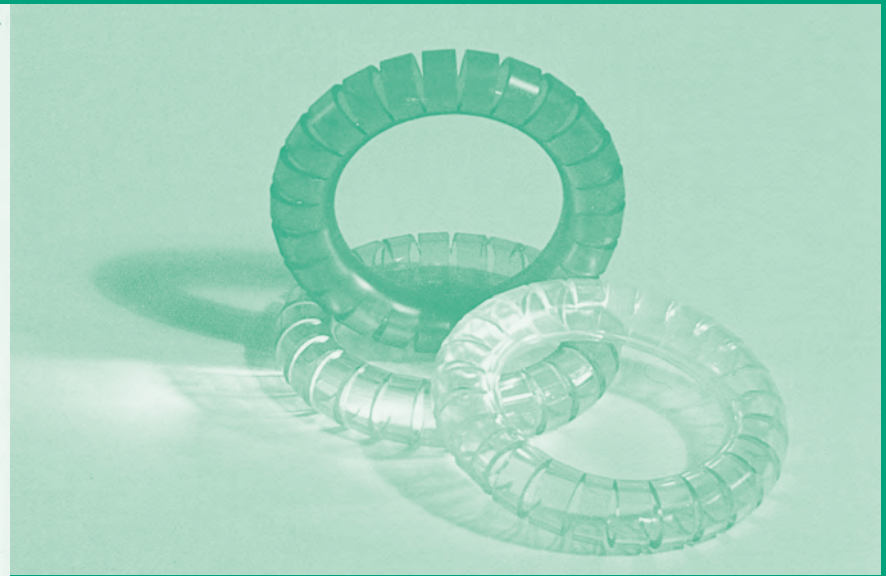


190: Ger. Premen, miskelk, zilver met gravure-niello,
Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten Maastricht, 1955

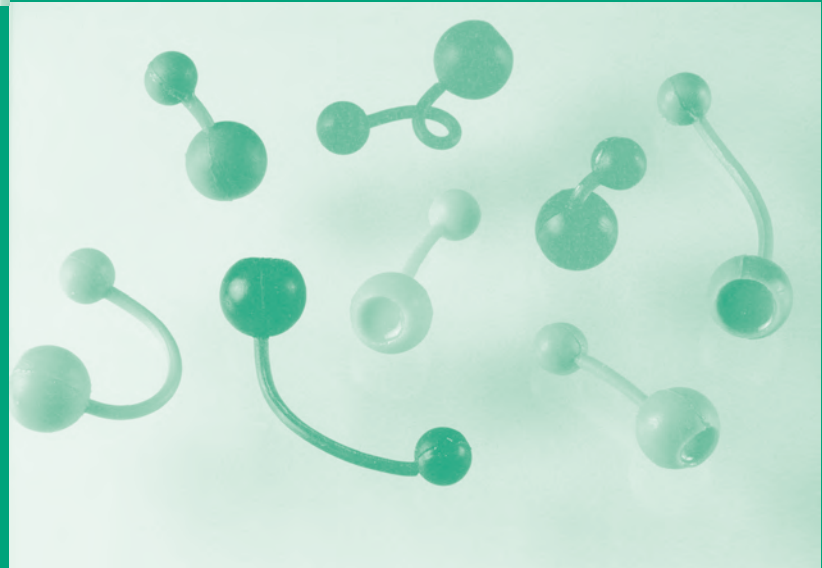
Edelsmeden en vormgeving in metaal



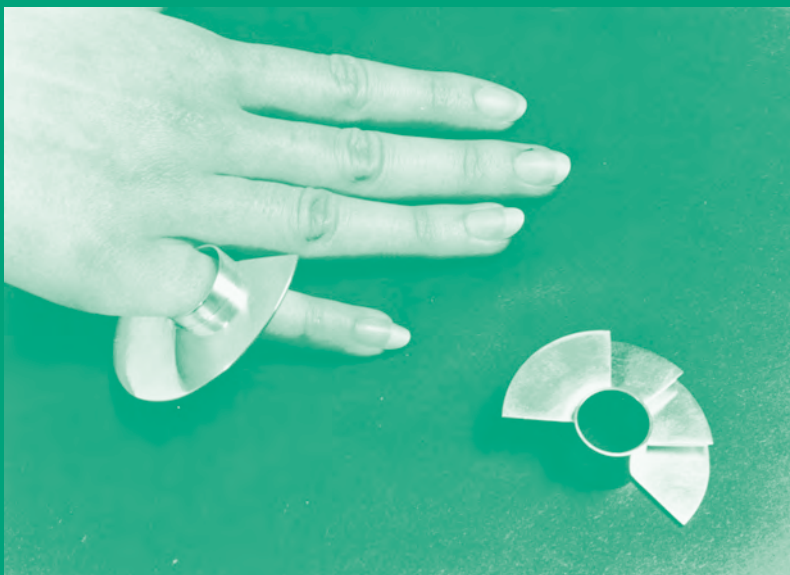
193: Suzanne Esser, halsieraad, alpaca, ABK Arnhem, 1970



194: Maria Hees, tuinslangarmbanden, ABK Arnhem, 1978



195: Pauline Grootveld, ringen, rubber, Hogeschool voor de kunsten Arnhem, 2001



iv.2.2: Ontwerpkolalen

iv.2.2.1: Amsterdam

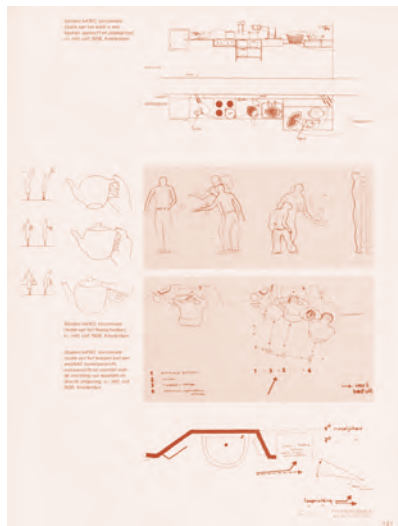
Het ontwerplokaal industriële vormgeving (ca. 1955-1978)

Directeur Mart Stam van het IvKNO was een uitgesproken voorstander van een opleiding voor industriële vormgeving. Hij keurde de ambachtelijk vervaardigde luxeproducten af omdat ze voor het gros van de mensen onbetaalbaar waren en slechts de 'zelfgenoegzame houding' representeerden van een zeer klein deel van de bevolking.¹ Het industrieproduct moest en kon voorzien in de behoefte van de grote massa doordat het gebruikmaakte van nieuwe materialen en technieken. Bij de industriële vormgeving van meubels zou de ontwerper zich moeten baseren op 'een nauwkeurige wetenschappelijke onderzoek van "het zitten", "het liggen", enz. De industriestool moet zich vrij maken uit de traditie van het handwerk. De industriële vormgeving moet haar eigen techniek ontwikkelen, ze moet ook haar eigen vorm ontwikkelen.' Het lukte Stam echter niet om een afdeling Industriële Vormgeving aan zijn instituut te realiseren.

De ideeën van Stam die wel werden uitgevoerd, zijn vooral waargemaakt door Johan Niegeman, die van 1939 tot 1955 coördinator was van de afdeling Binnenhuiskunst. Voor het eerst aan die afdeling initieerde hij een soort *Vorkurs*, naar het voorbeeld van het Bauhaus, waar hij in 1928 en 1929 zelf les had gegeven. Na het vertrek van Stam in 1948 schreef Niegeman een brief aan de nieuwe directeur Vis met een uiteenzetting van zijn onderwijsopvattingen. Hij beschouwde zijn lessen als een directe voortzetting van die van de Bauhaus-docenten Albers, Moholy-Nagy, Kandinsky en Klee, en hij betrok daarin ook de recente opvattingen van de CIAM en de wetenschappelijke bevindingen van onder meer de psychologie. 'De opgaven die ik verstrek; zo schreef hij aan Vis, 'zijn van analytische aard; in de gesprekken naar aanleiding van de opgaven tracht ik altijd naar een synthese toe te werken. Doel van deze werkwijze is, de leerling in de eerste plaats zich van zichzelf en zijn relatie met zijn omgeving, in tijd en ruimte, bewust te maken. Op die manier kan hij zijn plaats en taak temidden van die samenleving duidelijker leren zien. De gesprekken zijn in hoofdzaak gericht op bevrijding van vooropgezette meningen, die op niets gebaseerd zijn. Bevrijding dus van vooroordelen, van klakkeloos aangenomen wetenschappen en overgenomen vormen, in het bijzonder op het gebied van de beeldende kunst maar ook van het denken.'² Niegeman stimuleerde zijn leerlingen tot fundamenteel onderzoek, met een grote nadruk op het proces en minder op de concrete eindresultaten. Het was onderzoek 'naar het wezen van proportie, van middelen van uitdrukking, van het construeren en verbinden en het toepassen van materialen daarbij. (...) Het maken van het werkstuk op zichzelf is geen doel; wel het zoeken naar een onderlinge samenhang van beginselen.' Volgens Niegeman diende de industriële vormgeving een overkoepelende functie te krijgen aan het IvKNO. Alle leerlingen moesten 'de behoefte der verschillende bevolkingsgroepen leren kennen en tot het inzicht gebracht worden op welke wijze deze behoeften te bevredigen'. Begin jaren vijftig werd geprobeerd om het voorbereidende onderwijs van Niegeman ingevoerd te krijgen als een algemeen voorbereidend jaar voor alle afdelingen, maar dat mislukte. In 1953 schreef hij aan Vis dat hij niets 'bevrijdends of voorbereidends meer [kon] zien in het bestaande algemene eerste jaar'. Voor de opleiding binnenhuisarchitectuur stelde hij een opsplitsing voor in de specialisaties binnenhuisarchi-

tect, meubelontwerper en woninginrichter. Die specialisaties hadden een 'dialectische' werkmethode gemeen. Niegeman verstond daaronder een 'verstandelijk beredeneerd, gevoelsmatig juist en vooral zuiver en objectief proces met de vormverschijning of vormkreatie als resultaat'. De kern van de methode was dat alle door analyse verkregen conclusies en ervaringen met betrekking tot technische, theoretische, functionele en emotionele aspecten werden geïntegreerd in het creatieve ontwerpproces. Een recept voor deze methode was volgens Niegeman niet te geven, 'aangezien het onderwerp, de omstandigheden, de voorhanden zijnde materialen, de fabricagemogelijkheden enz. altijd weer anders zullen zijn. Derhalve kan nooit van tevoren bepaald worden, welke factor maatgevend zal werken en welke volgorde van denken en werken gevolgd moet worden.' Een belangrijk onderdeel was de analytische voorstu-die: daarin werd het ontwerpprobleem onderzocht op factoren als functie, materiaal, constructie, vorm in relatie tot het menselijk gedrag en de toekenning van betekenis. Een vooropgestelde vorm kon nooit het uitgangspunt van een ontwerpproces zijn (afb. 198-199).

198: Functionele studies van het werk in een keuken, theeschenken en wassen aan een wastafel o.l.v. Johan Niegeman, IvKNO Amsterdam, jaren veertig



199: Studies naar de anatomie van het zitten o.l.v. Johan Niegeman, IvKNO Amsterdam, jaren veertig



De opleidingen voor binnenhuisarchitectuur vallen buiten het bestek van deze studie. Dat ik de ontwerppopvattingen van Niegeman hier toch kort toelicht is omdat ze in belangrijke mate de basis vormden voor de vakklas industriële vormgeving die eind jaren vijftig ontstond onder leiding van Wim Jaarsveld. In 1953 had adjunct-directeur Sybren Valkema een conceptverklaring geschreven over het onderwijs in de gebonden kunsten, waarbij hij drie verschillende vakklassen voorstelde voor ambacht, geïndustrialiseerde ambachtelijke productie en industriële productie. Het voorbereidende onderwijs zou voor alle drie de gebieden gelijkwaardig kunnen zijn. Het onderwijs in de industriële vormgeving onderscheidde zich door de recente technische ontwikkelingen, die nieuwe vormmogelijkheden boden. De taak van de industriële vormgever was deze gestalte te geven. Het onderwijs moest aandacht schenken aan mechanica en chemie en de leerlingen moesten vertrouwd worden gemaakt 'met een analytische benadering van de opdrachten en het berekenen van een vormsynthese, gebaseerd op kennis van en begrip voor de eisen van techniek, productie en gebruik'.³

Eind jaren vijftig ontstond bij de afdeling Metaalbewerking-Edelsmeden de wens van 'een specialisatie (...) in de richting van het ontwerpen voor de industrie naast die voor het ambachtelijke product. (...) Het kan niet anders of ons onderwijs moet aandacht schenken aan de aanleg die verschillende leerlingen reeds in het basisjaar tonen te bezitten om in de richting van het industriële ontwerp te worden gevormd. Daar ons instituut als doelstelling steeds de taak van de ontwerper voor ogen heeft gehad, ligt het voor de hand dat ook de opleiding van ontwerper voor die industrieën die niet regelrecht stouwen op de oude uit het ambacht voortgekomen nijverheid, hier op zijn plaats geacht moet worden. Wij achten de vormgevingsmentaliteit die de industriële ontwerpers kenmerkt niet een principiële andere dan die van de meer ambachtelijke ontwerper, al moge hij zich onderscheiden door een verder gaande en hoger op te voeren technische interesse. Maar dan moet ook de basis van zijn opleiding evenzeer een creatief-kunstzinnige zijn en niet een overwegend technische of economische'.⁴

In december 1959 liet het IvKNO via het maandbericht van het Instituut voor Industriële Vormgeving weten dat het een nieuwe vakklas voor industriële vormgeving zou beginnen. In het bestuur heerste twijfel of het instituut wel kon voldoen aan de technisch-wetenschappelijke eisen van het vakgebied en genoeg kennis had van de juridische positie van ontwerpers ten opzichte van de opdrachtgevers. Het bestuur stelde zich pragmatisch op: het startte de opleiding en probeerde ondertussen het bedrijfsleven te interesseren voor en te betrekken bij de nieuwe vakklas.⁵

Wim Jaarsveld, docent aan de reclameafdeling van het IvKNO, lichtte in een bestuursvergadering van oktober 1960 zijn ideeën over de nieuwe vakklas toe. Al snel ontstond er een meningsverschil over het voorbereidende jaar. Terwijl Valkema in het algemene eerste jaar een goede voorbereiding zag voor de drie door hem onderscheiden ontwerpgebieden, was Jaarsveld van mening dat er niet de juiste mentaliteit heerste voor de industriële vormgeving. Net als Niegeman pleitte hij voor een andere invulling van het voorbereidende jaar, waarbij de ontwerpmentaliteit voor industriële vormgeving leidend moest zijn. De aandacht voor de vrije kunsten in het voorbereidende jaar die bestuursvoorzitter Dick Dooijes essentieel achtte als basis voor de toegepaste vormgeving, was Jaarsveld een doorn in het oog. Hij zag in een opleiding voor vrije kunst vooral een poging mensen te 'misvormen' en 'a-sociale figuren' te kweken. Jaarsveld meende dat er een fundamenteel verschil was tussen het 'ruimtelijk-technisch' en het 'ruimtelijk-vrij' vormen.⁶

In hetzelfde jaar publiceerde Jaarsveld in het vakblad *Handenarbeid* een artikel waarin hij de rol van de industrieel ontwerper toelichtte: 'De

industriële ontwerper is n.l. niet een ontwerper van “mooie buitenkanten” (...). Hij is niet de man die aan het einde van de productie-opzet “er bij” wordt geroepen om op het laatste moment een kleurtje, een huid of een versiering aan te brengen. Integendeel, de ontwerper is van de eerste bespreking tot het moment dat het product op de markt komt (...) mede-verantwoordelijk. (...) Zijn plicht en devies is te ontwerpen ten dienste van de a.s. gebruiker. Hierbij zijn gebruik en prijs voor hem twee principiële uitgangspunten. Hij zal dus letten op de functie, finish, het aanvoelen van een bepaald materiaal, gewicht, kleur, montage, productiemogelijkheden, onderdelen, slijtage, onderhoud, optische en andere psychologische effecten. Wat dit laatste betreft, zal hij zich bewust zijn dat bepaalde artikelen zoals o.a. auto's, radio's meubilair enz. niet uitsluitend gebruiksvoorwerpen zijn, doch mede objecten zijn ter vertegenwoordiging van het prestige van de eigenaar. Hij zal trachten deze bevrediging van prestige (...) in moreel verantwoorde banen te leiden, door de kitsch te bestrijden en te vermijden. Dit gehele complex van hoedanigheden maakt de totale kwaliteit uit en de industriële ontwerper dient men te zien als het menselijk element in het ontstaan van een product.⁷

De mentaliteit die Jaarsveld voorstond sloot nauwelijks aan bij de praktijk van het IvKNO. Hoewel directeur Vis een voorstander was van een opleiding voor industriële vormgeving, moest hij in een bestuursvergadering in 1961 erkennen dat er aan zijn school nauwelijks sprake was van praktische, maatschappelijke scholing. De bestuursleden verschilden van mening over de vraag of er in het nieuwe leerplan een passage moest worden opgenomen over de maatschappelijke mogelijkheden van de afgestudeerden. Vijf van de elf bestuursleden waren tegen zo'n passage. De voorstanders wilden de omschrijving zo algemeen mogelijk houden.⁸

De nieuwe vakklas – volgens Vis *in statu nascendi* – riep in een vervolgvergadering wederom veel discussie op, nu over de grenzen van het nieuwe vakgebied. Bestuurslid en jurist Theo Limperg, die eerder had gewezen op de noodzaak om in het onderwijs aandacht te besteden aan de juridische positie van de ontwerper en zijn creaties, benadrukte nog eens het belang van wetenschappelijke kennis, vooral die van de psychologie, en het werken in teamverband bij het industriële ontwerpen. Enkele bestuursleden, onder wie Dooijes, waren echter van mening dat theoretische kennis ‘het gevaar van eigenwijsheid’ met zich mee zou brengen op basis van ‘een beetje weten’. Ze raadden onderwijs ‘in deze ingewikkelde materie’ af.⁹ Werken in teamverband werd volgens hen al gestimuleerd, en het aanbieden van stages zou hier ook een bijdrage aan kunnen leveren. Het conceptleerplan dat was aangeboden aan het ministerie van Onderwijs en Kunsten, vermeldde dat de nieuwe vakklas was bedoeld voor ontwerpers ‘van het in de industrie als serie- of massaproduct vervaardigde gebruiksvoorwerp voorzover het ontwerpen daarvan nog niet valt onder een der gespecialiseerde opleidingen zoals die tot op heden aan ons instituut worden gegeven’. Die opleidingen waren echter allemaal geworteld in de ambachtelijke productie, zodat het IvKNO ‘tot heden niet de typische ontwerper van het product dat alleen dank zij de gemechaniseerde serie- en massaproductie kan worden vervaardigd’, kon afleveren.¹⁰

Na 1968 vielen de vakklas industriële vormgeving en ook de vakklas edelsmeden onder de formeel erkende opleiding ‘vormgeving in metaal en kunststoffen’. In het leerplan van 1972 werd nog eens het belang onderstreept van de geheel eigen mentaliteit van het vakgebied. De primaire taak van de afdeling was zelfs het opleiden ‘tot de mentaliteit van de ontwerper, werkzaam in enige industrie’.¹¹ De juiste mentaliteit was gebaseerd op ‘de persoonlijkheid van de student en zijn verantwoordelijkheidsgevoel in relatie tot deze

professie en de functie hiervan in de maatschappij, en de culturele waarde ervan’. Een uitgebreid vakkenpakket met ruimtelijke vormstudie, letterstudie, fotografische presentatie, technologie en materialenleer, kunst- en cultuurgeschiedenis, designgeschiedenis, psychologie en marketing, filosofie, maatschappelijke oriëntatie, bewegingsstudie en ontwerpen, en een groot aantal werkplaatsuren moest garant staan voor deze professionele mentaliteit.

Hoewel er volgens Peik Suyling (1954), student van 1973 tot 1978, geen sprake was van een doordacht leerplan, had Jaarsveld een compact en divers docententeam weten samen te stellen met mensen die er in hun vakgebied toe deden. In het leerplan viel het grote aandeel theorieonderwijs op, met lessen in filosofie, design- en kunstgeschiedenis, psychologie en marketing. Ze werden verzorgd door vooraanstaande docenten, zoals de filosoof Fons Elders (1936), designcriticus Pruys en marketingdeskundige Freek Holzhauer (1938–2008). Psychologie en marketing waren bedoeld om de student inzicht te bieden in de psychologie van de consument. Dat gold vooral de lessen van Holzhauer. Volgens Suyling bezorgde hij de studenten behoorlijk wat last door bij al hun ‘brillante’ ideeën de vraag te stellen welke consument hierop zat te wachten. Vanuit zijn kennis van het consumentengedrag confronteerde hij de studenten met zijn overtuiging dat een goed ontwerp voor de samenleving nooit een solistische creatie kon zijn.¹²

Het vak filosofie had tot doel de studenten inzicht te bieden ‘in eigen conditionering en in de psychologie van het bewustzijn’ en hen kennis te laten maken met de problematiek van ‘vormbetekenis’.¹³ De theoretische kennis werd tot het begin van de jaren zeventig mondeling geëxamineerd. Volgens Suyling hadden Elders, Holzhauer en Pruys een behoorlijk grote invloed op de studenten, ondanks het feit dat zij (vooral Pruys) soms erg intellectualistisch waren en de stof af en toe volkomen onbegrijpelijk voor hen was.¹⁴ Desalniettemin hadden de lessen en publicaties van Pruys veel betekenis, zoals blijkt uit het feit dat de teksten in de *Gerrit Rietveld Krant* van 1973 nagenoeg geheel waren gewijd aan het basisjaar en de afdeling Industriële Vormgeving. Er werd expliciet naar Pruys verwezen en de studenten deelden zijn kritiek dat de industrie, vanwege het exclusieve economische belang, te weinig oog had voor de behoeften van de mensen en bovendien geen groot belang hechtte aan goede arbeidsomstandigheden en milieuvervuiling. De ontwerper mocht geen genoegen nemen met een rol als stylist of slechts een radertje zijn in het marketingproces. Hij moest volgens de studenten – geheel in de geest van Pruys – een coördinator zijn van het gehele ontwerpproces, ‘vanaf de conceptie tot in de winkel’.¹⁵ Student Gijs Horstink concludeerde dat deze ambitie, gezien het studieaanbod van de vakklas industriële vormgeving, moeilijk waargemaakt kon worden. De theorielessen waren vooral bedoeld om de studenten inzicht te geven in hun toekomstige maatschappelijke rol van industrieel ontwerper. Uit een evaluatie van de opleiding uit 1978 door de aan de Haagse civ en de HfG Ulm opgeleide industrieel ontwerper Andries van Onck (1928) bleek dat de studenten nauwelijks boeken lazen en weinig inzicht hadden in hun toekomstige werkgebied.¹⁶

Onder leiding van Jaarsveld bleef de afdeling aan het IvKNO een vreemde eend in de bijt. Jaarsveld was van mening dat de overige opleidingen nog altijd een ‘renaissancistisch standpunt van de esthetische vakbeoefening’ hanteerden, ondanks de Bauhaus-ideeën die Stam inbracht. Hij beschouwde het als principieel onjuist dat zijn afdeling in deze context moest functioneren.¹⁷ In de periode dat democratiseringprocessen volop aan de gang waren en het kritisch-sociale engagement hoogtij vierde, werd het ‘klasje van Jaarsveld’ door de studenten en docenten van de andere opleidingen beschouwd als een kapitalistisch bolwerkje dat niet erg politiek en maatschappelijk bewust was.¹⁸

Opdrachten

Jaarsveld had een heel eigen opvatting over hoe hij zijn studenten de juiste ontwerpmentaliteit moest bijbrengen. Hij was principieel tegen het geven van opdrachten en deed dat dan ook niet; deze houding wist hij de hele periode dat hij les gaf, van 1960 tot 1978, vol te houden. Hij was van mening dat de studenten hun eigen opdrachten en probleemstellingen moesten formuleren, zodat ze zelf hun positie konden bepalen in het vakgebied. In een concept-leerplan van de afdeling uit 1976 werd dit nog eens benadrukt: er moesten geen ontwerp opdrachten worden gegeven en de docenten moesten zich ervan bewust zijn dat hun 'persoonlijke gerichtheid destruerend is voor de nog niet volledig ontplooidde persoonlijkheid van de student'.¹⁹ Wel mochten ze studieopdrachten geven voor elementaire, concrete deelproblemen. Deze dienden echter zo gesteld te worden 'dat de persoonlijkheid van de student eerder gestimuleerd dan geremd wordt'. Bij de begeleiding moest 'niet het maken van opmerkingen, doch het stellen van vragen' het 'correctiepatroon voor de docent' zijn. Dit alles met het doel 'een klimaat te scheppen dat initiatieven, zelfwerkzaamheid, kritisch denken tot het nemen van beslissingen, op basis van ieders persoonlijke mogelijkheden stimuleert'.

In de wekelijkse werkbesprekingen was Jaarsveld kritisch ten aanzien van alles wat de studenten te berde brachten.²⁰ In het afdelingslokaal hing een bordje van transparant acrylaat met daarin ingefreesd en roze ingekleurd het woord *think*, volgens Suyling een illustratie van de kern van Jaarsvelds onderwijs: studenten terugwerpen op hun eigen denkkraft en creatieve vermogens. Maar de Bauhaus-ideologie werd niet openlijk door Jaarsveld beleden. Wel bleek uit Jaarsvelds werkwijze en zijn kritisch commentaar hoezeer hij zich richtte op een vormgeving die voor een massapubliek bereikbaar was en een bijdrage kon leveren aan het welzijn van de mensen en hun omgeving. Volgens Suyling klonken deze opvattingen begin jaren zeventig eerder als een dogma dan als een overtuiging die gebaseerd was op de werkelijke behoeften van de mensen. Suyling vond dat Jaarsveld 'zich geweldig kon loszingen van de wereld, die ook toen al sterk was veranderd'.²¹ Het laat onverlet dat de studenten vertrouwd werden gemaakt met een ontwerpproces waarin een analytisch vooronderzoek een belangrijke rol speelde. Dat kon inhouden: het vaststellen van de doelgroep, een analyse van de voor- en nadelen van de bestaande producten, de onderhoudskosten en de gebruikerscontext; het vooronderzoek kon worden uitgevoerd in samenwerking met instanties als TNO en consumentenorganisaties. Ook de wensen van de opdrachtgever, bijvoorbeeld een maximale kostprijs, en de productiemogelijkheden werden erin betrokken. Op basis van de resultaten van het vooronderzoek werden de eerste schematische tekeningen gemaakt, en ook dummies en prototypes.²² Volgens Suyling werd er niet expliciet een bepaalde methodiek toegepast. In de besprekingen werden wel alle fasen van het ontwerpproces doorlopen. Wanneer sommige keuzes onvoldoende waren onderbouwd, moesten de studenten hun ontwerp oplossingen opnieuw onderzoeken en beargumenteren. Het nadeel van het feit dat er geen opdrachten werden geformuleerd, was volgens Suyling dat je als student de neiging had dicht bij je eigen wereld te blijven en onbekende gebieden te mijden. De methode werkte alleen goed bij een intensieve begeleiding, waarbij de docenten hun studenten steeds opnieuw uitdaagden, hun blikveld verruimden en hen nieuwe en onbekende paden op stuurden. Vooral in zijn latere docentenjaren was Jaarsveld onvoldoende betrokken bij het doen en laten van de studenten.

De ontwerplessen van Jaarsveld werden aangevuld met praktische lessen, waarin technieken als kunststof spuitgieten of frezen het uitgangs-

punt vormden voor een opdracht. Ook moesten de studenten voorwerpen analyseren op hun productie- en montagewijze, om vervolgens dezelfde functie te herontwerpen zodanig dat minder materiaal nodig was en minder montagehandelingen hoefden te worden toegepast. De opdrachten hielden echter nooit een samenwerking in met het bedrijfsleven. Jaarsveld was daar mordicus tegen, omdat de industrie volgens hem geen enkel benul had van industriële vormgeving. De studenten kregen daardoor het gevoel dat ze als toekomstig industrieel ontwerper voor de troepen uit moesten lopen. Een te afhankelijke en dienstbare houding ten aanzien van het bedrijfsleven – zoals aan de AIVE het geval was – zou juist productinnovaties in de weg staan. Wel werden er regelmatig excursies naar bedrijven georganiseerd om kennis te maken met de diverse machinale productietechnieken.²³ En ook stages waren inmiddels een verplicht onderdeel van de studie.

In het eindexamenjaar formuleerden de studenten hun eigen opdrachten en bespraken die twee of drie keer met de docent. Voor de eindbeoordeling moesten ze de verschillende stadia van het onderzoek en het ontwerp toelichten aan de hand van analyses, presentatietekeningen, modellen en een definitief ontwerp in werktekening. Het is opvallend hoeveel verschillende en complexe producten er voor het eindexamen werden ontworpen, bijvoorbeeld een stadsvervoermiddel, elektrische huishoudelijke apparaten, een theeauto-maat, een behandeltafel voor een arts en een hydraulische snoeischaar.²⁴ Dit is een heel ander assortiment dan in Arnhem en Maastricht door de eind-examenkandidaten werd ontworpen. Jaarsveld meende dat er in Arnhem onvoldoende technische deskundigheid aanwezig was voor het industrieel ontwerpen. In een landelijk overleg over de opleidingen vormgeving in metalen en kunststoffen (VIMEX) – zoals de edelsmeedafdelingen in de jaren zeventig en tachtig hetten – werd dit door de Arnhemse edelsmeeddocent Ligtelijn erkend. Maar dit gebrek werd gecompenseerd door de specifieke deskundigheid op het gebied van vormonderzoek en vormgeving, waardoor de afgestudeerden in hun beroepsuitoefening een alternatief konden bieden voor de 'heersende economische en technische waarden'.²⁵ Jaarsveld vond echter dat je goede ontwerpideeën niet kon verwezenlijken zonder kennis van technieken en materialen, kennis die bij Jaarsvelds studenten wel aanwezig was, zoals uit de evaluatie van Van Onck uit 1978 duidelijk werd. Van Onck concludeerde dat de studenten een goed inzicht hadden in de productietechnische kanten van het vak, goed in staat waren kostenanalyses te maken en bijzonder vaardig waren in het maken van modellen en prototypes.²⁶

Het ontwerplokaal *industrial design* (1978-2002)

In 1978 ging Jaarsveld met ziekteverlof; hij keerde niet meer in zijn functie terug. Zijn vervanger was de industrieel ontwerper Teun Teunissen van Manen (1918),²⁷ die was opgeleid aan het IvKNO en de civ in Den Haag en vooral als grafisch ontwerper werkte. Van 1960 tot 1964 gaf hij les aan de AIVE.²⁸ Bij zijn aanstelling in Amsterdam kreeg hij de opdracht een nieuw leerplan te schrijven. In januari 1979 klaagden de studenten bij de directie dat er nog geen nieuw leerplan was en geen opvolger voor de theorie docent Pruys, die vertrokken was omdat hij het niet eens was met de aanstelling van Teunissen van Manen.²⁹ Een maand later ontving de directie opnieuw een brief van de studenten. Daarin werd Teunissen van Manen verweten dat hij onvoldoende pedagogische kwaliteiten had, dat hij nauwelijks ervaring had als industrieel ontwerper en dat hij een 'uitsluitend theoretische instelling' had, voornamelijk gebaseerd op 'systeemtheorie (...) zonder aansluiting bij studenten of uitvoering in de praktijk'.³⁰

De (concept)leerplannen van Teunissen van Manen stonden inderdaad bol van de theoretische vakken. Volgens dat van 1981-1982 zouden de studenten behalve in de praktische vakken voor tekenen, vorm- en kleurstudie en ontwerpen moeten worden geschoold in fysica, chemie, wiskunde, methodologie, kunst-, cultuur- en designgeschiedenis, ergonomie, filosofie (logica en esthetica), marketing, (waarnemings)psychologie, systeemtheorie, cybernetica, semiologie en CAD (Computer Aided Design). Volgens Teunissen van Manen betrof het wetenschappen die op de mens waren gericht of op het *industrial design*, of algemene wetenschappen die hij noodzakelijk achtte voor zijn studenten.³¹ Een groot deel van de theorievakken zou worden ingevuld door gerenommeerde gastdocenten. Teunissen van Manen had door zijn vele reizen een aanzienlijk netwerk opgebouwd van vooraanstaande ontwerpers en bedrijven. Hij was onder meer kind aan huis bij de directie van Olivetti en onderhield persoonlijke contacten met Dieter Rams (1932), tussen 1961 en 1995 de hoofdontwerper van Braun.³² Voor zijn nieuwe leerplan dacht hij uit dit netwerk te kunnen putten.

Voor het vak methodologie had hij de Engelse ingenieur en ontwerp-theoreticus Leonard Bruce Archer (1922-2005) op het oog, en voor het vak semiologie de Duitse filosoof Max Bense (1910-1990). Beiden waren nauw verbonden met het onderwijs aan de HfG Ulm. Archer werd, na een korte loopbaan in de jaren vijftig als industrieel ontwerper, door zijn lessen aan de Central School of Art and Design (nu Central Saint Martins College of Art and Design) in Londen en publicaties in ontwerptijdschriften bekend als pleitbezorger van een rationele ontwerpbenadering. In 1965 werd zijn publicatie *Systematic Method for Designers* uitgebracht door de Council for Industrial Design.³³ Dit leidde tot een ontwerpmethodologie die een alternatief moest bieden voor de traditionele ontwerpmethodode. Die traditionele methode was volgens Archer te vergelijken met het proces van beeldhouwen: uit de beschikbare materialen werd het juiste geselecteerd en met de voorhanden technieken tot een vorm bewerkt die voldeed aan functionele en/of esthetische eisen. De beeldhouwer kon tot die vorm komen zonder vooraf een duidelijk plan te hebben. Bij het complexe proces van *design* was er volgens Archer weliswaar ook sprake van een materiële uitvoering, maar deze was altijd gebaseerd op een vooraf opgesteld plan.

Teunissen van Manen pleitte voor een verwetenschappelijking van het ontwerponderwijs aan de GRA. Volgens hem was het de belangrijkste opgave van de industriële ontwerper om, 'uitgaande van de theorie, planmatig, met behulp van bestaande wetenschappen en technieken, oplossingen [te] vinden voor complexe (vorm)problemen in industriële processen'.³⁴ De ontwerper kon niet meer alleen vertrouwen op 'empirische ervaring' en 'intuïtieve outputs', maar moest zich van rationele denkmethode bedienen, en daarvoor moest hij samenwerken met andere (wetenschappelijke) disciplines.³⁵ In het lesprogramma voor het studiejaar 1982-1983 verwees Teunissen van Manen naar auteurs als Christopher Alexander, Bense, Bernhard Bürdek (1947) en John Chris Jones (1927), die allemaal tot de eerste generatie designtheoretici behoorden en zich nadrukkelijk bezighielden met de rationalisatie van het ontwerpproces.³⁶

De rationalisatie en verwetenschappelijking van het ontwerponderwijs leken mede ingegeven door de lang gekoesterde wens van de GRA te komen tot een erkende opleiding voor de industriële vormgeving. De directie wilde hiertoe vóór 1 februari 1978 een aanvraag indienen bij het ministerie.³⁷ De erkenning bleef uit, maar dat weerhield Teunissen van Manen er niet van een studieprogramma te ontwikkelen dat veel meer dan in Arnhem een volwaardige opleiding tot industrieel ontwerper representeerde. Dat werd ook erkend

door Van Onck, die als rijksgecommitteerde voor het eindexamen van 1980 nu een positieve ontwikkeling bespeurde: de aandacht voor productanalyse en marketing was toegenomen. Maar bij morfologie en semiotiek zag hij nog te weinig een wetenschappelijke benadering.³⁸

De ambitie van Teunissen van Manen was echter te hoog gegrepen voor een kleine en aan de GRA geïsoleerd opererende opleiding. Bij een evaluatie van het leerplan in december 1980 bleek dat hij zijn ideeën niet kon waarmaken omdat er onvoldoende financiële middelen waren om de gastdocenten aan te trekken en een aantal docenten en studenten in verzet kwamen. Ook zijn pogingen om meer samen te werken met andere opleidingen mislukten, met als gevolg dat hij slechts een beroep kon doen op een kleine groep vaste docenten, incidenteel aangevuld met een gastdocent. Maar juist de eigen ontwerpdocenten stonden kritisch tegenover de wetenschappelijke benadering van Teunissen van Manen. Jan Elders sprak als lid van de directie de angst uit dat er voor de studenten niet genoeg ruimte overbleef voor een emotionele en intuïtieve ontwerpbenadering. Ook het voornemen om de vakken voor vormstudie alleen in het basisjaar te geven viel niet in goede aarde. Teunissen van Manen voerde aan dat in het tweede en derde studiejaar een vormgerichte, esthetische benadering mogelijk zou blijven, die hij echter wel wilde 'verwetenschappelijken'.³⁹

De meningsverschillen leidden tot een crisis op de afdeling. Begin 1981 ging Teunissen van Manen met ziekteverlof; hij zou niet meer terugkeren.⁴⁰ Pas bij aanvang van het studiejaar 1984-1985 trad een nieuwe coördinator aan: oud-student Peik Suyling. Suyling stond nog aan het begin van zijn carrière. Hij had twee jaar in Parijs gewerkt en was net terug in Nederland om een eigen praktijk op te zetten als zelfproducerend ontwerper. Hij beschouwde zich helemaal niet als een industrieel ontwerper.⁴¹ Zonder dat er een specifiek leerplan was bouwde hij voort op de onderwijsstrategie van Jaarsveld, maar dan ontdaan van zijn dogmatische, functionalistische Bauhaus-filosofie. Docenten die onder Teunissen van Manen het spoor bijster waren geraakt, werden door Suyling weer op het rechte pad gezet: er werd hun niet een bepaald onderwijsprogramma opgelegd, maar ze kregen de gelegenheid hun lessen opnieuw te formuleren. De oude garde bestond uit docenten als Piet Cohen, Holzhauser en de filosoof Fons Elders, maar Suyling nam ook nieuwe docenten aan, zoals de aan de TH Delft opgeleide industrieel ontwerpers Michiel Meurs (1961) en Gijs Ockeloen (1957) en de ontwerper/musicus Michiel Brandes (1955).

Anders dan Teunissen van Manen hechtte Suyling niet veel belang aan de theoretische en methodologische kanten van het vak. Een poging om designtheoreticus Kees Dorst aan de afdeling te binden mislukte. Er heeft volgens Suyling nooit een omschakeling van 'productdenken' naar 'ontwerppen' plaatsgevonden. 'Het ontwerpproces als zodanig, daar zet ik eigenlijk altijd vraagtekens achter', liet hij optekenen naar aanleiding van een onderzoek naar de rol van de intuïtie in het ontwerpproces. 'Dat bestaat eigenlijk niet, dat mag iedere keer weer opnieuw ingevuld worden. De reden dat dat hier op de Rietveld ook zo leuk is, is omdat we in onze afdeling weinig structuur hebben in de zin van dat we vinden dat het ontwerpproces niet een vaststaand gegeven is. Het mag onderzocht worden en dat doet ook iedereen'.⁴² Suyling was ervan overtuigd 'dat iedere ontwerper die echt een persoonlijk belang heeft, een persoonlijke intentie heeft met het ontwerpen of een autonome inslag, bezig is om ervaringen die hij eerder opgedaan heeft, te vertalen naar iets wat een functie of betekenis kan hebben'. Het ging hem niet om het rationeel oplossen van een ontwerpprobleem; hij wilde dat er op basis van een persoonlijke visie en stellingname een zinvolle bijdrage werd geleverd aan de materiële wereld. Dat betekende overigens niet dat de stu-

denten niet alle relevante fasen van een ontwerpproces moesten doorlopen. Suyling zag het als zijn taak de studenten te begeleiden in het proces 'van inspiratie via een proces van transformatie naar een nieuw idee, of product'. In vakken als filosofie, marketing en ontwerpbeschuwing kon die sterk persoonlijke benadering worden gerelateerd aan de sociale, economische en culturele context van het industrieel ontwerpen. Dat gebeurde ook in de verplichte stages of bij opdrachten die in samenwerking met het bedrijfsleven werden uitgevoerd.⁴³

De opleiding was volgens Suyling zeker niet uitsluitend een werkplaats. Het 'al doende leren' speelde een belangrijke rol, maar boven alles bleef het motto hangen waarmee Jaarsveld het lokaal ook letterlijk, op een bordje, had gesierd: *think*. Suyling beschrijft zijn afdeling als een lokaal waar in de student werd geleerd na te denken over de maatschappelijke waarde van zijn ontwerpen. Ze onderscheidde zich door die maatschappijkritische houding nadrukkelijk van de Arnhemse opleiding. In Arnhem lag het accent veel meer op de beeldende, esthetische kanten van het ontwerpen. Zowel voor Jaarsveld en Teunissen van Manen als voor Suyling stond steeds de sociale verantwoordelijkheid van de ontwerper centraal. De industrie kon met haar eenzijdige gerichtheid op winstmaximalisatie niet leidend zijn in het realiseren van nieuwe gebruiksvoorwerpen. Ontwerpers waren het morele kompas waarop de industrie moest varen: 'De industrie past zich maar aan', stelde Suyling in 1989, toen hij zijn afdeling moest positioneren ten opzichte van de overige opleidingen voor industrieel ontwerpen in Nederland.⁴⁴

Suyling stopte in 2002 formeel als hoofd van de afdeling, maar had zijn coördinerende taken al eerder overgedragen aan een aantal docenten, onder wie de ontwerper Frank Tjepkema (1971). Dat was ook degene die hem uiteindelijk opvolgde. De naam van de afdeling was inmiddels gewijzigd in designLAB. De koers werd verlegd: in plaats van om een productgerichte vormgeving ging het nu om een meer conceptuele, vrije ontwerpbenadering.⁴⁵ In 2009 kreeg Bas van Beek (1974) de leiding over designLAB. Met zijn kritische houding ten aanzien van de industrie sloot hij aan bij een lange traditie van het onderwijs in industrieel ontwerpen aan de GRA. Maar terwijl zijn voorgangers steeds probeerden die maatschappijkritische houding onderdeel te maken van het vakgebied van het industrieel ontwerpen, koos Van Beek voor een meer autonome positie van de ontwerper.

Opdrachten

In de tijd dat Suyling de afdeling bestierde, werden de studenten zo veel mogelijk – en nu wel met vooraf geformuleerde ontwerp opdrachten – uitgedaagd om op basis van hun talenten, vaardigheden en belangstelling ontwerp problemen te benoemen en op te lossen. De opdrachten van de docenten werden nadrukkelijk op elkaar afgestemd. De afdeling was in 1990 betrokken bij een masterclass van het Sandberg Instituut met de Amerikaanse ontwerper Victor Papanek (1923–1998).⁴⁶ Die schreef in 1971 het beroemde boek *Design for the Real World*. Daarin hekeld hij de houding van industriële ontwerpers die zich niets aantrokken van de mede onder hun verantwoordelijkheid veroorzaakte milieuvervuiling.⁴⁷ Het boek was een oproep aan (industriële) ontwerpers om zich niet langer bezig te houden met 'speelgoed voor volwassenen': stilistische varianten op bestaande producten en overbodige *gadgets* ter vermaak van een verwend en verveeld publiek. Volgens Papanek lag het 'echte probleem' in het ontwerpen voor gehandicapten, kinderen en ouderen en voor de ontwikkelingslanden, een taak die veel westerse ontwerpers graag

aan zich voorbij lieten gaan. De ontwerper en antropoloog Papanek, met een belangstelling voor economie, psychologie, biologie en geneeskunde, ontvouwde in zijn boek een generalistische en zeer kritische visie op de ontwikkelingen in het vakgebied. Hij wroette in het geweten van menig Nederlandse ontwerper en ontwerpstudent. In 1975 gaf hij een lezing voor het studium generale van de GRA en in 1987 op het internationale studentenseminar *The Other Side of Design. Mythe of rede*, georganiseerd door de GRA.⁴⁸

De maatschappijkritische geest op de Amsterdamse afdeling Industriële Vormgeving bleek ook uit diverse studieprojecten. In 1989 werkten studenten van de GRA en de Amsterdamse Academie van Bouwkunst samen aan een project over het gescheiden inzamelen van huishoudelijk afval. De concepten werden gepresenteerd op de tentoonstelling *Afvaltoekomst – Toekomstafval*. Het project kreeg een vervolg bij het eindexamen in 1990, toen de studenten werd gevraagd een opdracht te realiseren binnen het thema 'milieubewust industrieel ontwerpen'. De studenten wilden 'een filosofie (...) creëren die een milieubewust produkt en produktiebeleid mogelijk maakt'.⁴⁹ Daarbij gebruikten ze gegevens over het veranderende gedragspatroon van de consumenten, het energiegebruik en -verbruik, de recyclingmogelijkheden van materialen en de kwaliteit en de levensduur van de producten.

Bij Suyling moesten de studenten onder meer op basis van hun persoonlijke smaak iets kiezen waar ze bewondering voor hadden of dat hun fascineerde. Dat kon variëren van een object of een gebruiksvoorwerp tot een bijzondere televisie-uitzending. Voorwaarde was dat ze het een vorm hadden gegeven die waarneembaar was en kon worden besproken. De eerste weken werden besteed aan het beantwoorden van de vraag waarom de student erdoor werd gefascineerd. De tekstuele, visuele of auditieve argumenten moesten vervolgens worden gedocumenteerd. De documentatie en de gesprekken boden de studenten inzicht in hun voorkeuren en interesses. Daarna moesten ze op basis hiervan een voorwerp ontwerpen zonder dat daaraan vooraf een functie was toegekend.

Terwijl Suyling zich vooral richtte op de persoonlijke eigenschappen van de studenten en hun vermogen die te verbeelden, gaf Cohen ontwerp opdrachten die veel pragmatischer waren. Materialen, technieken of gebruiksfuncties vormden daarbij de uitgangspunten. In samenwerking met de in Delft opgeleide docenten probeerde hij ook kennis van serie- en massaproducten te integreren in het ontwerpproces.⁵⁰ Ten gevolge van de verschillende benaderingswijzen studeerden de studenten af op een grote variëteit van producten en ontwerp opvattingen.⁵¹

iv.2.2.2: Arnhem

Het ontwerp lokaal vormgeving in metalen en kunststoffen (1968–1978)

Tot de komst van Gijs Bakker in 1970 was Franck Ligtelijn de belangrijkste ontwerpdocent van de afdeling Edelsmeden en Vormgeving in Metaal van de Arnhemse kunstacademie. Bakker nam toen het vak 'ruimtelijk vormen' aan de dagopleiding edelsmeden en vormgeving in metalen over van Henk Peeters, nadat hij dit vak vanaf 1968 aan de avondopleiding had gedoceerd, samen met beeldend kunstenaar Berend Hendriks. Bakker hield er heel andere ontwerp opvattingen op na dan Ligtelijn. Hij moest bijvoorbeeld weinig hebben van de ambachtelijke werkwijze die Ligtelijn voorstond. Bakker was van mening

dat edelsmeden en vormgeving in metalen ondanks enkele overeenkomsten in de kern wezenlijk verschilden, een opvatting die in Amsterdam aan de basis stond van de scheiding tussen de afdelingen Edelsmeden en Industriële Vormgeving. In 1974 schreef Bakker als reactie op het nieuwe leerplan een brief aan Ligtelijn, waarin hij stelde dat hij het edelsmeden beschouwde als een vorm van toegepaste kunst die zich enkel liet leiden door 'de naweën van stromingen uit de beeldende kunst'.⁵² Terwijl nieuwe vormen, kleuren en materialen in de beeldende kunst middelen waren voor een nieuwe artistieke norm, waren ze volgens Bakker in de toegepaste kunst doel in zichzelf. De door het grote publiek inmiddels geaccepteerde verschijningsvormen van de beeldende kunst kwamen in de toegepaste kunst uitsluitend tot uiting als een herkenbaar formalisme dat alleen esthetisch kon worden beleefd. Bakker bestreed deze formalistische ontwerpwijze. Hij wilde het sieraadontwerpen opvatten als een kunstvorm die zich aan geen enkele functionele of formele wet of regel hoefde te houden. Sterker nog, het unieke sieraad bracht volgens Bakker 'door zijn afwijkende en niet plaatsbare verschijningsvorm, nieuwe impulsen, ervaringen en gedragingen teweeg'. Daarentegen moest de ontwerper zich in zijn vormgeving in metaal, als onderdeel van de industriële vormgeving, volgens Bakker wel houden aan wetten en voorwaarden. De producten – ook de industrieel, in serie vervaardigde sieraden – moesten zijn afgestemd op de actuele of toekomstige machinale productiemogelijkheden. Bovendien beschouwde Bakker de vorm van de industriële producten als een 'visuele overdracht' van 'informatie over de aard van een produkt en de wijze van gebruik'. Edelsmeden en sieraadvormgeving beschouwde hij als een individuele daad waarin de hand van meester zichtbaar is, industriële vormgeving daarentegen was vooral een sociale activiteit, waarbij de ontwerper een essentiële, maar anonieme rol moest vervullen in een complex samenwerkingsproces. De enige overeenkomst tussen edelsmeden en vormgeving in metalen was volgens Bakker gelegen in het feit dat beide streven naar voorwerpen die 'het gebruik opnieuw doen ervaren, waardoor vastgelopen gewoonten kunnen worden herzien'.

In 1973 werd de naam van de Arnhemse afdeling officieel gewijzigd in Vormgeving in Metalen en Kunststoffen (VIMEK). De informatiebrochure uit 1975 meldt dat de studie gericht was op 'de vorming van ontwerpers van gebruiksvoorwerpen en sieraden, in de vorm van unica, serie- en massa-producten', en dat er aandacht was voor 'ambachtelijke en industriële produktiemethoden en technieken'.⁵³ Met de nieuwe naam werd definitief afscheid genomen van de term 'edelsmeden', maar de afdeling distantieerde zich ook van het begrip 'industriële vormgeving'. Deze naam was bij Koninklijk Besluit voorbehouden aan de AIVE en de Haagse CIV. VIMEK nam nadrukkelijk afstand van deze opleidingen, die meer technisch en marktgericht waren. In 1978 verklaarden enkele studenten in een afdelingspublicatie dat de 'serie- en massaproductie van auto's, vliegtuigen, ijskasten, stofzuigers, scheerapparaten alleen mogelijk [is] als [het] ontwerp is afgestemd op productie met zeer gespecialiseerde apparatuur. Dat veronderstelt een solide technische kennis, waaraan de opleiding veel aandacht moet schenken. Daar gaat het in Arnhem juist niet om'.⁵⁴ Daar ging het om het ontwerpen van persoonlijke, geïndividualiseerde voorwerpen, waarbij de belevingsaspecten centraal stonden. Dat was bij industriële vormgeving alleen mogelijk als de techniek niet de verschijningsvorm van het product domineerde.

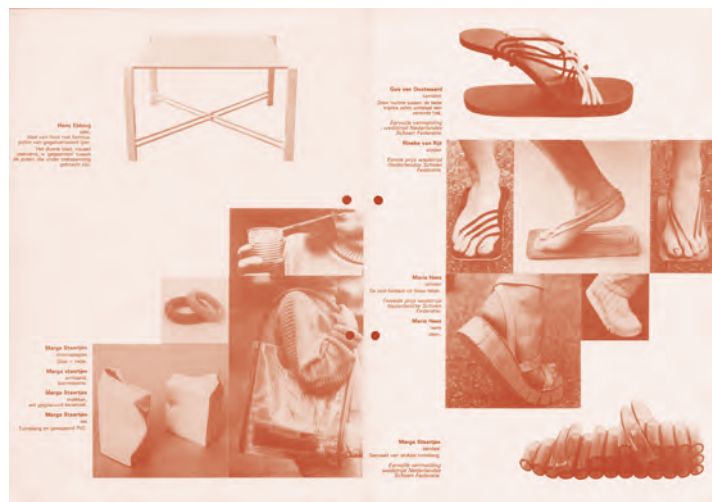
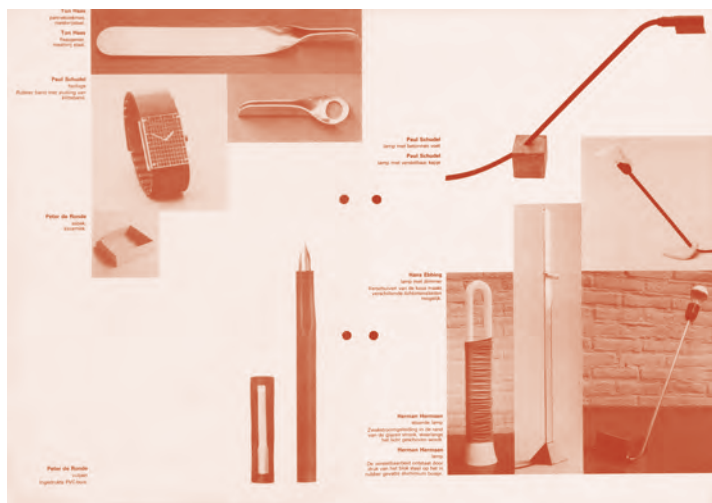
In dezelfde modernistische geest als Peeters liet Bakker zijn studenten zoeken naar essentiële vormkenmerken, en deze werkwijze was typerend voor wat Bakker de 'fundamentalistische ontwerpbenadering' noemde. Volgens hem waren 'fundamentalisten (...) niet tevreden met de historisch gegroeide

verschijningsvorm van een product en durven ze opnieuw te beginnen bij de basis. Zij durven zich af te vragen wat het werkelijke doel en nut is van een gebruiksvoorwerp. Als dat nut er niet is, dan wordt ook nee gezegd tegen de opdrachtgever, want deze industriële producent zit in de wedloop naar de gunst van de consument en zal zich in alle bochten wringen om zijn omzet te vergroten. De ontwerper is het "geweten" binnen dit proces.⁵⁵ Bakker wilde echter niet blijven hangen in de clichés van de ontwerper als idealistische wereldverbeteraar en een industrie die slechts uit is op financieel gewin. De projecten die hij in samenwerking met de industrie organiseerde, hadden dan ook tot doel 'de communicatie over en weer op gang te brengen en wederzijds wantrouwen weg te nemen'.⁵⁶



200: Werkbespreking leerlingen VIMEK o.l.v. Gijs Bakker, ABK Arnhem, 1978

Bakkers fundamentalistische benadering leidde in de praktijk tot beeldende ontwerpen, waarbij met minimale middelen en een beperkt aantal technische ingrepen een heldere vorm werd gecreëerd waaraan de gebruiker zowel de functie als het maakproces kon aflezen. Net zoals het geval was bij de ontwerplessen van Ligtelijn ging de grote nadruk op de beeldende aspecten vaak ten koste van de technische realiseerbaarheid (afb. 200). De werkwijze had grote invloed op de studenten. Peter de Ronde lichtte in een academie-uitgave zijn ontwerp voor een keramisch asbakje toe; daarbij was één hoek naar binnen gedruwd zodat daar een sigaret kon worden neergelegd. Daarin was 'het ontwerpproces afleesbaar (...), waar materiaal, vorm en kleur op logische wijze met elkaar in relatie staan'.⁵⁷ Paul Schudel (1951) motiveerde zijn ontwerp in soortgelijke bewoordingen: 'Het product moet essentieel en inzichtelijk vormgegeven zijn, dat wil zeggen het gebruik, de produktiewijze (totstandkoming) en de verbeelding van het "idee" moeten de vorm van het produkt bepalen.' En Ton Haas (1954) stelde in de toelichting op zijn eindexamenwerk dat de 'vorm de drager is van een mededeling (...) die iets zou kunnen vertellen over de functie, ontstaanswijze (vervaardigings-techniek), constructie, aard van het gebruikte materiaal, de relatie van het produkt tot andere produkten, de visie van de ontwerper etc.' (afb. 201) In dezelfde fundamentalistische benadering kwam Wies Raanhuis (1953) in haar eindexamenwerk tot de vraag waarom alleen de oren en de neus bij (zonne)brillen als draagpunten fungeren. Door andere mogelijkheden om de bril op het hoofd vast te zetten te onderzoeken kwam ze tot geheel nieuwe oplossingen (afb. 202). De methode om producten tot op het bot te ontleden en vervolgens de elementaire delen visueel te herschikken leende zich goed voor het ontwerpen van niet al te complexe voorwerpen, waarbij de techniek een ondergeschikte rol speelt.



202: Wies Raanhuis, zonnebrillen, kunststof, ABK Arnhem, 1976

De ontwerpwijze van Bakker, waarbij ontwerpers hun eigen (vorm)-eisen formuleerden die ondergeschikt waren aan de eisen van productie, distributie of verkoop, stimuleerde de studenten om zich na hun studie vrij en onafhankelijk van de industrie op te stellen en net als beeldend kunstenaars vanuit een persoonlijke visie aan een eigen oeuvre te werken. Vanuit die positie kon dan samenwerking worden gezocht met de industrie.⁵⁸ Hierin onderscheidde de Arnhemse ontwerpopleiding zich nadrukkelijk van de AIVE in Eindhoven en de CIV in Den Haag. Ontwerper en CIV-docent Kho Liang Ie, die betrokken was bij een Arnhemse project, liet aan Bakker weten dat het van een ongekende arrogantie getuigde om kunstacademiestudenten te laten geloven dat ze in staat waren zo'n complexe opdracht als het industrieel vervaardigen van meubelen tot een goed einde te brengen. Ook van Jaarsveld kwam kritiek. In een landelijk overleg van de vakgroep Vormgeving in Metalen en Kunststoffen hekelde hij de neiging van de Arnhemse afdeling om zich te ontwikkelen tot een opleiding voor industriële vormgeving. Die ontwikkeling diende onmiddellijk gestopt te worden, omdat het 'misdadig [is] valse verwachtingen te wekken bij jonge mensen die in de beroepspraktijk niet waar te maken zijn. Alleen de heel goede slagen erin een plaats te veroveren en dat heeft consequenties voor het onderwijs. Een groot studie-aanbod betekent automatisch verlaging van kwaliteit met al het gevaar voor amateurisme waarin goede ideeën blijven hangen in een hobbyistische sfeer.'⁵⁹ Volgens hem was er geen enkele maatschappelijke behoefte aan uitbreiding van het onderwijs in de industriële vormgeving.

In het studiejaar 1977-1978 publiceerde de afdeling een brochure waarin nog eens nadrukkelijk werd gesteld dat 'bij voorkeur wordt gewerkt aan projecten in samenwerking met de industrie, waardoor communicatie over wederzijdse standpunten ontstaat en vormgevingsprocessen maatschappelijk-realistisch worden onderbouwd'.⁶⁰ In de brochure, die bedrijven moest verleiden tot samenwerking, werd gewezen op het belang van een goede vormgeving, die kon leiden 'tot zichtbare identiteit, betere concurrentie en sterkere economie'. Maar de industrie toonde weinig interesse in de 'fundamentalistische' ontwerpers in Arnhem, die zich niet erg dienstbaar aan de industrie opstelden. Gevolg was dat veel VIMEK-afgestudeerden de markt probeerden te veroveren met producten die ze zelf produceerden.

Bakker werd na zijn vertrek in 1978 opgevolgd door de tentoonstellingsontwerper Donald Janssen (1943). Janssen was in Arnhem opgeleid als grafisch ontwerper en in Den Haag als industrieel ontwerper. Hij hield zich voornamelijk bezig met tentoonstellings- en interieurontwerp. In 1981 initieerde Janssen een bijeenkomst met als doel de afdeling te positioneren ten opzichte van de opleidingen voor industriële vormgeving in Delft en Eindhoven.

De naam VIMEK werd officieus gewijzigd in 3D Design, waarmee afscheid werd genomen van een naam die erg materiaal-georiënteerd was. Bovendien gaf 3D Design beter aan dat de producten waarmee de studenten zich bezighielden (van sieraden tot een zeilwagen en van meubels tot kleine stadsauto's) zeer divers waren en dat er verschillende posities konden worden ingenomen: die van de vrije, de ambachtelijke of de industrieel vormgever.

Na het vertrek van Bakker bleven de praktijkopdrachten weliswaar een rol spelen, maar waren er geen docenten meer met eenzelfde ambitie en dezelfde banden met de industrie als Bakker had. Dus zochten de initiatiefrijkste studenten zelf contact met externe opdrachtgevers. De ontwerpbenadering van Bakker werd voortgezet door oud-student Schudel, die in 1983 aan de afdeling 3D Design ging lesgeven.

Theorie

Hendriks en Struycken ontwikkelden een ontwerpmethodiek die tot doel had om de beeldmiddelen vorm, kleur en materiaal zo objectief mogelijk in te zetten, onafhankelijk van de persoonlijke voorkeuren, intuïtieve keuzes en beeldconventies. Hoewel hun persoonlijke artistieke ontwikkelingen wortelden in verschillende tradities, streefden beiden naar een beeldtaal die collectief begrepen kon worden en daarmee in hun ogen sociaal en democratisch was. Hendriks, opgeleid door beeldend kunstenaar Heinrich Campendonck (1889-1957) aan de afdeling Monumentale Kunsten van de Amsterdamse Rijksakademie, baseerde zich daarbij in eerste instantie op de figuratieve monumentale gemeenschapskunst voor openbare gebouwen, zoals kerken en scholen. Struycken, opgeleid aan de Haagse kunstacademie, voelde zich meer verwant met de abstracte beeldtaal die was gebaseerd op het gedachtegoed van het Bauhaus en de naoorlogse concrete kunst. Midden jaren zestig waren beide kunstenaars van mening dat een wetmatig gehanteerde, abstracte beeldtaal het beste kon bijdragen aan de kwaliteit van de leefomgeving. Volgens Struycken beperkte die leefomgeving zich niet tot architectuur en stedenbouw, maar behoorde ook de industriële vormgeving ertoe.⁶¹

Het was vooral Struycken die een theorie ontwikkelde voor een systematische beeldgrammatica. Hij liet zich daarbij inspireren door artistieke ontwikkelingen in Zwitserland. Publicaties als *Kalte Kunst? Zum Standort der heurigen Malerei* (1957) van de grafisch ontwerper Karl Gerstner, 'Standard, Series, Module: New Problems and Tasks of Painting' (1966) van de Zwitserse kunstenaar Richard Lohse (1902-1988) en *De mythe van de zintuiglijke oorsprong van wetenschappelijke kennis* (1973) van de Zwitserse psycholoog Jean Piaget (1896-1980) vormden het theoretische fundament van zijn beeldgrammatica.⁶² Die berustte op de veronderstelling dat beeldmiddelen in een mathematisch verband kunnen worden gebracht, 'waardoor niet alleen een maximale eenheid ontstaat maar waarbij tevens de onderlinge relatie[s] van vorm en kleur berekenbaar worden'.⁶³ Struycken onderscheidde tien verschillende beeldmiddelen, in vier groepen: vorm (ruimte, oppervlakte, textuur), kleur (kleurtoon, helderheid, verzadiging), materiaal (materiaal, textuur) en tijd (beweging, duur). De manier waarop de diverse beeldmiddelen in een werk relaties aangaan bepaalt de structuur van het werk. Die structuur kon formeel of visueel zijn. Onder formele structuur verstonde hij de georganiseerde relatie tussen de beeldelementen; de visuele structuur was de waarneembare visuele werking van die organisatie. Alleen wanneer het gaat om een zeer eenvoudige formele organisatie is de visuele structuur te voorspellen. Bij het vormgeven van de omgeving moest de ontwerper vooraf de formele structuur bepalen aan de hand van onder

meer sociale, economische en gebruikstechnische eisen en op basis van de gekozen beeldmiddelen. Volgens een werkgroep van het Kunsthistorisch Instituut van de Universiteit Utrecht, die in 1974 onderzoek deed naar het kunstenaar- en docentschap van Struycken, was zijn methodische werkwijze uniek in Nederland.

Struycken stelde zijn theorie onder de titel 'algemene beeldinformatie' tussen 1970 en 1974 op schrift in een aantal onderwijsstencils.⁶⁴ In eerste instantie was de beeldinformatie bedoeld voor het analyseren van bestaande kunstwerken. Hij onderscheidde bij het waarnemen drie niveaus: de concrete, de alledaagse en de persoonlijke waarneming. De concrete waarneming had betrekking op de formele kenmerken van het voorwerp (vorm, kleur, maat). De alledaagse waarneming gaf betekenis aan deze formele kenmerken omdat het voorwerp wordt herkend als een object met specifieke eigenschappen en functies in een bepaalde context. Bij de persoonlijke waarneming gaan symbolische en associatieve waarden van de beschouwer een rol spelen.

Al snel paste Struycken de drie niveaus toe op het ontwerpproces. Bij iedere ontwerppopdracht dienden de ontwerpers de drie waarnemingsfasen in acht te nemen. Ze moesten zich bij iedere opdracht afvragen op welk niveau zij zich in hun werk wilden concentreren. Struycken achtte bijvoorbeeld voor architectuur en industriële vormgeving de alledaagse verstaanbaarheid en bruikbaarheid van groter belang dan de persoonlijke associaties. Belangrijkste doel van de ontwerper was volgens hem om door middel van vormgeving de zichtbare werkelijkheid te structureren en voor de mensen (be)grijpbaar te maken. Daarbij diende de ontwerper eerst te bepalen of het ontwerp moest fungeren in een dynamisch patroon van acties of deel zou uitmaken van een statische verzameling van dingen. Vervolgens kon de ontwerper op basis van 'actie' of 'ding' de concrete beeldelementen en de alledaagse betekenis ervan vaststellen. Daarna werd de relatie tussen de beeldelementen bepaald. Die kon hiërarchisch/onderschikkend (bijvoorbeeld: vorm is belangrijker dan kleur) of relatief/nevenschikkend zijn (bijvoorbeeld: materiaal is even belangrijk als kleur). Dan bepaalde de ontwerper welke aspecten van de 'actie' of het 'ding' normatief van aard waren. Het herkennen en toepassen van normen (van zowel beeld als functioneel gebruik) waren van belang omdat ze een identificatie mogelijk maken van mensen en objecten. Een ontwerper koos bewust of hij van de norm wilde afwijken of deze wilde bevestigen. Vervolgens dienden de beeldelementen vanuit een persoonlijke visie intuïtief of systematisch (met behulp van een computer) gerangschikt te worden.

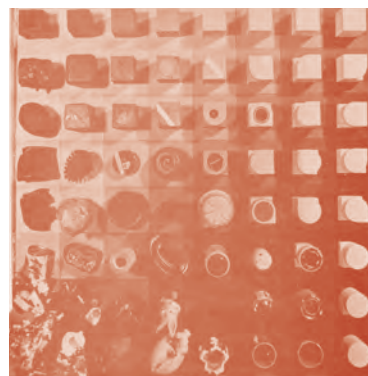
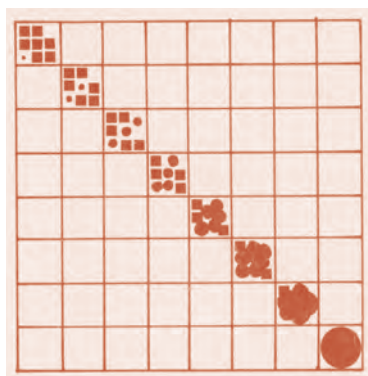
De methode die Struycken ontwikkelde, werd in de tentoonstellingscatalogus *Structuur: een thema, een methode* uit 1972 omschreven als 'strukturistisch'.⁶⁵ De strukturistische methode kenmerkte zich doordat vooraf een aantal voorwaarden werd opgesteld, waaruit zich een moeilijk te voorspellen visuele structuur kon ontwikkelen. De persoonlijke inbreng van de kunstenaar beperkte zich tot het bepalen van de voorwaarden, het materiaal dat de structuur zichtbaar moest maken en de schaal waarop dat gebeurde.

Deze structuristische methode werd door Onno van Dokkum (1943) gehanteerd in een afstudeerproject uit 1974 voor de Arnhemse Academie van Bouwkunst.⁶⁶ Het betrof een onderzoek naar de belevingsaspecten van de gebouwde omgeving. Van Dokkum behoorde tot de eerste lichting studenten van de vernieuwde afdeling Monumentale Vormgeving en had als student meegedaan aan het stoelenproject van Bakker. Naar aanleiding van de lessen van Struycken verdiepte Van Dokkum zich in de sociale en de waarnemingspsychologie.⁶⁷ Die kennis moest antwoorden geven op de vragen die de meeste studenten aan de afdeling bezighielden: wat is welzijn? Wanneer

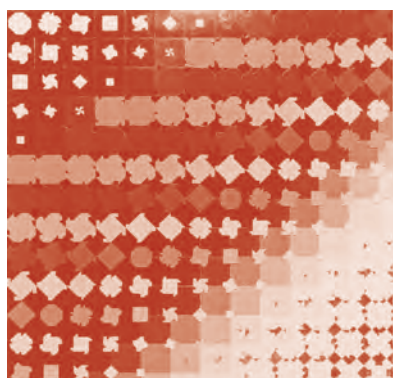
voelen mensen zich prettig in hun omgeving? Wat is de wisselwerking tussen mensen en hun omgeving?

Onderzocht werden twaalf panelen vervaardigd door Hendriks en enkele studenten van de afdeling Monumentale Vormgeving. De eerste vijf hadden betrekking op de beeldmiddelen helderheid/kleurtoon, oppervlakte/helderheid (tweemaal), oppervlakte/textuur en oppervlakte/begrenzing. De panelen 6-8 waren ontwikkeld om te onderzoeken hoe mensen betekenis verlenen aan hun omgeving; ze zijn opgebouwd uit vormen waaraan steeds meer betekenis kan worden toegekend. Nadat aan de hand van deze panelen de kwantitatieve en kwalitatieve betekenissen waren geregistreerd, konden 'nieuwe organisaties ontworpen (...) worden en wel zodanig dat door synthese van de gevonden principes een meer "landschappelijk" waarneembaar organisatiepatroon ("omgeving") ontstaat'.⁶⁸ In de panelen 9-12 werden hier voorbeelden van gegeven (afb. 203). In 1976 werd Van Dokkum docent technisch en constructief tekenen aan de afdeling VIMEK. In zijn lessen zou hij het ruimtelijk vormen zoals dat door Struycken en Hendriks was gedoceerd, voortzetten.⁶⁹

203: Onno van Dokkum e.a., afstudeerproject Academie van Bouwkunst Arnhem, schema paneel 7 (van beeldmiddel naar betekenis), 1973



204: Bas Maters, zonder titel ('vormassociatie'), lakverf, karton, hout, ca. 1968



De methode van de 'algemene beeldinformatie' werd na 1968 door de studenten steeds vaker bekritiseerd als een te strikt, onpersoonlijk en formeel systeem. Na het vertrek van Struycken in 1976 kwam er onder leiding van Bas Maters (1949-2006) meer ruimte voor persoonlijke en intuïtieve associaties. De 'algemene beeldinformatie' viel uiteen in een meer formele beeldgrammatica met betrekking tot de eerste twee door Struycken onderscheiden waarnemingsniveaus, en het vak tektonisch voorontwerpen gericht op het derde, persoonlijke en associatieve waarnemingsniveau. Of zoals Maters het zelf

verwoordde in zijn kenmerkende taalgebruik: het betrof een waarneming die is gebaseerd op 'een persoonlijke ervaring die niet direct persoonlijke interesse betreft, maar meer door individualisering iets universeels op wil sporen en van daaruit waarheid gevoelt' (afb. 204).⁷⁰

Opdrachten

Een van Bakkers opdrachten was de studenten gebruiksvoorwerpen die ze mooi vonden te laten analyseren op de meest essentiële vormkenmerken. Aan de hand van afbeeldingen moesten ze het ontwerpconcept zo helder mogelijk definiëren. Ook liet hij hen gebruiksvoorwerpen wit verven, zodat ze de vorm ervan beter konden beoordelen. Vervolgens moesten ze een aantal modellen van witte klei maken die, te beginnen met een geometrische vorm als een bol of een kubus, stapsgewijs evolueerden naar de vorm van het gebruiksvoorwerp. Het was een zoektocht naar een objectief geachte, wetmatige vormtaal, of het nu ambachtelijke unica of machinale serieproductie betrof.⁷¹

Het vak ruimtelijk vormen dat Bakker doceerde, was voor een belangrijk deel gefundeerd op de ideeën van de docenten Berend Hendriks en Peter Struycken ten aanzien van een methodisch gebruik van beeldmiddelen.⁷² Hendriks en Struycken waren in respectievelijk 1965 en 1964 door directeur Verburg aangenomen om de afdeling Monumentale Kunst van de Arnhemse kunstacademie te vernieuwen. Beiden formuleerden het nieuwe uitgangspunt van de afdeling Monumentaal Nieuwe Stijl – later ook Omgevingsvormgeving genoemd – als een 'onderzoek naar vorm en kleur in de onderlinge relatie, zowel twee- als driedimensionaal, en in relatie tot de architectuur'.⁷³ Hendriks ging het vak ruimtelijk vormgeven (ook wel ruimtetgrammatica en later beeldgrammatica genoemd) doceren, Struycken het vak kleur- en vormleer. Beiden gaven les aan alle afdelingen van de Arnhemse kunstacademie.

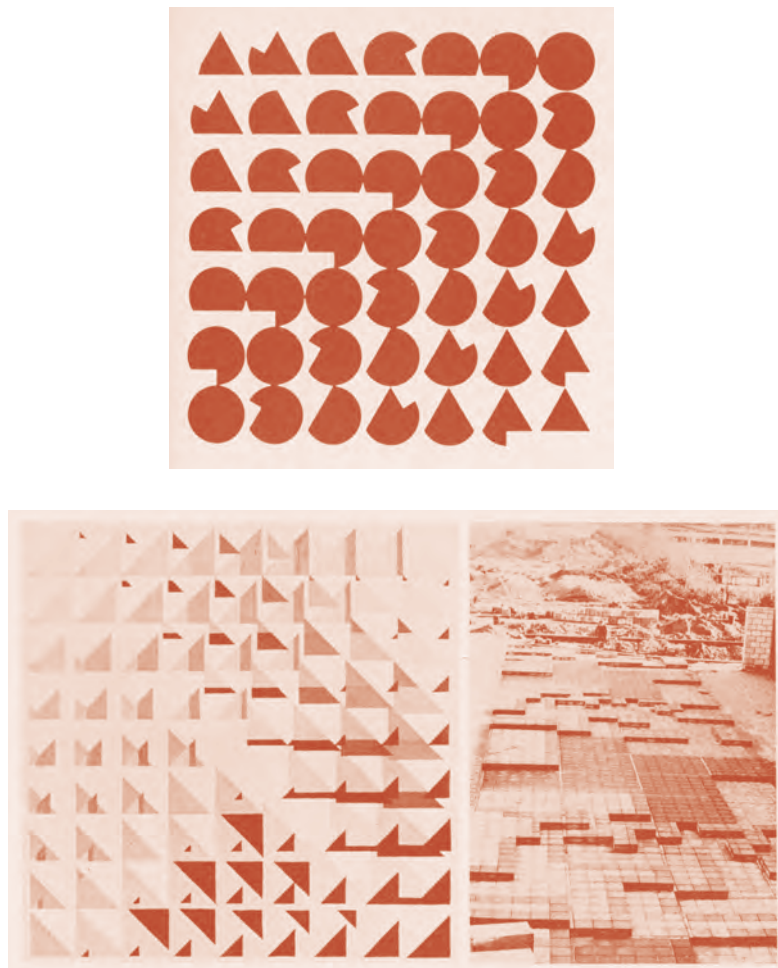


205: Vormonderzoek volgens rastermethode van Berend Hendriks, ABK Arnhem, jaren zeventig

Struyckens theoretische uitgangspunten voor een beeldgrammatica werden getoetst aan de hand van basisoefeningen die hij en Hendriks met hun studenten deden. In het begin beperkten deze oefeningen zich tot studies van twee- en driedimensionale vormen (vormgrootte, vormbegrenzing) en kleuren (kleurtoon, helderheid en verzadiging). De studenten dienden tussen de twee polen van een beeldmiddel reeksen of rasters te maken met regelmatig veranderende tussenvormen (afb. 205-206). Voor het vormonderzoek moest bijvoorbeeld een vierkant of een cirkel als de ene pool worden genomen, die na een groot aantal tussenstadia uitmondde in een willekeurig gekozen vorm – een werkwijze die Bakker toepaste op gebruiksvoorwerpen. Voor het kleuronderzoek werden een begin- en een eindkleur gekozen die met een vooraf bepaald aantal optisch gelijkwaardige stappen in elkaar moesten

overlopen. Bij complexere opdrachten werden vorm- en kleuronderzoek binnen een reeks of raster gelijktijdig toegepast of gecombineerd met andere beeldelementen. Door vooraf te bepalen welke formele structuur werd gehanteerd voor de organisatie van de beeldelementen was het mogelijk tot een geheel nieuwe vormtaal te komen, die nooit gevonden zou zijn langs intuïtieve weg of op basis van de eigen vormvoorkeuren. Studenten aan de afdeling VIMEK spraken gekscherend over de 'rasters en roosters van Berend'.⁷⁴

206: Basisoefeningen tweedimensionale vorm (boven), tweedimensionale vorm en kleur (linksonder) en toepassing ervan in een ruimtelijke vorm (rechtsonder) o.b.v. theorieën van Peter Struycken, ABK Arnhem, jaren zeventig



Behalve het vak 'ruimtelijk vormen' gaf Bakker ook ontwerplussen. Omdat hij bang was dat hij zijn studenten zou opleiden tot epigonen, hield hij zich in de afdeling nauwelijks bezig met sieraden.⁷⁵ De belangrijkste bijdrage die hij leverde als ontwerpdocent waren de praktijkprojecten die hij tussen 1972 en 1974 in samenwerking met de industrie initieerde. Deze vielen samen met zijn eigen ervaringen met het industriële productieproces. In die periode ontwierp hij onder meer een stoel voor de meubelfabrikant Castelijns en een lamp voor de verlichtingsproducent Artimeta. De kennis en ervaring die hij daarbij opdeed gebruikte hij in de projecten. Daarin werden stoelen ontworpen voor de firma Gispens, kinderwagens voor de firma Koelstra en lampen voor Artimeta. Zijn studenten kwamen niet alleen in aanraking met de industriële productietechnieken, bijvoorbeeld doordat zij de buisframes voor de stoelen

in de fabriek lieten buigen, maar door lezingen van bekende ontwerpers als Liang le, Premsele en Martin Visser (1922–2009) verkregen zij ook kennis van het ontwerpmetier. De professionele aanpak van Bakker bleek ook uit het feit dat hij externe ontwerpers, productontwikkelaars en verkoopmedewerkers wist te mobiliseren om de modellen en de werk- en presentatietekeningen te beoordelen. De resultaten werden door hen beoordeeld op vormgeving, productiemogelijkheden en commerciële potentie. Voor het kinderwagenproject nodigde Bakker een redactrice uit van het damesblad *Margriet* om te beoordelen in hoeverre de kinderwagens voldeden aan het beeld dat jonge moeders zich ervan maakten. Hij maakte ook financiële afspraken met bedrijven voor het geval een fabrikant een ontwerp in productie wilde nemen – zoals het geval was met de kinderwagen die Hans Ansems (1951) voor Koelstra ontwierp.



207: Brochures stoelen-, kinderwagen- en lampenproject o.l.v. Gijs Bakker, ABK Arnhem, 1972-1974

De projecten zijn gedocumenteerd in drie boekjes, die een goed inzicht geven in de ontwerpmethodiek die Bakker en zijn studenten hanteerden (afb. 207). In de samenspraak met de fabrikanten werd een opdracht geformuleerd met een bijbehorend programma van eisen, zowel voor het praktische gebruik als met betrekking tot de productiemogelijkheden. Vooraf werd vastgesteld hoe de ontwerpen zouden worden gepresenteerd. In alle gevallen ging het om presentatie- en werktekeningen en een prototype op ware grootte. Daarna volgde een traject van oriëntatie, enerzijds gericht op het betreffende bedrijf met zijn productiemogelijkheden, productassortiment, (distributie naar) verkooppunten en doelgroepen, anderzijds op de historische en actuele context van het te ontwerpen product. Voor het laatste dienden studenten zich via musea, beurzen, tentoonstellingen, tijdschriften en winkels te oriënteren op het bestaande aanbod. Voor het kinderwagenproject onderzochten ze onder meer de symboolwaarde, tradities met betrekking tot het vervoer van baby's en de gedragingen van ouder en kind daarbij.

De projecten waren voor de meeste studenten de eerste confrontatie met een opdrachtgever. In de projectboekjes zijn ook de discussies opgenomen die met de opdrachtgevers werden gevoerd. Overduidelijk is dat Bakker en zijn studenten zich professioneel opstelden: het ontwerpproces was een gezamenlijke verantwoordelijkheid van opdrachtgever en ontwerper; zij hebben een gelijkwaardige rol, maar hun eigen expertise. Met betrekking tot het stoelenproject voor Gispens werd geconcludeerd dat 'de studenten (...) te weinig fabrikant-bewust [zijn]; de fabrikanten zijn te weinig ontwerp-bewust om tot een samenwerking te kunnen komen'.⁷⁶ Daarentegen leverde de samenwerking met Koelstra voor beide partijen verrassende en innovatieve resultaten op: de directie vond ze van hoge kwaliteit en de redactrice van *Margriet* meende dat ze alle verwachtingen overtroffen.⁷⁷

Het belangrijkste kenmerk van het onderwijs van Bakker was het gefaseerde proces: eerst werd door middel van een grondige voorstudie onderzocht wat er allemaal al was gemaakt in een bepaalde productgroep, om vervolgens te beoordelen of en hoe een nieuw product een zinvolle toevoeging hierop kon zijn. Op basis van de resultaten van de voorstudies herformuleerde Bakker de opdrachten: om de studenten niet te belasten met het ontwerpen van technische, constructieve details kwam de nadruk steeds te liggen op het ontwerpen van een nieuw totaalbeeld. Bij het kinderwagenproject was het doel 'om alle aspecten te zuiveren en proberen de essentie terug te vinden' die verloren was gegaan in een optelsom van de eisen, zoals opvouwbaarheid (voor vervoer in de auto), kleinere afmetingen (vanwege de smalle paden in winkels en warenhuizen) en een nostalgische vormtaal, die nog refereerde aan de oude, handgemaakte kinderwagens.⁷⁸ Bij het lampenproject werd de fundamentele vraag gesteld wat licht is. De conclusie van de studenten was 'dat het ideaal zou zijn om de lichtbron zonder staander, voet, kap en snoer in de ruimte te laten zweven (zich bevinden)'.⁷⁹

Die conclusie roept een herinnering op aan een stoelenproject van studenten van de Haagse kunstacademie. Oud-student Emile Truijens beschreef hoe zijn klasgenoten geïnspireerd raakten toen hun leermeester Cor Alons hun een foto toonde van een op perslucht zwevende schroevendraaier gemaakt door Moholy-Nagy. 'Mijn medeleerlingen en ik raakten door deze technische stunt zó gefascineerd', schreef Truijens, 'dat wij hierdoor geïnspireerd stoelen zonder frames bedachten, waarop de gebruiker, zittend op een gebogen vlak, in de lucht zweefde op perslucht! Dat was, zo vonden wij, het absolute esthetische einde. Een "zit-ding" zó verregaand in zijn vorm te elimineren, dat er visueel bijna niets meer van overbleef... Daarenboven, zo zeiden wij tegen elkaar, liep nu de vloer – ongehinderd door de obstakels

die stoelpoten toch zijn – door. Ook de tafels zou je op de gewenste hoogte kunnen fixeren als horizontaal zwevende vlakken. Het ruimtelijk effect van dit geheel zou fenomenaal zijn!⁸⁰

Ook al waren de studenten in Den Haag en Arnhem nog zo enthousiast, hun ideaalbeeld bleek technisch niet uitvoerbaar. De Arnhemse studenten kozen uiteindelijk voor 'een lamp (...) die wij in onze eigen omgeving zouden kiezen. We hebben getracht de techniek aan lampen doorzichtig te maken, o.a. door bij materiaalkeuze ons te laten leiden door de specifieke eigenschappen van de materialen. Een duidelijk voorbeeld is de lamp van Hans, het hele idee komt voort uit de veerkracht van rubber.'⁸¹

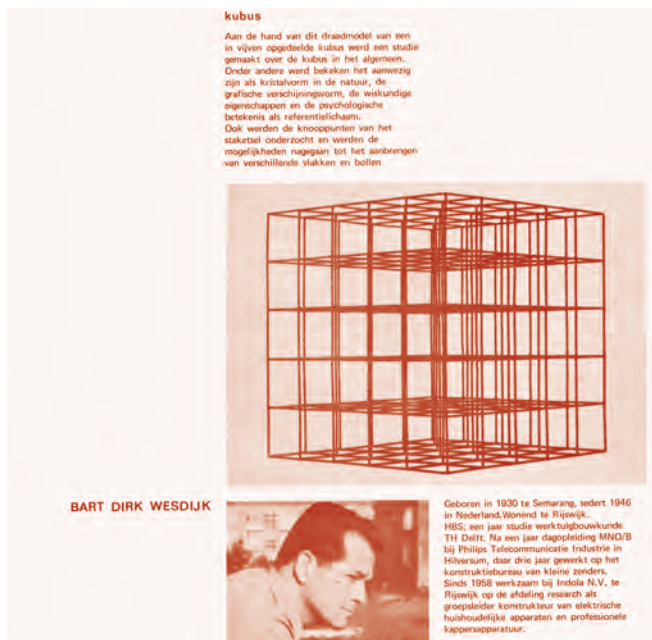
iv.2.2.3: Den Haag

Het ontwerplokaal industriële vormgeving (1950 – ca. 1980)

De in 1950 gestarte driejarige weekendcursus voor industriële vormgeving in Den Haag had een speciale status: hij was alleen toegankelijk voor studenten die een vooropleiding hadden van minimaal drie jaar hbs of beschikten over een diploma van een middelbare technische of kunstnijverheidsschool. Bovendien moesten ze na hun opleiding minimaal twee jaar hebben gewerkt. De cursus moest recht doen aan zowel de artistieke als de technische aspecten van het vak. Bij de selectie van studenten werd daar nadrukkelijk rekening mee gehouden. Artistiek talent werd gerekruteerd onder de aanmelders met een technische vooropleiding; van de kunstopleidingen werden studenten toegelaten die blijk gaven van technisch inzicht.

De opleiding was sterk praktijkgericht. Om samenwerking met het bedrijfsleven mogelijk te maken werd van docenten en studenten een flexibele inzet gevraagd. Tot midden jaren zestig werd met een voorlopig leerplan gewerkt, met een rooster dat zeer flexibel was en direct op de praktische mogelijkheden van (gast)docenten en samenwerkende bedrijven kon worden afgestemd.⁸²





De studie kende een strikte opbouw. Het eerste jaar was algemeen oriënterend van aard. Studenten kregen een groot aantal praktische en theoretische vakken op het gebied van vormgeving (praktische esthetica, vormleer), culturele, maatschappelijke en wetenschappelijke oriëntatie (cultuur- en kunstgeschiedenis, sociologie, biotechniek, psychologie) en bedrijfskunde. Ongeveer twee derde van de studietijd werd besteed aan theoretische vakken. De praktische esthetica bestond onder meer uit twee- en driedimensionale vorm- en kleurstudies in diverse materialen (afb. 208-209).

Het aangeleerde vorm- en kleurbegrip werd op abstracte vormen toegepast, waarbij nog weinig materiaalkennis was vereist. De studenten werden vooral uitgedaagd om te experimenteren. Belangrijke docenten voor het onderwijs in de basisprincipes van de vormgeving waren de kunstenaars Joost Baljeu (1925-1991), Joop Beljon, Paul Citroen en Willem Schrofer. Met name Baljeu en Beljon waren ervan overtuigd dat een omgeving die harmonieus was ontworpen door stedenbouwkundigen, architecten, industrieel ontwerpers en beeldend kunstenaars, een bijdrage kon leveren aan het welzijn van de mensen in een geïndustrialiseerde samenleving. Baljeu doceerde het vak 'theorie van de vorm', geïnspireerd op zijn eigen zoektocht naar een universele morfologie, die hij vooral uitwerkte in het kader van omgevingskunst. Baljeu bouwde als constructivistisch kunstenaar voort op het werk en de ideeën van de vooroorlogse avant-garde van het constructivisme, het Bauhaus en De Stijl. Veel van het vooroorlogse modernistische gedachtegoed kreeg tussen 1958 en 1964 een nieuw podium in het tijdschrift *Structure*, waarvan Baljeu hoofdredacteur was.⁸³

In het tweede studiejaar lag het accent op de vormgeving, waarbij werd uitgegaan van de materialen en technieken. Aan het einde van het cursusjaar moesten de studenten in staat zijn om op basis van het ontwikkelde vorm-, kleur- en materiaalgevoel meerdere materiaalsoorten in één ontwerp te combineren. In het derde jaar kregen ze te maken met alle aspecten van de industriële vormgeving. De kennis van de esthetische en technische principes die ze hadden verworven, diende nu te worden toegepast bij een concreet, industrieel te vervaardigen en voor de verkoop geschikt product. De meeste studietijd werd besteed aan praktische ontwerp oefeningen, die bij voorkeur werden uitgevoerd in opdracht van en in samenwerking met de industrie. Gerrit Kiljan speelde hierbij als coördinator van de opleiding en ontwerpdocent een belangrijke rol. De praktische ontwerp opgaven werden aangevuld met theoretische kennis van toegepaste psychologie, bedrijfseconomie en normalisatie-eisen.⁸⁴

In de beginperiode waren Kiljan (tot 1956), Alons (van 1950 tot 1960) en Gerrit Rietveld (van 1950 tot 1954) de belangrijkste docenten. Ze hadden allemaal een functionalistische ontwerpvisie, waarbij materiaal, productietechniek en functioneel gebruik tot een heldere en sobere synthese moesten worden gebracht. Kiljan genoot vooral bekendheid als grafisch ontwerper en als oprichter en docent van de Haagse reclameafdeling, maar hij had ook als industrieel ontwerper gewerkt. Hij ontwierp het eerste, massaal geproduceerde telefoontoestel in Nederland, dat in 1953 door de firma Heemaf op de markt werd gebracht. Als docent maakte Kiljan zijn studenten vertrouwd met de eisen van standaardisatie en normering en de schoonheid van getalsmatige verhoudingen.⁸⁵

Alons, die vanaf 1929 als docent en van 1934 tot 1957 als coördinator was verbonden aan de avondopleiding binnenhuiskunst van de Haagse kunst-academie, had in 1937 al eens zijn lesmethode toegelicht: daarin stonden een zuivere constructie, soberheid en een juist materiaalgebruik centraal. Elk voorwerp diende in de eerste plaats dienstbaar te zijn aan de mens. Hij beschreef een opdracht voor het ontwerpen van een kastje: 'Als ik mijn leerlingen de opgave geef bijvoorbeeld een kastje te ontwerpen, waarin eetgerei e.d. wordt opgeborgen, dan laat ik hen eerst tekenen de voorwerpen, die ze willen, dat het kastje bevatten zal. Dit is een goede tekenoefening voor ze, maar hoofdzaak is, dat door samenvoeging van al deze voorwerpen de in-deeling van laden en vlakken als vanzelf komt en dat door de rangschikking in goed samenhangend verband van deze laden en vakken het kastje ontstaat.'⁸⁶ Volgens zijn oud-leerling Truijen was de kastindeling mede gebaseerd op interviews met diverse huisvrouwen over de frequentie en het karakter van

het gebruik van de voorwerpen. Het ontwerpen van de kastvorm hield volgens Alons vervolgens niet meer in dan over de definitieve kastindeling een 'gestileerde huid' te trekken.⁸⁷ De functionalistische benadering van Alons blijkt ook uit de 'rasterstoel' die hij twee studenten had laten maken om zithoudingen te testen. De stoel bestond uit twee parallel geplaatste, rechtopstaande, geperforeerde stalen platen die in een frame waren gelast. Door de ronde gaten konden holle pijpen worden gestoken zodat verschillende zit- en lighoudingen konden worden uitgetest.⁸⁸ Soms liet Alons zijn studenten, om hun fantasie en originaliteit te prikkelen, experimenteren met onuitvoerbare constructies.⁸⁹

Toen Beljon in 1957 als directeur van de Haagse academie aantrad, was hij van mening dat docenten als Kiljan een te dogmatisch functionalisme propageerden met te veel nadruk op het ontwerpproces en te weinig op de vormkwaliteiten. Om hieraan een tegenwicht te bieden stelde Beljon in 1960 Liang le aan, die vormaspecten en modische aspecten belangrijker vond en zijn opdrachten niet liet domineren door productie-eisen en kostprijs.⁹⁰ Tot 1973 coördineerde Liang le de civ.

Beljon benoemde in de jaren zestig onder meer de ontwerpers Friso Kramer, Wim Rietveld, Dick Simonis, Joop van Osnabrugge, Benno Lodder en Joop Isha (1933) tot docenten van de civ. Ook Teunissen van Manen werd voor korte tijd aan het docententeam toegevoegd. Isha, Van Osnabrugge en Rietveld behoorden allemaal tot de vroegste lichten afstudeerders van de civ en waren met hun collega-ontwerpdocenten de belangrijkste pioniers van de industriële vormgeving in Nederland. Na het door ziekte gedwongen vertrek van Liang le in 1973 kwam de leiding van de cursus in handen van Rietveld en Van Osnabrugge. Van 1950 tot eind jaren zestig werd een ontwerpbenadering gepropageerd die enerzijds werd gedomineerd door een kostenefficiënte toepassing van materialen en technieken en anderzijds tegemoetkwam aan de wensen en eisen van de consumenten, zoals die uit marketingonderzoeken en paneltests naar voren kwamen.

De toegenomen complexiteit van de ontwerp opdrachten in de industriële vormgeving leidde in de jaren vijftig en zestig tot discussies over en voorstellen voor succesvolle, rationele ontwerpmethodieken. Tot dan toe beperkte de taak van de ontwerper zich tot het maken van tekeningen en modellen om opdrachtgevers en producenten inzicht te geven in hun ontwerpvoorstellen. In het complexe systeem van de industriële vormgeving kreeg de ontwerper steeds meer de rol van coördinator, die alle gespecialiseerde kennis in goede banen moest leiden om tot een resultaat te komen dat de bestaande situatie op een vooraf gewenste wijze zou verbeteren. Niet langer was het ontwerpproces gericht op overzichtelijke eindproducten die op basis van kennis, ervaring en intuïtie tot stand kwamen. Om situaties in de gewenste richting te veranderen kon de ontwerper alleen met een strikte ontwerpmethodiek de vaak tegengestelde wensen, eisen en belangen van een groot aantal betrokkenen, zoals fabrikanten, distributeurs, verkopers en eindgebruikers, op elkaar afstemmen binnen de kaders van de politieke, sociale, technologische, economische en culturele mogelijkheden. De eerste internationale conferenties over ontwerpmethodieken werden gehouden in Londen (1962), Birmingham (1965) en Portsmouth (1967). Naar aanleiding daarvan ontstonden de eerste onderzoeksgroepen op dit gebied in Engeland (Design Research Society in 1966) en de Verenigde Staten (Design Methods Group in 1962).⁹¹

De rationele ontwerpmethodiek van de civ en de morele verantwoordelijkheid van de ontwerpers leidden tot een 'ontwerpphilosofie van de schaarste'. Deze filosofie verloor met de stijging van de welvaart weliswaar steeds meer

terrein, maar behield in de jaren zeventig haar waarde toen er kritiek kwam op de grondstofverspillende en milieubelastende aspecten van de industriële massaproductie.

In 1977 dreigde het ministerie de cursus op te heffen, maar dankzij hevig verzet, waarin werd gewezen op de voortrekkersrol van de cursus en het economische belang, kon de civ – nu onder leiding van Van Osnabrugge – worden voortgezet. In 2012 ging de civ op in de masteropleiding *industrial design*. Kenmerkend bleef de balans tussen de culturele, technische en commerciële aspecten van het vak. De opleiding profileert zich nog steeds als een brug tussen industrie en vormgeving. De persoonlijke inbreng van de ontwerper kreeg de laatste decennia meer ruimte. Het onderwijsprogramma werd gegroepeerd rondom de begrippen 'real artist' en 'cool industry', met aandacht voor zowel de individuele kunstenaar die op basis van een eigen standpunt ontwerpen realiseert, als de wensen en eisen van consumenten, producenten en opdrachtgevers ten aanzien van nieuwe producten.⁹²

Opgaven

In oktober 1968 organiseerde de civ in samenwerking met het Instituut voor Industriële Vormgeving ivv in Amsterdam de tentoonstelling *Zeskant*. De bijbehorende publicatie bevat de belangrijkste studieopdrachten die tussen 1965 en 1968 werden gegeven. Productietechnische en commerciële eisen vormden de uitgangspunten. Maar de resultaten waren eveneens voortgekomen 'vanuit een zelfgekozen positie als ontwerper, beïnvloed door mode, beeldende kunsten en andere uitingen van menselijke creativiteit, bepaald door een maatschappelijk engagement'. Uiteindelijk dienden de resultaten altijd in dienst te staan van de behoeften van de consumenten: 'Indien dat lukt heeft industriële vormgeving zin, niet als snobisme voor de enkeling maar als democratisch genoegen voor de "spelende mens". Dat is de pretentie van deze ontwerpen.'⁹³

De meeste opdrachten volgden een strikte ontwerpmethodiek en behelsden producten waarmee de docenten zelf ervaring hadden. Eerst moesten de studenten zich oriënteren op het probleem en op basis daarvan de uitgangspunten en een programma van eisen voor een ontwerp formuleren. In deze fase werd een (literatuur)onderzoek gehouden, of een enquête over de bestaande productiemethoden, de distributie, de verkoop, het gebruik en de maatschappelijke betekenis van het product. De uitgangspunten en het programma van eisen konden dan worden bijgesteld. Bij de definitieve opdrachtomschrijving werden de functie, doelgroep, productietechniek en seriegrootte, maximale kostprijs en planning vastgesteld.⁹⁴

Liang le gaf in het studiejaar 1965-1966 een ontwerp opdracht voor een drinkwatercontainer die uit twee delen bestond. Eerst werden de verschillende typen handvatten bestudeerd in relatie tot de functie, het vasthouden van een volume. Bovendien onderzochten de studenten de mathematische aspecten van de kubus als ruimtelijk object. Vervolgens moesten ze op basis van beide studies tot een ontwerp komen voor een container van kunststof met een inhoud van tien liter, dat voldeed aan eisen met betrekking tot de productie (met behulp van extrusieblazen), de gebruiksfunctie (stapelbaar, inwendig goed te reinigen, voldoende luchtafvoer bij het uitschenken, makkelijk draag- en hanteerbaar) en de vormgeving (visueel klein volume).

Een vrijere opdracht kwam van Isha, die zich als industrieel ontwerper vooral bezighield met stofzuigers. De studenten moesten een speels, niet te duur en eenvoudig te gebruiken product verzinnen dat werkt op een kleine elektromotor aangedreven door één of meerdere staafbatterijen van 1,5 volt.

Ze bedachten onder meer diverse spelletjes, een kaartenschudder en een ponskaartenorgeltje.

Voor het studiejaar 1966–1967 gaf Simonis zijn studenten de opdracht een rvs-pannenset te ontwerpen. Simonis, opgeleid aan het IvKNO in Amsterdam, begon in 1955 voor de Gerofabriek te ontwerpen. Tussen 1957 en 1974 was hij daar de enige ontwerper. Hij ontwierp tal van bestekken, een koffieservies en roestvrijstalen pannensets.⁹⁵ Voor zijn eigen ontwerp uit 1958 van zo'n pannenset had hij onderzoek gedaan naar het gewenste aantal, type en volume van pannen voor een gemiddeld Nederlands gezin. De opdracht die hij de studenten gaf was gebaseerd op zijn onderzoeksgegevens: ze moesten een set te ontwerpen bestaande uit een steelplan (1 liter), drie kookpannen (1,5, 3 en 6 liter) en een braadpan, hoofdzakelijk uit te voeren in rvs en te gebruiken voor gas- en elektrische fornuizen. De prototypes werden vervaardigd door de Gerofabriek. Daarnaast begeleidde Simonis individuele ontwerp opdrachten voor onder meer een kampeerbestek, een vouwstoel, een draagbaar brandblusapparaat, een kunststofkinderslee, een keukenweegschaal en een afvalbak voor de openbare ruimte.

Van Osnabrugge was tussen 1953 en 1960 een van de eerste Nederlandse industrieel ontwerpers die zich bezighielden met scheerapparaten voor Philips. Daarna werkte hij onder meer aan stofzuigers en, samen met Wim Rietveld, aan kachels voor Inventum. Van Osnabrugge hield bij zijn vormgeving nadrukkelijk rekening met de vormwensen die uit marketingonderzoeken naar voren kwamen. Zo laten zijn zeer verschillende kachelontwerpen voor DRU zien dat een modernistische vormgeving een stijl is die kan worden afgewisseld met een meer decoratieve, historiserende stijl wanneer de consument daarom vraagt.⁹⁶ Hij gaf zijn studenten opdracht een bestaand elektrisch droogscheerapparaat te restylen.

Ook Wim Rietveld liet zich in zijn lessen door zijn eigen praktijkervaring leiden. Voor het studiejaar 1966–1967 gaf hij opdracht tot het ontwerpen van een eenvoudig te bedienen, verstelbare ventilatorkachel met een gegeven aantal elektrische onderdelen. Tussen 1960 en 1967 had Rietveld zelf een aantal hetelucht-, ventilator- en gaskachels ontworpen voor Inventum en was hij er, onder meer door de vorm te vereenvoudigen op basis van de beschikbare productietechnieken en de onderdelen te standaardiseren, in geslaagd de kostprijs te verlagen. In vergelijking met Van Osnabrugge, die het consumentenbelang zwaar liet meewegen, legde Rietveld, die immers als ingenieur was opgeleid, de nadruk veel meer op de relatie tussen de vorm en de productie. Dat was ook te zien in zijn opdracht: binnen acht weken moesten de studenten de onderdelen samenvoegen tot een nieuw ontwerp met een zo laag mogelijke kostprijs.

Het accent bij Rietvelds opdrachten lag op een economisch voordelig gebruik van materialen en productietechnieken gekoppeld aan de kwaliteitseisen van gebruiksgemak en vormgeving. Hij begeleidde ook enkele vrije ontwerp opdrachten voor een caravan, een grasmaaimachine en een gezins-tent. Samen met docent Benno Lodder gaf Rietveld voor het studiejaar 1967–1968 de opdracht een handmixer met hulpstukken te ontwerpen in samenwerking met Philips.

Veel meer dan aan de Amsterdamse en Arnhemse opleidingen hielden de civ-studenten zich bezig met gecompliceerde ontwerp opdrachten voor massaproducten. Behalve elektrische huishoudelijke apparaten ontwierpen ze bijvoorbeeld ook een aanhanger om zout te strooien op gladde wegen, een slijpmachine, bedrijfskleding, een gestandaardiseerde container voor vrachtwagen- en scheepsvervoer en een stekker en contrastekker. Dergelijke opdrachten konden niet worden uitgevoerd zonder een uitgebreid vooronder-

zoek naar bestaande ontwerpen, productiemogelijkheden, normeringseisen, patenten, distributielogistiek, verkoopkanalen en consumentenbehoefte (afb. 225, zie p. 705).

In *Zeskant* stelde student Albert Bos dat het bij het ontwerpen van producten 'van primair belang [is], dat er een logische en overdraagbare werkwijze wordt gevolgd. Er bestaan systematische methoden, met behulp waarvan men producten kan ontwikkelen, b.v. die van Bruce Archer. Zo'n methode bestaat uit een vastgestelde reeks elkaar logisch opvolgende vragen en opdrachten.'⁹⁷ Bos benadrukte wel dat niet in elke situatie dezelfde methode kon worden gehanteerd. De ontwerper diende bij iedere nieuwe opdracht vast te stellen wat de meest geschikte methode is. Zo baseerde student Charles James Marks zijn ontwerpmethodiek op een citaat van Christopher Alexander uit diens *Notes on the Synthesis of Form* van 1964.

In de toelichting op het ontwerponderwijs meldt de civ dat voor de opleiding een poging was gedaan positie te bepalen ten aanzien van de verschillende publicaties over ontwerpmethodiek. De civ koos voor de *Systematic Method for Designers* van Leonard Bruce Archer, een methode met een grotere kans op een eindresultaat dat voldoet aan de eisen en verwachtingen. De methode werd onder meer getoetst aan de hand van een opdracht van Lodder voor het ontwerpen van een stekker en contrastekker.

iv.2.2.4: Eindhoven

Het ontwerplokaal industriële vormgeving (1955–1968)

De in 1955 gestarte opleiding productontwerpen van de AIVE is de enige erkende dagopleiding voor industriële vormgeving in het Nederlandse kunst- en onderwijs. Bij binnenkomst in het toenmalige academiegebouw kon iedere student of docent op een bord de definitie lezen die Smeets voor de opleiding hanteerde: 'Industriële vormgeving is het creatief bedenken en planmatig ontwikkelen van met de machine te vervaardigen serie- en massa-artikelen, doelmatig en uit geëigende materialen goed gemaakt, goed om te gebruiken, aangenaam om waar te nemen en voorzover het massa-artikelen zijn, door veel mensen begeerd en gekocht.'⁹⁸ In de geschiedschrijving van de AIVE is gewezen op de invloed die het bezoek van Smeets aan de Verenigde Staten in de zomer van 1953 had op de ontwikkeling van het curriculum.⁹⁹ Het Educational Program for Industrial Design dat Alexander Kostellow voor de design-opleiding van het Pratt Institute in New York ontwikkelde, bepaalde in hoge mate het onderwijs van de AIVE. Al vóór zijn bezoek ontving Smeets informatie over de Amerikaanse ontwerpopleidingen van de Nederlandse ontwerper Truijen. Truijen was na zijn opleiding aan de Haagse afdeling Binnenhuis-kunst naar de Verenigde Staten vertrokken, waar hij onder meer assistent was van Kostellow. Hij werd daar geconfronteerd met een totaal andere ontwerpmentaliteit dan die van zijn leermeesters Alons en Kiljan en van ontwerpers als Schuitema, Gerrit Rietveld en Zwart, met wie hij persoonlijk contact had. Zijn docenten in Den Haag propageerden vanuit een dominante Bauhaus-ideologie weliswaar een vormgeving die was gebaseerd op de nieuwste technologie, maar volgens Truijen ontbeerden zij praktische kennis op dit gebied en een realistisch beeld van het bedrijfsleven. Het docententeam bestond tot circa 1955 enkel uit kunstenaar-vormgevers, die vooral oog hadden voor een functionele en logische toepassing van vorm en kleur; ingenieurs met de vereiste technische kennis ontbraken. Zij moesten niets hebben van bedrijven die hun linkse politieke ideeën niet deelden: die waren

'vies' en hadden alleen tot doel 'winst met rotzooi' te maken.¹⁰⁰ In de Verenigde Staten leerde Truijen dat ontwerpen meer was dan 'met de goden omgaan' om tot een evenwichtige, op getalswetten berustende vormgeving te komen. Industriële vormgeving werd mede bepaald door alledaagse zaken als kostprijs, productiemogelijkheden, gebruikseisen en de mechanische eigenschappen van materialen en constructies. Tijdens zijn verblijf in de vs verzamelde hij informatie over de belangrijkste ontwerpopleidingen en stuurde deze samen met lesroosters en brochures op naar Smeets, die hij kende van de avondopleiding van de AIVE. Toen Smeets in 1953 naar de vs reisde, leidde Truijen hem rond in het Design Research Laboratory van het Pratt Institute.¹⁰¹

Smeets wilde naar Amerikaans voorbeeld een algemene, brede en niet-gespecialiseerde opleiding gericht op de fundamentele beginselen van het ontwerpen. Studenten moesten leren 'de algemene problemen van altijd-veranderende en wisselende eisen intelligent te analyseren en met fantasie en verbeeldingskracht tot oplossing te brengen'.¹⁰² De toekomstige ontwerper moest in staat zijn 'om allerlei soorten problemen onder de ogen te zien, niet omdat hij een wondermens is, maar omdat hij een juiste, volledige en efficiënte methode van ontwerpen heeft leren opbouwen'. Smeets besefte dat hij niet het gehele gebied van de industriële vormgeving kon bedienen. Productgroepen in de zogenaamde zware techniek (grote machinebouw, groot transportmaterieel, schepen, treinen en vliegtuigen) vielen buiten het bestek van de nieuwe opleiding. Het ontwerpen van houten meubels, zowel ambachtelijk-kleinschalig als grootschalig-industrieel geproduceerd, en modieuze artikelen als kleding, modeaccessoires, verlichtingsartikelen en souvenirs behoorde evenmin tot het domein van de AIVE. Daarin voorzag het bestaande kunstnijverheidsonderwijs al voldoende. Smeets zag vooral mogelijkheden op het gebied van de lichte techniek (onder meer huishoudelijke apparaten), massagegebruiksgoederen en gebruiksgegoederen die voortkwamen uit handwerkproducties als speelgoed, glas, keramiek en edelsmeden.

Ook Truijen, die vanaf het begin bij de nieuwe opleiding in Eindhoven was betrokken, wilde zo'n brede opleiding, die enerzijds schatplichtig was aan het Haagse vormonderwijs en anderzijds voldeed aan de functionele en esthetische eisen van een groot publiek. De AIVE distantieerde zich nadrukkelijk van de 'doktrinairen', zoals Truijen de strenge en leerstellige *grid designers* betitelde; die stelden de idee boven de techniek, veroordeelden de *styling* en streefden naar vormzuiverheid door middel van een wetmatige vormtaal, die onder meer gebaseerd was op de wiskunde-esthetica van Max Bense. Truijen rekende zichzelf tot het kamp van de 'pragmatici', die belangstelling toonden voor marketing, een designmethodologie van belang achten, veel nadruk legden op de technische uitvoerbaarheid van de ontwerp-ideeën en zich veel meer dan de 'doktrinairen' bezighielden met alledaagse goederen als stofzuigers en mixers. De CIV in Den Haag en de HfG Ulm waren volgens Truijen broeinesten van 'doktrinairen' en contrasteerden sterk met de designopleidingen van het Pratt Institute, het Royal College of Art in Londen en de AIVE.¹⁰³

Het pragmatische onderwijs steunde op twee belangrijke pijlers: een in de school geïntegreerde werkplaats en ontwerpdocenten die zelf als industrieel ontwerper in de praktijk werkzaam waren. Naar aanleiding van zijn bezoek aan de opleiding *industrial design* van het Royal College of Art onder leiding van Misha Black concludeerde Smeets dat 'een ontwerpopleiding school en fabriek tegelijk moet zijn; fabriek dan in de zin van proefwerkplaats'.¹⁰⁴ Ook Truijen concludeerde na bestudering van een groot aantal internationale ontwerpsholen dat ondanks de grote onderlinge verschillen de geïntegreerde werkplaats overal een grote rol speelde in het leren praktisch te

werken en proefmodellen en prototypes te vervaardigen. Een voorbeeld van een specifieke werkplaats van de AIVE is het analytisch laboratorium – in de wandelgangen 'de sloperij' genoemd – waarin de leerlingen bestaande producten demonteerden en onderzochten op materiaal, productietechniek en wijze van assemblage. In zijn BKI-lezing benadrukte Smeets het belang van 'het maken en realiseren van dingen (...) – op papier in het begin maar zo spoedig mogelijk met materialen. Met de werkstoffen bezig zijn, dat is het eigenlijke maken; al makende is heel de mens bezig en weerspiegelen zijn handen de glans van wat binnenin gebeurt.' Smeets koesterde nog altijd een liefde voor het ambachtelijke maken en hij beschouwde dit als een belangrijke basis voor de industriële vormgeving.

Een van de belangrijkste werkplaatsen was die voor keramiek, die onder leiding stond van keramist Henk Verberkmoes (1923–2003). De keramische werkplaats was altijd een grote wens geweest van Smeets, die zelf in de oorlogsjaren directeur was geweest van de keramische werkplaats Russel Tiglia in het Vlaamse Tegelen. De keramische werkplaats van de AIVE was niet primair bedoeld voor het opleiden van keramisch ontwerpers. Ze was enerzijds een uitgelezen mogelijkheid de studenten vertrouwd te maken met het ontwikkelen van vormgevoel op basis van ambachtelijk handwerk in klei en gips. Anderzijds konden de studenten daar de specifieke problematiek leren van het vervaardigen van mallen voor serie- en massaproductie. Daardoor leerden ze om gespiegeld te denken in mal en contramal en om te gaan met maatverschillen en toleranties die optreden bij mallen en producten die ontstaan door krimp bij het bakken (afb. 210).¹⁰⁵



210: Keramiekwerkplaats AIVE, ca. 1965

De pragmatische benadering kwam ook tot uitdrukking in het belang dat de AIVE hechtte aan een goede samenwerking met het bedrijfsleven. Anders dan in het overige kunstonderwijs vormde een praktijkjaar met in totaal vier stages al in de jaren vijftig een verplicht onderdeel van de studie. De stages werden voorbereid door theoretische lessen in bedrijfseconomie, psychologie en een cursus van theorie docent Karel Eino (1920–1993), die de historische, sociologische en culturele aspecten van het industriële klimaat belichtte. De industrie werd ook nadrukkelijk betrokken bij het formuleren en uitvoeren van de studie- en eindexamenopdrachten.¹⁰⁶ Volgens oud-student Koen de Winter, die van 1963 tot 1969 productontwerp studeerde aan de AIVE, waren er echter geen praktische lessen over de eigen beroepspraktijk, zoals het opstellen van projectbeschrijvingen en offertes, de betalingsvormen of het intellectueel eigendom.¹⁰⁷

Smeets was zich bewust van de enorme omvang en complexiteit van het vakgebied. Een opleiding tot industrieel ontwerper kon dan ook niet zonder 'een methodiek voor het ontwerpen, waarmee de ontwerper ieder

probleem kan benaderen, het schijnbaar wonderbare bedenkingswerk, dat zich voltrekt van de nauwkeurige ontleding van het probleem en het voorwerp, via de eerste ideeschetsen en primaire ruimtelijke studies en “vraagstellende” verantwoordings, tot de werktekening, modellen en produktietekening toe. Deze methodiekleer vormt het hart van de gehele opleiding. Alléén een objectieve, verstandige methodiek kan de potentieel-creatieve talenten brengen tot creatief-practisch werk.¹¹⁰⁸ Smeets wilde geen dogmatische objectieve methodiek zoals de ‘doktrinairen’ die hanteerden, maar een pragmatische methode die ruimte laat voor een subjectieve en intuïtief-creatieve inbreng. ‘De functie van een methode’, stelde Smeets in zijn VKI-lezing, ‘bestaat daarin de onbeteugelde fantasie en de intuïtie te richten en te sturen in bepaalde zekere banen. Het konflikt tussen de logische, verstandelijke analyse en de impulsieve creativiteit kan alleen beslecht worden door een levende en variabele methodiek. Onze opleiding heeft de soepelheid en de twijfels behouden, waardoor dit eeuwige contrast geen konfliktstof is geworden en juist het vitale beginsel kan zijn van het gehele vormingswerk. Deze methodiekleer is een nimmer uit te putten trainingsstelsel voor het nadenken over zin, wezen, doel, realiseerbaarheid en vele andere eigenschappen van het produkt en zij dient te resulteren in die ene grondwet, welke zich kristalliseert uit de verhouding van de mens-gebruiker tot het te ontwerpen ding.’

De opleiding productontwerpen kwam onder de leiding van de industrieel ontwerper Wim Gilles, die samen met Smeets het onderwijsprogramma schreef.¹⁰⁹ Daarin was veel aandacht voor elementaire vormstudie, naar het voorbeeld van het Bauhaus, maar dan met meer aandacht voor de psychologie van de gebruikers en voor bedrijfseconomie, materiaal kennis en technische kennis van (massa)productie en technisch tekenen. Het leerplan van 1954 onderscheidde vier soorten onderwijs: lessen in algemene vorming en ontwikkeling; lessen in tekenen, vormen en ontwerpen; lessen gericht op technische en zakelijke kennis en lessen die de overgang naar de praktijk moesten vergemakkelijken. De laatste categorie omvatte bedrijfsbezoeken, korte stages, praktijkjaar en lezingen van mensen uit de ontwerp praktijk.¹¹⁰ Begin jaren zeventig werden de lessen ondergebracht in de categorieën ‘ontwerpen’, ‘maat-vorm-kleur’, ‘human relation & marketing’ en ‘techniek & technologie’.

Het eerste jaar was in de jaren vijftig en zestig bijna geheel gewijd aan praktische vormoefeningen. In het tweede jaar maakten de leerlingen kennis met ontwerpmethodieken, onderverdeeld in methodieken voor grafische en technische morfologie. De grafische morfologie had betrekking op onderwijs in typografie, fotografie, tekens en schrift aan de hand van het boek *Grafik, Form und Technik* van Peter Croy. Technische morfologie was een verdieping van de ontwerp vakken van het eerste jaar, waarbij kennis van materialen en technieken zo veel mogelijk geïntegreerd werd aangeboden met de vormgevingsvakken. De leerlingen dienden hiervoor enkele technische handboeken aan te schaffen.¹¹¹

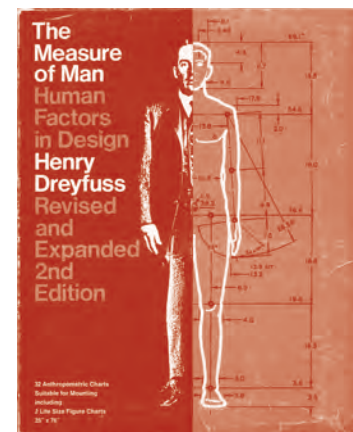
Begin jaren zeventig was het praktische ontwerp onderwijs opgesplitst in ‘ontwerpmethodiek gestalte stijl’ en ‘ontwerpmethodiek praktijk’. De eerste methodiek was gericht op het praktisch leren kennen van tweeen driedimensionale vormwetmatigheden, tekens en symbolen en de omgang met letters. De tweede methodiek had als doelstelling de leerlingen ‘een efficiënt systeem te laten ervaren in een ontwerp proces, – om tot oplossing van een probleem – c.q. om tot een “verantwoord” produkt te geraken’.¹¹² De ontwerpmethodiek was gefaseerd in oriëntatie, inventarisatie, conclusies en realisatie. In het onderdeel ‘human relation & marketing’ kregen de studenten les in onder meer communicatietechnieken, psychologie en muziek.

In het tweede tot en met vierde jaar was ‘industriële ontwerpen’ het belangrijkste vak. Het aantal lessen hierin nam toe van zeven uur in het tweede en vijftien in het derde tot vierentwintig uur per week in het vierde jaar. In het tweede jaar lag de nadruk op het inleidend praktisch ontwerpen, ‘gericht op de vrij-creatieve ontplooiing en het vormscheppende experiment aan de hand van eenvoudige opgaven met schetsen – opgewerkte tekeningen – werktekeningen en ruimtelijke studies’.¹¹³ In het derde jaar lag het accent op een systematisch ontwerp proces met aandacht voor de analyse van bestaande producten, marktonderzoek en kostprijberekening.



211: Werkbespreking o.l.v. Emile Truijten, AIVE, ca. 1965
212: Docent Wim Gilles, AIVE, ca. 1960

Het vak ontwerpen werd decennialang verzorgd door Gilles en Truijten (afb. 211-212). Beiden hielden zich bezig met industrieel ontwerpen, maar vanuit een geheel andere achtergrond. Gilles was opgeleid aan de mts en de Grafische School, werkte als industrieel ontwerper van 1949 tot 1953 voor de firma DRU in Ulft en ontwierp daarvoor onder meer een fluitketel, kachels en verpakkingen. Truijten voelde zich, ondanks een jaar werktuigbouwkunde aan de hts en een voorliefde voor technisch goed ontworpen producten, met zijn kunstacademieopleiding meer kunstenaar dan Gilles. De verschillende achtergronden vormden volgens Truijten een evenwichtige basis voor het ontwerp-onderwijs aan de AIVE.¹¹⁴



213: Henry Dreyfuss, *The Measure of Man*, New York 1959

In het tweede jaar doceerde Gilles een combinatie van technisch tekenen, metaalbewerkingstechnieken en kunststoftechnologie, veelal gebaseerd op zijn eigen ervaringen als ontwerper en de vele vakboeken die hij hierover las. Gilles besteedde ook aandacht aan ergonomie. Formeel was psychologie-

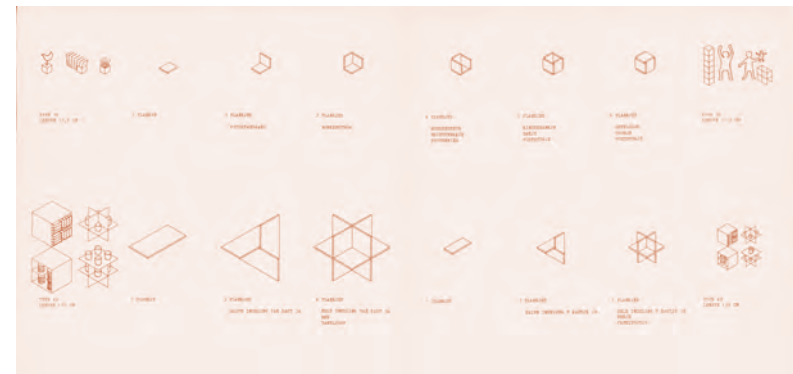
docent Mathijs Meerens hiervoor verantwoordelijk, maar die besteedde er geen aandacht aan. Gilles besprak de antropometrische modellen die de Amerikaanse ontwerper Henry Dreyfuss in 1959 onder de titel *The Measure of Man. Human Factors in Design* had gepubliceerd (afb. 213).¹¹⁵ Stan daardwerken op het gebied van de ergonomie werden niet behandeld, maar naar aanleiding van de opdrachten werden ze vaak door de studenten geraadpleegd. Gilles begeleidde ook de verplichte praktijkstages in het derde jaar. De meeste stages waren niet gericht op de ontwerp praktijk, maar op productiebedrijven. Zo hield oud-student De Winter zich bij meubelproducent De Cirkel maandenlang bezig met het vouwen, buigen en persen van onderdelen voor de Revolt- en Resultstoelen van Friso Kramer. Elke beweging die daarbij werd gemaakt, werd geklokt en iedere overbodige handeling werd vermeden.¹¹⁶

Gilles beschouwde het industrieel ontwerpen als een probleemoplossende methode. Elk probleem was, indien het op de juiste manier werd onderzocht, in kaart gebracht en geformuleerd, oplosbaar door gebruik te maken van industrieel ontwerpen. Voor dat proces hanteerde Gilles de term 'productanalyse'. Hij sprak liever van een industrieel ontwerper dan van een industrieel vormgever. Anders dan de vormgever gaf 'de ontwerper (...) een oplossing voor een probleem. Het oplossen van een probleem is methodisch antwoord geven op een behoefte of vraag. (...) Voor ieder produkt, hoe groot of klein ook, [gelden] dezelfde benaderingswijze en dezelfde methodiek.'¹¹⁷ Gilles had waardering voor leerlingen die het juiste antwoord wisten te bedenken op een verkeerd geformuleerde opdracht. Zo prees hij de ontwerper die na een opdracht van een broodroosterfabrikant en een uitgebreide analyse van de doelgroep met het idee kwam niet de zoveelste broodrooster te ontwerpen, maar geroosterd brood te verpakken.¹¹⁸ Even enthousiast was Gilles over de oplossing die een leerling bedacht naar aanleiding van een opdracht voor het ontwerpen van een koplamp voor een fiets. In zijn vooronderzoek ontdekte hij dat het grootste gevaar van de nachtelijke fietser erin gelegen was dat hij juist *van opzij* slecht zichtbaar was voor naderend verkeer. Door een transparante, massieve acryldraad van tien millimeter doorsnede in de lengterichting aan het frame op te hangen en die met een kleine lichtbron aan te lichten creëerde hij niet alleen een koplamp en een achterlicht, maar ook een opvallende zijverlichting.

Waar Gilles' ontwerpbenadering soms tot revolutionaire oplossingen leidde, was Truijen pragmatischer. Hij vond bijvoorbeeld dat je een opdrachtgever moeilijk een oplossing kon bieden die hij niet zelf kon produceren. Wel was hij net als Gilles voorstander van een goed vooronderzoek. Truijen had in de Verenigde Staten aan het Pratt Institute ervaren hoe tijdrovend een ontwerpproces kon zijn wanneer het niet systematisch verliep. Hij begeleidde daar twee studenten bij de ontwikkeling van een auto; daarbij werden steeds diverse modellen gebouwd, getest en verbeterd. Er was geen gedegen vooronderzoek gedaan naar aard, doel en functie van het product. Hij adviseerde zijn Amerikaanse studenten om, net als hijzelf in Den Haag van Alons had geleerd, vooraf te onderzoeken en te inventariseren waaraan het ontwerp moest voldoen. In de vs bouwde hij ook Alons' rasterstoel na waarmee zit- en lighoudingen konden worden getest.¹¹⁹ Meer dan 'probleemoplosser' Gilles had Truijen oog voor de belevenis- en betekenisaspecten van producten voor verschillende doelgroepen. Maar ook hij bezat geen deskundigheid op het gebied van de semiotiek. Soms verwees hij naar artikelen van Simon Mari Pruys, maar die waren doorgaans te algemeen om er als ontwerper iets aan te hebben. Volgens Truijen 'koekhakten wij maar wat en kwamen niet veel verder dan studenten voor te houden, dat een vorm naar iets verwijst en dat men ronde, ruwe, rechte of gladde vormen ergens mee associeert. Waar-

mee... dat verzonnen we zelf.'¹²⁰ Toen in de jaren zestig gesprekken plaats hadden tussen de AIVE en de TH Eindhoven over integratie, was Truijen daar een groot voorstander van, omdat er dan meer ruimte zou komen voor een wetenschappelijke verdieping van vakken als methodologie, ergonomie en semantiek.

Truijen werd na zijn vertrek in 1965 naar de TH Delft opgevolgd door Cor Uittenhout (1921), die van 1954 tot 1961 aan de HfG Ulm had gedoceerd. Volgens oud-student De Winter waren de ontwerplessen van Uittenhout systematischer en rationeler van aard dan die van Truijen. Gilles en Truijen hanteerden een methodisch-analytische benadering, maar ze waren nooit puristisch en ze hanteerden een geheel eigen vormtaal, die mede was beïnvloed door praktische productie- en gebruikseisen. Uittenhout greep veel meer terug op de 'doktrinaire' wetmatige, geometrische vormgeving gerelateerd aan de eigenschappen van materialen.¹²¹



Een andere docent die vormwetmatigheden tot uitgangspunt nam van zijn ontwerplessen, was William Graatsma. Samen met Jan Slothouber had Graatsma tot 1967 leiding gegeven aan de sectie Tentoonstellingen van het Limburgse mijnbouw- en chemiebedrijf De Staatsmijnen – het huidige DSM. Op basis van het vierkant en de kubus, een minimalistisch en streng-functionalistisch kleurgebruik en vaste modulematen ontwierpen zij tal van bedrijfsuitingen, zoals een bedrijfslettertype, brochures, relatiegeschenken, tentoonstellingsvitrines en beursstands. In 1965 exposeerde ze deze ontwerpen in het Stedelijk Museum in Amsterdam onder de titel *Vier kanten van het werk van Graatsma en Slothouber voor de staatsmijnen* (afb. 214).¹²² Toen in 1967 de sectie Tentoonstellingen werd opgeheven, besloot het duo als zelfstandige ontwerpers hun ontwerpmethodiek verder uit te werken, onder de naam

Centrum voor Cubistische Constructies (ccc). Het ccc nam in 1970 deel aan de Biënnale van Venetië en in 1972 aan de tentoonstelling *Structuur, een thema, een methode* in de Leidse Lakenhal, waaraan ook Struycken deelnam.¹²³

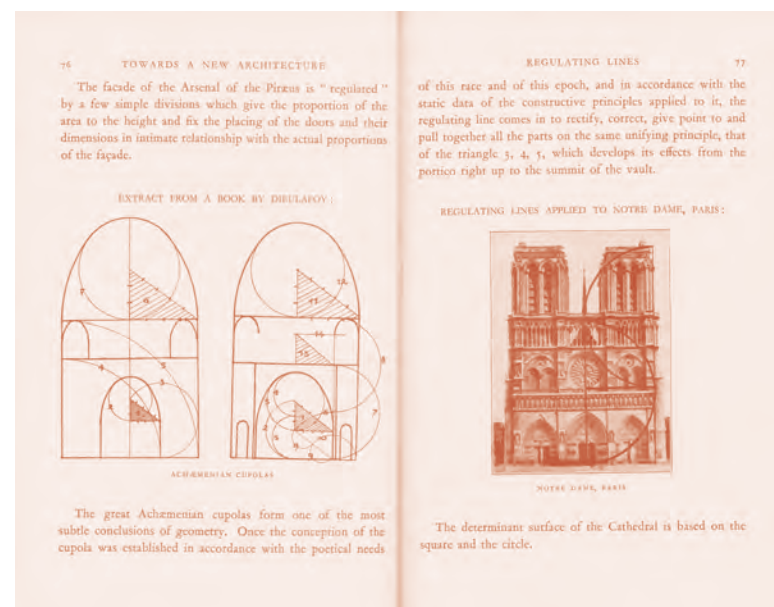
Beiden gingen ook lesgeven in vormstudie: Slothouber aan de TH Eindhoven en Graatsma aan de AIVE. Slothouber ontwikkelde aan de TH het vak vormleer, waarin hij de wetmatigheden onderzocht van vormaspecten en de relaties tussen de vorm en fenomenen als gevoel, kleur en ruimte.¹²⁴

Volgens oud-student De Winter was er in zijn studieperiode van 1963 tot 1969 geen sprake van een duidelijke programmatische samenhang. Het onderwijs werd vooral bepaald door de individuele bekwaamheden en ervaring van de docenten.¹²⁵ Maar bovengenoemde ontwerpdocenten vormden samen met docenten als Jacques van Rhijn (1921), Kees Houtman (1927-1996) voor fotografie, Frans Zwartjes (1927) voor experimentele vormgeving en de theoriëdocenten Elnó (design- en cultuurkritiek), Meerens (psychologie), Salden (bedrijfseconomie) en Lambert Tegenbosch (1926) voor kunstgeschiedenis een veelzijdig team, waarin zowel artistieke, culturele en technologische als – in mindere mate – economische aspecten van het vak waren vertegenwoordigd.

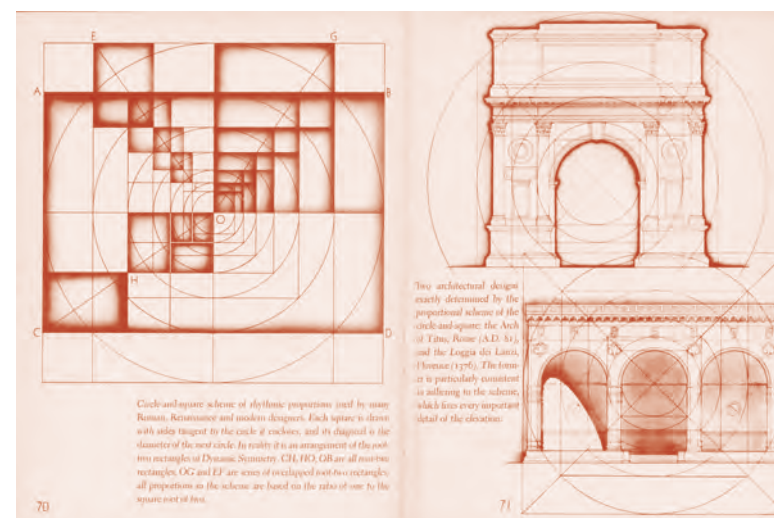
Begin jaren zestig had Smeets de intentie om een academietijdschrift op te zetten, waaraan diverse docenten een bijdrage konden leveren. Zijn suggesties hiervoor vormen een mooie staalkaart van het docententeam. Gilles kon iets schrijven over 'techniek, vormkwaliteit, over communicatiemiddelen in hedendaagse en toekomstige fabricage', Truijen over 'waarde en onwaarde (gevaar) van productanalyse, intuïtie in ontwerpen', Verberkmoes over 'keramisch werk als hulpmiddel in opleiding iv, over samenhang vorm en vloeistofinhoud, handgrepen en tuiten', Zwartjes over 'handenarbeid als vormend element in de opleiding', Salden over 'marktonderzoek en iv (...) als factor in bedrijfseconomie' en Elnó over 'onbruikbaarheid van geijkte kunstgeschiedenis, eeuwige handwerk of over de grenzen van handwerk en industrie'. Voor zichzelf zag Smeets een taak om de studenten te informeren over 'ingeschapen sierdrang in de mens en versiering van iv, kleur in de opleiding, vormgeving in de natuur, samenhang schoonheid en geometrie, beschouwingen over vorm'.¹²⁶

Theorie

Smeets was van mening dat er 'voor de goede vormgever (...) geen theorieën [bestaan] van blijvende waarden, naar welke hij gestalte geeft aan het leven'.¹²⁷ Maar in de periode tot midden jaren zeventig waren veel theoretische opvattingen die het ontwerponderwijs in Eindhoven domineerden, direct te herleiden tot één persoon: Le Corbusier. Ook *Design This Day* van Teague, dat een van Smeets' inspiratiebronnen vormde voor het ontwerponderwijs in Eindhoven, is schatplichtig aan de Zwitserse architect, vooral aan zijn boek *Vers une architecture* uit 1923, in 1931 in het Engels vertaald als *Towards a New Architecture*. Teague had in 1926 op een Europese reis kennisgemaakt met het werk van Le Corbusier, en net als Le Corbusier wilde Teague in zijn boek aantonen dat de geometrie al eeuwenlang het leidende principe is van ontwerpers en architecten (afb. 215-216). De wereldtentoonstelling *Building the World Tomorrow* van 1939 in New York, waarvoor Teague medeverantwoordelijk was, weerspiegelde in veel opzichten de bewondering voor de moderne technologie en het geloof in een rationele en functionele stadsplanning op basis van een universele vormtaal zoals die door Le Corbusier werd bepleit.



215: Le Corbusier, *Towards a New Architecture*, New York 1986 (oorspr. 1931)



216: W.D. Teague, *Design This Day. The Technique of Order in the Machine Age*, New York 1940

Een directere invloed op het onderwijs had Le Corbusier via het bij het vak vorm- en kleurstudie verplichte lesboek *Over mooi en lelijk* uit 1955 van de Noorse architect Odd Brochmann (1909-1992). Het werd oorspronkelijk in 1953 in het Noors gepubliceerd en werd na diverse buitenlandse vertalingen al snel een klassieker. De Nederlandse ondertitel luidde 'een boek handelend over de vorm der dingen, hun wezen en inhoud, en de indruk die zij op ons maken'.¹²⁸ Het was nadrukkelijk bedoeld voor architecten, ambachtelijke vormgevers en industrieel ontwerpers. Brochmann onderscheidde drie vormgebieden: het formele, het organische en het functionele. Het formele vormgebied was direct gerelateerd aan onze waarneming en had betrekking op onze voorliefde voor geometrische vormen als ingrediënten van een orderlijke en begrijpelijke omgeving. Brochmann besprak in dit kader onder meer enkele Gestaltwetten. Het organische vormgebied was ontleend aan de natuurlijke vormtaal, waarbij Brochmann wees op het logische verband

tussen details en hoofdstructuur. Wanneer de natuur niet wordt geïmiteerd, maar onderzocht op haar wetmatigheden, zou iedereen zien dat haar voormentaal grote overeenkomsten vertoont met die van het formele vormgebied. Ook het functionele vormgebied van 'het gebruik en het nut' bleek zijn eigen wetmatigheden te bezitten (afb. 217). Bij een afbeelding van een bijl schreef Brochmann dat deze was gevormd door 'één bepaald persoon' en 'niet het resultaat [was] van persoonlijke smaak of van een grill. Hij is ontstaan als een som van ervaringen, die er alle op gericht waren hem zo *bruikbaar* mogelijk te maken.' In navolging van Le Corbusier, die het woonhuis een 'machine-om-in-te-wonen' noemde, omschreef Brochmann de stoel als een 'zit-gereedschap'.

217: O. Brochmann, *Over mooi en lelijk*, Lochem 1955
(oorspr. 1953)



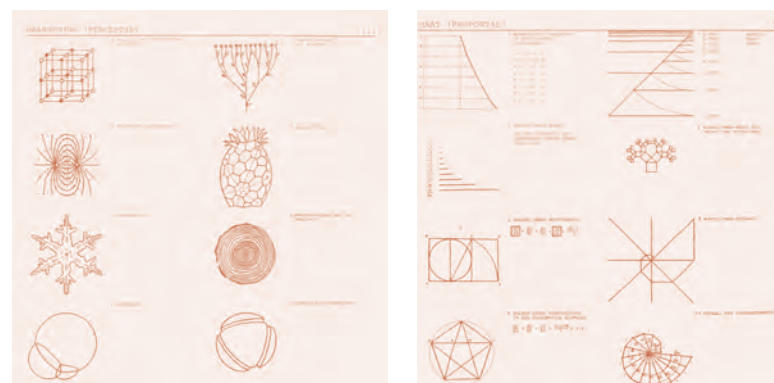
Brochmann volgde ook Le Corbusiers idee dat de belangrijkste maatvoeringen direct zijn afgeleid van lichaamsdelen als duim en voet of handelingen als lopen (pasmaat) of vervatten (vadem). Ook de gulden snede en modulaire maatsystemen verwezen direct of indirect naar menselijke en natuurlijke proporties. Met de invoering van het metrische maatstelsel was het verband met de menselijke maat verdwenen. Brochmann pleitte niet voor herinvoering van een natuurlijk maatstelsel, maar wees de lezer er wel nadrukkelijk op dat 'in de bouwkunst en de kunstnijverheid de lichaamsafmetingen nog steeds het uitgangspunt van ons oordeel zijn.' Een principe waartegen volgens hem nog te veel werd gezondigd. Zijn pleidooi voor het gebruik van een natuurlijke maatvoering en de verwijzing naar maatvoering in de muziek ontleende Brochmann direct aan Le Corbusiers Modulor.

Het denken in modulaire systemen en natuurlijke maatvoeringen was ook terug te vinden in de kubistische constructies van Graatsma en Slothouber. De verticale basismaat van 70 centimeter die zij hanteerden en die naar behoefte verdubbeld of gehalveerd kon worden, was direct afkomstig van de Modulor. Volgens het duo was dit de ideale hoogte voor een tafel, maar ook bijzonder geschikt voor tentoonstellingsbouw.¹²⁹ Graatsma en Slothouber leidden alle maten af van het vierkant, de kubus (het ruimtelijke vierkant) en de regelmatige zeshoek (de geprojecteerde kubus). Het regelmatige zeshoek geeft een ruimtelijke illusie die ze weer gebruikten bij het ontwerpen van ruimtelijke knooppunten. Voor De Staatsmijnen ontwierpen ze een bedrijfsletter die volledig geconstrueerd was vanuit een vierkant en daarmee herinneringen oproept aan de mathematisch geconstrueerde lettertypes van

Van de Vecht en Jongert aan het begin van de twintigste eeuw. Graatsma en Slothouber beschouwden het als een groot compliment dat hun letter jarenlang weinigen was opgevallen, maar door velen was geaccepteerd. Voor de tentoonstelling van hun werk in het Stedelijk Museum in Amsterdam schreven ze als toelichting bij hun letterontwerp: 'De aandacht trekken naar het bizarre is niet moeilijk voor een ogenblik. Belangstelling wekken op langere termijn stelt andere eisen maar niet minder hoge. Het tegengestelde van bizar is doodgewoon. Het sorteert meer effect op een manier die minder opvalt (...).'

Naast maat en vorm was kleur het derde element van hun constructies. Kleur hoefde niet te worden toegepast daar waar een natuurlijke structuur aanwezig was, maar mocht op basis van haar emotionele waarde wel worden gebruikt voor het aanduiden van tegenstellingen of het benadrukken van overeenkomsten. Voor De Staatsmijnen werd het kleurgebruik beperkt tot de drie primaire kleuren, eventueel aangevuld met drie contrastkleuren.

Ideeën over kleurgebruik waren ook terug te vinden in het dictaat *Kleurstudie en kleurtoepassing* van Smeets. Voor het ontwikkelen van een goed kleurgevoel konden de studenten het beste naar mooie dingen kijken, zoals werken van (toegepaste) kunst. Omdat de beste kunst niet altijd beschikbaar was om in de werkelijkheid te aanschouwen, was de natuur volgens Smeets een uitstekend alternatief. De natuur was altijd en overal om ons heen en bood 'de rijkste en meest objectieve bron voor kleurstudie'. De natuur leerde ons de volgende kleurwetten: gebruik nooit sterke kleuren voor grote vlakken, maar enkel als kleine accenten; varianten van één kleur passen altijd harmonisch bij elkaar; gebruik kleuren op een wijze dat ze opgaan in het geheel en niet te luid voor zichzelf spreken; wanneer meerdere sterke kleuren in één ruimte worden gebruikt, omring ze dan met grijsen. Als algemene hoofdregel gold: maak spaarzaam gebruik van kleur. Over het kleurgebruik bij de industriële vormgeving adviseerde Smeets om kleur alleen in te zetten wanneer daarmee de vorm wordt geaccentueerd of de doelmatigheid van een product verhoogd. Een juist kleurgebruik kan een stimulans voor de verkoop betekenen, maar 'reclamecrucjes' dienen te worden vermeden.¹³⁰



218: J. Slothouber, dictaat *Vormleer I, II*
Eindhoven, faculteit Bouwkunde, jaren tachtig

Graatsma was betrokken bij de samenstelling van de collegedictaten *Vormleer I* en *II*, die Slothouber gebruikte bij zijn lessen aan de afdeling Bouwkunde van de TH Eindhoven. Slothouber was daar van 1968 tot 1983 docent vormleer. Hij ontwikkelde er een eigen vormtheorie van de algemene, universele kenmerken van vormen. Paradoxaal genoeg concludeerde Slothouber dat zijn vormleer studenten vooral leerde dat je ontwerpen niet kunt leren.¹³¹ *Vormleer I* bevatte een uitgebreide inventarisatie van voor-

beelden van wetmatige vormprincipes (afb. 218). In *Vormleer II* werden de objectieve vormaspecten in relatie gebracht met aspecten als gevoel, wezen, beeld, kleur, ruimte en beweging. Op basis hiervan stelde Slothouber een soort vormencyclopedie samen, waarin een groot aantal subjectieve en objectieve vorm- en kleurkenmerken werden benoemd met verwijzingen naar wetenschappelijke literatuur hierover. De dictaten *Vormleer* vormen een meer systematische en wetenschappelijke pendant van Beljons *Zo doe je dat*.

Slothouber was in juni 1975 samen met onder meer Wim Crowwel de initiatiefnemer van een aantal informele bijeenkomsten over 'vormonderwijs', met als deelnemers diverse kunstacademies en academies van bouwkunst, zoals die van de technische hogescholen van Delft en Eindhoven. Doel was onder meer om het vormonderwijs van de instituten in al zijn verschillende wetenschappelijke en artistieke gedaanten in kaart te brengen. In december 1975 werd een bijeenkomst gehouden op de TH Eindhoven en in april 1976 op de AKI in Enschede. Vanuit het kunstonderwijs waren onder meer Kees Houtman (AIVE), Struycken (Arnhem) en AKI-directeur Hardy bij de bijeenkomsten betrokken.¹³² Het is niet duidelijk wat de bijeenkomsten precies hebben opgeleverd.

De meer wetenschappelijke benadering van de vormleer kreeg vooral een vervolg aan de TH Delft. Al in 1974 schreef docent *basic design* Niels Prak het collegedictaat *Vorm en betekenis. Theorie van de tekens en de media* als een inleiding in de semiotiek. Het dictaat was in grote lijnen gebaseerd op de dissertatie *The Meaning of Information* van de filosoof Doede Nauta jr. (1934). Prak behandelde vooral de peirciaanse semiotiek. Hij achtte de semiotische theorie echter beperkt in de praktijk bruikbaar en constateerde dat de meeste onderzoeken waren gericht op degenen van wie de boodschappen komen (architecten, opdrachtgevers), en niet op degenen die ze ontvangen. 'Proeven en enquêtes tonen aan dat het een ingewikkelde materie is; maar we zijn voorlopig nog verre van een consistente en bewijsbare theorie van de reacties op de gebouwde omgeving', schreef Prak in *Vorm en betekenis*.¹³³

Onderzoek toonde aan dat de ontvanger globaal op twee manieren betekenis verleent aan een gebouw: als een gebouw binnen gekende gebouwsoorten met een herkenbare functie, en als een specifieke vorm binnen één gebouwsoort. In de eerste situatie komt betekenis tot stand door de houding die de beschouwer vanuit zijn normen-en-waardenpatroon aanneemt ten opzichte van de functie van dat bepaalde type gebouw. Zo zal de waardering van een beschouwer voor een school- of kerkgebouw afhankelijk zijn van zijn eigen ervaringen met onderwijs en godsdienst. In de tweede situatie is een positieve of negatieve waardering vooral gekoppeld aan de verwachtingen die de beschouwer heeft ten aanzien van de gebouwsoort. Zo kan een school als groter en onpersoonlijker worden ervaren dan veel andere scholen, of een kerk imposanter dan de meeste andere kerken.

In 1986 zag *Vormleer. De paradox van de vorm* van Gerda Smets (1945), docent vormleer aan de TH Delft, het licht. Meer dan *Vorm en betekenis* was het boek gericht op de industriële vormgeving en had het de intentie wetenschappelijke kennis in de praktijk bruikbaar te maken voor ontwerpers.¹³⁴ De invloed van het boekje in het kunstonderwijs lijkt niet heel groot te zijn geweest, hoewel het werd aangeschaft door enkele academiebibliotheken, waaronder die van St. Joost Breda en de Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem.

Behalve met vorm- en kleurtheorieën in de opleiding productontwerpen werden de studenten ook vertrouwd gemaakt met het systematiseren van het ontwerpproces. Met name Gilles had hier uitgesproken ideeën over, die hij in 1957 verwoordde in zijn tekst *De productanalyse*.¹³⁵ Uitgaande van

het idee dat industriële vormgeving een antwoord moet geven op een probleem, heeft de ontwerper de taak om in de eerste plaats de vraag goed te onderzoeken. 'Het zich bewust maken van de vraag moet dus de eerste stap in de richting van de conceptie van het produkt zijn', schreef Gilles. 'Dat is een nog belangrijker bezigheid dan het maken van een schetstekening, moeilijker misschien ook, doch het resultaat ervan kan zijn, dat die schetstekening zo niet vlotter tot stand komt, dan toch met grotere kans op succes gemaakt kan worden.' Om de behoefte aan een nieuw product te peilen bestonden er volgens Gilles twee verschillende, maar elkaar aanvullende methoden: marktonderzoek en productanalyse. Het belangrijkste doel van de productanalyse was 'het afleiden en opstellen van gefundeerde en nauwkeurige richtlijnen voor de conceptie van een produkt'. De productanalyse was een onderzoek naar een groot aantal kenmerken van het voorwerp en de context waarin het zal worden gebruikt. Als eerste diende de ontwerper een inventarisatie te maken van alle producten die kunnen concurreren met het nieuwe product. Vervolgens moest een grondige analyse plaatsvinden van de bestaande producten, die werden onderzocht op een groot aantal kenmerken, zoals de datum van het oorspronkelijke ontwerp, de werkingsprincipes en -voorwaarden, of het beantwoordt aan de wettelijke eisen en (norm)voorschriften, de veiligheid, toegepaste materialen, constructieprincipes en productietechnieken, wijze van distributie, identiteit van kopers en gebruikers en visuele en tactiele indrukken. Als laatste moesten alle voor- en nadelen van de producten worden beschreven en onderling vergeleken om daaruit het programma van eisen te destilleren voor het nieuw te ontwikkelen product. Gilles waarschuwde dat een simpele rekensom, waarbij het aantal nadelen werd afgetrokken van het aantal voordelen, niet de werkelijke behoefte aan het product opleverde. De behoefte zelf was immers nog niet onderzocht. Volgens Gilles werkte de Amerikaanse auto-industrie volgens deze methode, maar dan ging het alleen om de concurrentiepositie. Dergelijke methoden keurde hij op morele gronden af. Een goede productanalyse was niet compleet zonder een onderzoek naar de behoefte eraan onder toekomstige gebruikers. Dat is een gecompliceerd onderzoek, omdat 'de gemiddelde mens zich zijn behoefte op het gebied van gebruiksvoorwerpen niet of nauwelijks bewust is'. Vaak worden behoeften pas herkend wanneer eraan is voldaan. De werkelijke behoefte kan op twee manieren worden achterhaald: de onderzoeker gaat bij zichzelf 'als mens te rade' om zelf proefondervindelijk de behoefte te ontdekken, en observeert het gebruik dat anderen van het product maken. Een goede observatie vraagt om een gedegen onderzoeker met een scherp en zo objectief mogelijk waarnemingsvermogen. Gilles stelde dat kennis van de technologie en de productiemogelijkheden, gebaseerd op een grondige analyse van het beschikbare productieapparaat, het uitgangspunt moest zijn bij het ontwerpen van een nieuw product. Het totale eisenpakket dat uit al deze onderzoeken kon worden samengesteld, werd vastgelegd in een zogenoemd *cahier de charge* – een term die gedurende het docentschap van Gilles veelvuldig te lezen was in de opdrachtbeschrijvingen en eindexamensopdrachten.

In *De productanalyse* concludeerde Gilles dat deze methode nog maar sinds kort werd toegepast. Hij schreef zijn tekst enkele jaren vóór de eerste congressen over ontwerpmethodiek en de eerste publicaties hierover van Alexander en Archer. Hij sprak de verwachting uit dat 'eens ook op dit gebied een schat van regels en stellingen zijn vastgelegd, waardoor wij, ook op dit terrein, langs geëffende paden zullen kunnen gaan. Vooralsnog is dit niet het geval; de bedoeling van deze bijdrage is, de belangstelling te wekken en de gedachten in beweging te zetten. Moge op deze wijze de grondslag zijn

gelegd voor een thans nog niet aanwezige literatuur op dit interessante en belangrijke gebied.'

In 1991 publiceerde Gilles *Form Organization. New Design Procedures for Numerical Control*. Hoewel hij het boek schreef toen hij ontwerpdocent was aan de Carleton University School of Industrial Design in Ottawa, zullen de meeste ideeën al van invloed zijn geweest op zijn ontwerplessen in Eindhoven. Een eerste versie schreef Gilles al in 1979, maar die werd niet gepubliceerd. Hij baseerde zijn ideeën over het methodisch ontwerpen in belangrijke mate op Archer. Gilles' definitie van ontwerpen ontleende hij ook aan hem: ontwerpen was een doelgerichte activiteit waarbij een model of beschrijving voorafgaat aan het materialiseren van een voorwerp dat een toegevoegde en originele oplossing biedt voor een bepaald probleem. Het ontwerpproces was opgedeeld in een analytische, creatieve en executieve of communicatieve fase. De creatieve fase was altijd gebaseerd op de informatie die was verkregen in de analytische fase. Een deel daarvan kwam uit boeken, maar de meeste kennis was volgens Gilles gebaseerd op de breedte en diepte van onze eigen ervaringen.

Gilles hield zich echter niet alleen bezig met het ontwerpproces. Hij was net als Graatsma gefascineerd door de nagenoeg oneindige vormmogelijkheden van eenvoudige geometrische figuren. Terwijl Graatsma zich beperkte tot de kubus, ging Gilles veel verder door ook de mogelijkheden van bol- en kegelvorm en alle mogelijke doorsneden hiervan te onderzoeken. In *Form Organization* beschreef hij het belang van een goede afstemming van de positieve gematerialiseerde vorm en de omringende, immateriële negatieve ruimte. Mét de typograaf Noordzij was Gilles van mening dat de juiste balans van vorm- en tegenvorm de kwaliteit van de vormgeving bepaalt. Dat onderscheidde volgens Gilles ook de ontwerper van de ingenieur. Die laatste kon uitsluitend tot vorm komen op basis van een doelmatig functionerend object. Een ontwerper daarentegen zal ook altijd oog hebben voor de negatieve ruimte die daarbij ontstaat (afb. 219).

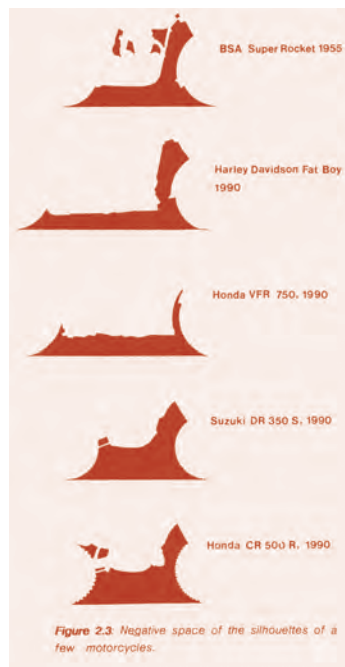
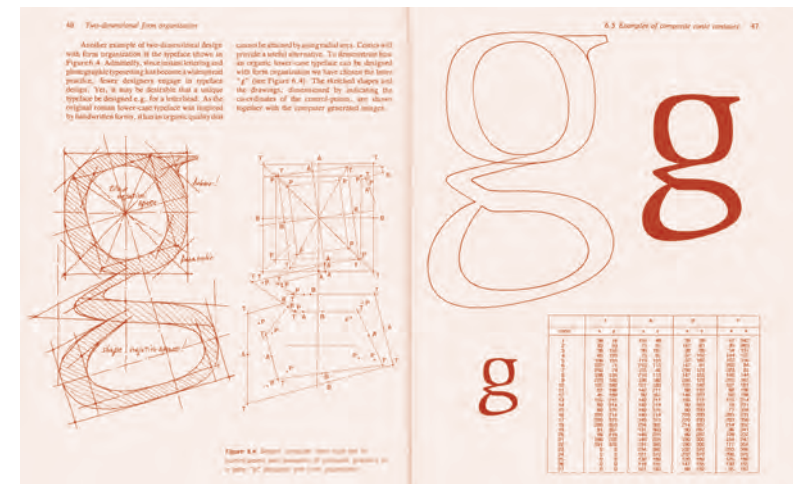
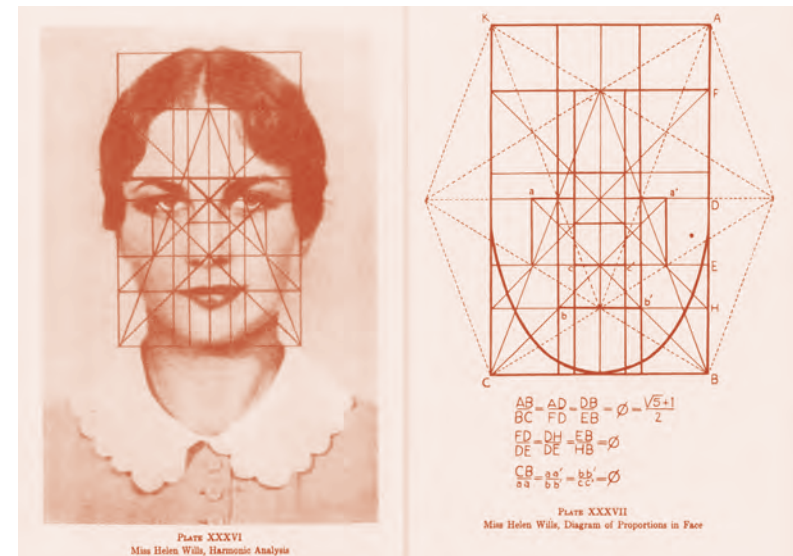


Figure 2.3 Negative space of the silhouettes of a few motorcycles.

Het grootste deel van het boek was gewijd aan vormorganisatie, door Gilles gedefinieerd als 'a design procedure in which complex curved surfaces are created by using simple geometric control elements. They define these surfaces completely and from them numerical data can easily be obtained for computer graphics or model making on a numerically controlled machine.'¹³⁶ De meeste beschrijvingen van manieren om tot vorm te komen waren nog ontleend aan de kunst en het ambacht: studenten leerden de (on)mogelijkheden kennen van het vormgeven doordat ze eigenhandig met de materialen en technieken omgaan. Gilles beriep zich op een andere maaktraditie, namelijk die van de abstracte, wiskundige manipulatie van geometrische vormen. Ook in *Form Organization* waart de geest rond van Le Corbusier, nu via de bron waarop hij zijn theorieën in belangrijke mate baseerde: het boek *The Geometry of Art and Life* van de filosoof, archeoloog, kunsthistoricus, wiskundige, dichter en kunstenaar prins Matila Ghyka (1881-1965).¹³⁷ Daarin probeert Ghyka aan te tonen hoe natuurlijke fenomenen en menselijke artefacten worden gedomineerd door wiskundig te bepalen proportiewetten (afb. 220).



Gilles constateerde dat de vroege modernistische vormgeving zich baseerde op enkelvoudige geometrische vormen, zoals de cirkel, het vierkant en de driehoek, of de ruimtelijke pendanten ervan (bol, kubus, kegel), die geschikt waren voor de relatief eenvoudige mechanische productieprocessen. Maar met de moderne computertechnologie zijn uit de bol, kubus en kegel veel complexere en zelfs organische vormen te maken. De enkelvoudige geometrische vormen kenden een eigen schoonheid en waren met de vooroorlogse machinale mogelijkheden eenvoudig te produceren. Maar het resultaat was een abstracte, niet-organische vormgeving waarmee de meeste mensen zich volgens Gilles niet graag omringen. Door gebruik te maken van de doorsnedes van kegelvormen kan het geometrische vocabulaire echter aanzienlijk worden uitgebreid, met zeer complexe en zelfs 'inorganische' vormen, een term die Gilles hanteerde voor de vormresultaten die ontstaan door combinaties van cirkels, para- en hyperbolen en ellipsen en structuren die lijken op kristallen of nautiluschelpen. Het is een vormentaal die volledig in wiskundige formules is te vangen en kan worden toegepast bij het twee- en driedimensionaal ontwerpen, zoals een letterontwerp (afb. 221) of zijn eigen ontwerp voor een fluitketel.

De fluitketel die Gilles in 1953 voor DRU ontwierp, laat goed zien hoe productanalyse en vormorganisatie bij elkaar komen. Op basis van de productanalyse concludeerde Gilles dat de ideale inhoud voor een Nederlands gezin 2 tot 2,5 liter is. Om warmteverlies bij het koken tegen te gaan moet de ketel bij voorkeur geheel gevuld zijn. De verspreiding van de hitte door de warmtebron is optimaal bij een minimale bodemdiameter van 220 millimeter en een vloeiende overgang van bodemplaat naar de ronde wandvorm. Ook de schenkruit diende aan een aantal functionele eisen te voldoen die direct de vorm en de maatvoering bepalen. Vervolgens vertaalde Gilles al deze eisen naar een geometrische en wiskundig te berekenen vorm. Die vorm, die Gilles in 1953 nog met de hand moest tekenen, kon in 1992 geheel met behulp van computerprogramma's worden gerealiseerd. Met zijn productanalyse heeft Gilles een bijdrage geleverd aan het systematiseren van de analytische fase van het ontwerpproces. Zijn vormorganisatie was een methode die kon worden ingezet in de executieve fase. Wat restte was een methodiek voor de creatieve fase, maar Gilles zal ongetwijfeld van mening zijn geweest dat juist in dit deel van het proces de ontwerpstudent geheel en al zijn eigen methodiek moest hanteren.

Opdrachten

Bij de praktische vormoefeningen in het eerste jaar maakten de leerlingen kennis met diverse materialen, zoals klei, gips, kunststof, hout en metaal. Daarnaast leerden ze op praktische wijze de grondbeginselen van de vormgeving kennen: maat, ritme en compositie. Een vrijere omgang met vormen hanteerden ze in het eerste jaar bij beeldhouwer Jacques van Rhijn en bij het keramisch ontwerpen van Verberkmoes. In de lessen van Verberkmoes kregen ze hun eerste concrete ontwerpopdracht voor een gebruiksvoorwerp dat met behulp van een gietvorm moest worden vervaardigd. De enige theorieles in het eerste jaar was kunstgeschiedenis.¹³⁸

Het onderwijs in 'maat-vorm-kleur' was een kennismaking met de wereld van de natuurlijke, ambachtelijke en industriële vormen. Primaire of zogenoemde grondvormen werden daarbij besproken, evenals vormfamilies, vormbetrekkingen en vormvariëaties (afb. 222-223). De vormleer kwam aan de orde aan de hand van het boek *Over mooi en lelijk* van Brochmann.¹³⁹ In het tweede jaar werd de kennis van de natuurlijke en de geometrische vormen

verdiept en toegepast op het ontwerpen van structuren en vormsystemen, gekoppeld aan een functioneel object. Grafische tekens en structuren werden daarbij opgevat als een plattegrond die moest worden vertaald naar 'ruimtelijke oriëntaties (gestalten)' met als doel tot 'een totaal organisme' te komen. De opgaven waren vergelijkbaar met de opdrachten die Smits in Breda gaf. Afhankelijk van de opleiding werden de structuren ingezet voor een grafisch ontwerp (productpresentatie), een dessinontwerp (textiel) of het ontwerpen van een stand (productontwerp).¹⁴⁰



222: Vormstudie in draad en plaatmateriaal, AIVE, ca. 1965
223: Vormstudie in klei, AIVE, ca. 1965

Smeets zelf doceerde 'practische aesthetica' en 'kleur en ornament' in het eerste jaar. Hij was vertrouwd met de ideeën van Itten en vertaalde in de jaren zeventig, een periode waarin de Bauhaus-ideeën nog zeer levendig waren in het ontwerp onderwijs, diens publicaties *Kunst der Farbe* (1961) en *Mein Vorkurs am Bauhaus, Gestaltungs- und Formlehre* (1963). Het vak kleurenleer had betrekking op '[k]leurordering en -systemen zoals Ostwald, Munsel, Müller. Algemene begrippen van kleur en kleurtoepassing, fysiologisch en psychologisch in relatie met vormen en achtergronden. Betrekkingen tussen kleuren onderling zoals: licht-donker, complementair-contrast, simultaan-contrast, kwantiteit-contrast, het kleursyndroom. Kleur in verbinding/relatie met beweging en licht. Kleur als vorm van communicatie.'¹⁴¹

Smeets gaf ook les in productanalyse. Daarbij werden producten onderzocht in de context van al bestaande, concurrerende voorbeelden. Ze werden getoetst op de materialen, productietechnieken, vormgeving (passend in de sociaal-culturele context van de gebruiker) en hun functioneren in de praktijk.¹⁴²

Bij het vak industrieel ontwerpen moesten de studenten onder meer bestaande producten verbeteren en herontwerpen en een specifiek materiaal of een bepaalde productietechniek als uitgangspunt nemen voor een nieuw

ontwerp. Het was de bedoeling dat er zo veel mogelijk reële opdrachten werden gesteld in samenwerking met de industrie, waarbij het gehele ontwerpproces systematisch kon worden doorlopen. In het vierde jaar moest er in teamverband worden samengewerkt: groepen studenten verrichtten deelstudies op het gebied van marktonderzoek, materialen, productiemethoden en vormgeving in relatie tot de functie. Elke groep diende geïllustreerde rapporten te maken die de basis vormden voor het individueel ontwerpen.¹⁴³

De 'cubistische constructies' vormden het belangrijkste ingrediënt van de lessen van Graatsma aan de AIVE. Met het vierkant en de kubus als uitgangspunt leerden de studenten grondig vormonderzoek te doen in relatie tot de productiemogelijkheden en de gebruiks- en betekenisfunctie. Volgens oud-student De Winter was Graatsma geen uitzonderlijk goede docent en liet zijn fascinatie voor kubussen weinig ruimte voor andere zaken.¹⁴⁴

De ontwerp opdrachten van Gilles bestonden veelal uit een uitgebreide briefing, waarin het probleem werd geschetst en de betrokken (potentiële) gebruikers werden genoemd. Alle opdrachten verliepen via hetzelfde proces: door middel van informatieverzameling, een vergelijkend warenonderzoek en een theoretisch en praktisch (door middel van observaties) gebruikersonderzoek werden conclusies en een programma van eisen geformuleerd voor het creatieve proces. In 1961 gaf Gilles bijvoorbeeld als eindexamenopdracht het ontwerpen van een mobiel serveermeubel, waarbij de leerlingen in het kader van een behoefteonderzoek een tiental gezinnen moesten observeren in en bevragen over hun dagelijkse gewoonten en gebruiken, voorzover deze relevant waren voor het te ontwikkelen product. In het creatieve proces werden door middel van schetsen en proefmodellen de voorwaarden en eisen tot een oplossing gebracht die uiteindelijk werd gepresenteerd met een technische werktekening, presentatietekeningen van het product en de gebruikerscontext en een definitief (schaal)model, eventueel aangevuld met op ware grootte uitgewerkte technische en mechanische onderdelen.¹⁴⁵

Die verschillende kwaliteiten en onderwijsmethoden van de docenten werden zo veel mogelijk binnen een opdracht bij elkaar gebracht. Truijen wilde zijn eerstejaarsleerlingen zo snel mogelijk met een complexe opdracht confronteren, zodat ze verschillende soorten theoretische kennis en praktische vaardigheden leerden combineren. Ze moesten bijvoorbeeld een verkeersunit ontwerpen: een verhoging voor een politieagent die in een specifieke verkeerssituatie – een ongeluk, festival of voetbalwedstrijd – het verkeer moet regelen. De voorwaarden waren dat de unit – mét de politieagent – overdag en in het donker goed zichtbaar was, gemakkelijk door één persoon kon worden opgezet, gedemonteerd en verplaatst en werd vervaardigd uit een aluminiumplaat. Bij metaaltechnologie leerden de leerlingen alle be- en verwerkingsmogelijkheden van aluminiumplaat. Gilles besprak met hen de gewenste en mogelijke mechanische krachten bij het gebruik van de aluminiumconstructie. Docent grafische morfologie Kees Houtman behandelde de vormgeving van de belettering, pictogrammen en signaalkleuren. Frans Zwartjes liet zijn studenten een ruimtelijke compositie maken met aluminiumplaat om zo hun gevoel voor maat, ritme, verhoudingen en compositie te ontwikkelen.¹⁴⁶

Ook in latere jaren werden de opdrachten veelal onderling afgestemd. De studenten moesten als ze een ontwerp opdracht van een docent kregen, ook de andere docenten consulteren als begeleiders van specifieke onderdelen. De opdrachten werden ondersteund met vakken als scheikunde, technologie van kunststoffen, druktechnieken en literatuur over de mechanische eigenschappen van en bewerkingstechnieken voor de diverse materialen.¹⁴⁷ Hetzelfde gold voor de eindexamenopdrachten. In 1961 kregen de studenten

opdrachten voor onder meer een driepersoonslaapbank, een verkeersunit, een lichtdrukapparaat en een klerenkast voor een echtpaar, waarbij ze docenten moesten raadplegen voor deelaspecten als algemene techniek, bedrijfs-techniek, kleur, vorm, typografie, materiaalgebruik en -afwerking en 'ethische, humanitaire en culturele verhoudingen' – dat laatste te beoordelen door de theorie docent Karel Elnó. Het resultaat van de opdracht werd beoordeeld door de begeleidende ontwerpdocent (afb. 226-228, zie pp. 706-707).¹⁴⁸

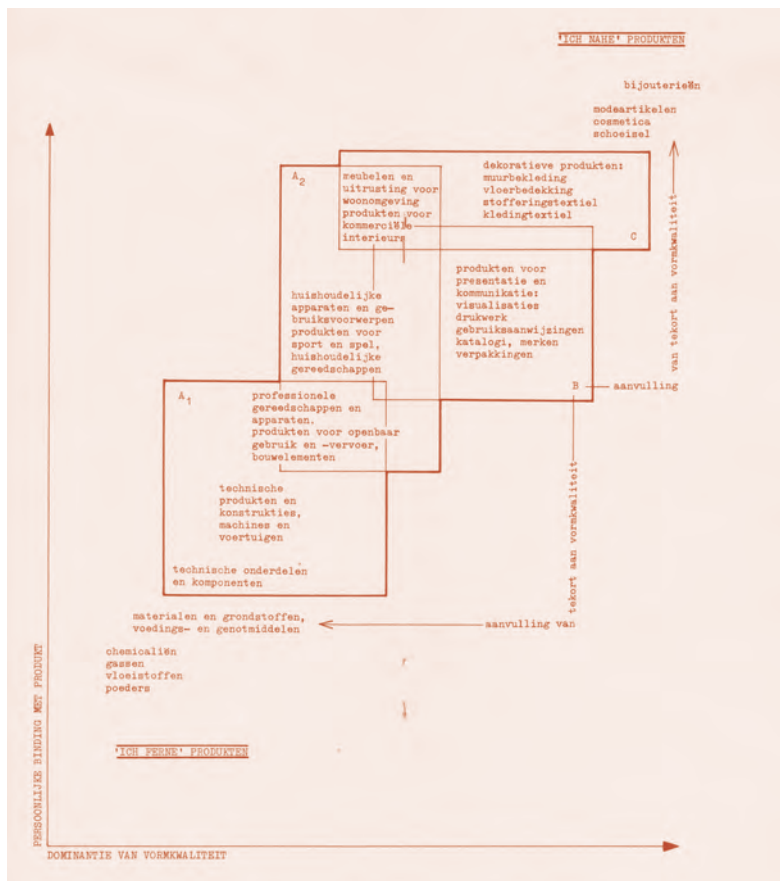
Het ontwerp lokaal industriële vormgeving (1968–1983)

De studentenprotesten van 1968 veroorzaakten forse barsten in het docententeam. Al in 1965 had Smeets het gevoel zich te moeten verdedigen tegen de opvatting dat zijn school zich te dienstbaar opstelde ten opzichte van het bedrijfsleven, een te grote nadruk legde op technische scholing en te weinig aandacht had voor de creatieve aspecten van vormgeving. Tot begin jaren zestig hadden de docenten en studenten van de AIVE een ambivalente houding ten aanzien van grote industriële bedrijven. Voor sommigen was een bedrijf als Philips veel te commercieel en vormde het geen omgeving waar men wilde werken.¹⁴⁹ In de jaren zestig werd het onderwijs in Eindhoven steeds systematischer en programmatischer.¹⁵⁰ In 1968 barstte de bom: studenten verklaarden dat de academie niet langer een onafhankelijke ontwerp school was, maar ontwerpers opleidde naar de wensen van de industrie. Met name Elnó, Gilles, Smeets en Verberkmoes reageerden met al dan niet ingehouden woede op de studentenacties. Docenten als Uittenhout, Graatsma en Zwartjes stelden zich neutraler op.¹⁵¹ Met grote tegenzin gaf Gilles toe aan de eis van de studenten om zijn onderwijs te verantwoorden in het studententijdschrift *opinievijgeblad van nivo*. 'Er lijkt mij weinig reden toe (...) nog eens in te gaan op de stof die ik aan de AIVE doceer', schreef Gilles in het blaadje. 'Mijn mening omtrent industriële ontwerpen maak ik aan nieuwe leerlingen reeds in de eerste lessen duidelijk. Voorts kan men die mening beschreven vinden in de prospecti van dag- en avondschool en in een aantal door mij geschreven publicaties, waarvan ik een lijstje bijvoeg. De transmissiemethode die ik doceer (o.a. werktuigbouwkundig producttekenen) vindt U toegelicht in de verzamelde tentamenopgaven van zowel de dag- als de avondschool. Zowel in de artikelenserie *Vorm en constructie* (in *de constructeur*, overdrukken verkrijgbaar bij de administratie), als in mijn artikelen in *Stam Stem* wordt de noodzakelijkheid van deze stof voor de industriële ontwerper beschreven. Mijn "ontwerpmethodiek" vindt U eveneens in de genoemde publicaties beschreven.'¹⁵²

Smeets ging in 1970 gedisilluseerd met pensioen. Gilles volgde hem op, maar voelde zich beschadigd. De studentenacties leidden niet tot veel concrete veranderingen toen er onder verantwoordelijkheid van Gilles een nieuw leerplan werd opgesteld. Eindexamenstudenten mochten voortaan wel hun eigen eindopdrachten formuleren.¹⁵³ De veranderingen hadden vooral betrekking op de betrokkenheid van en inspraakprocedures voor studenten en docenten. Inhoudelijk was er een duidelijke accentverschuiving: anders dan Smeets wilde Gilles de studenten wel de mogelijkheid geven om zware technische apparaten en machines te ontwerpen, maar alleen in samenwerking met de TH Eindhoven (afb. 224).¹⁵⁴ Daarmee versterkte Gilles de oriëntatie op een type producten dat ook aan de HfG Ulm werd ontworpen. Die school had zich vanaf haar oprichting in 1953 nadrukkelijk gedistantieerd van de ambachtelijke kunstnijverheids traditie, dit in tegenstelling tot de AIVE.¹⁵⁵ Onder Smeets was de ontwerp benadering van de HfG Ulm nog te elitair bevonden. Gilles was echter gecharmeerd van de methodische ontwerp benadering van de HfG – minder van de daaruit voortvloeiende esthetiek – en was een groot voorstander van de verwetenschappelijking van het ontwerp-

onderwijs in Eindhoven. Hij zocht contact met ontwerpsscholen in Polen, waar gecompliceerde opdrachten voor tractoren en zware landbouwmachines zeer systematisch werden uitgewerkt. Gilles ambieerde een nauwere samenwerking met de TH Eindhoven en pleitte voor een kenniscentrum op het gebied van het industrieel ontwerpen. Het bestuur steunde echter de koerswijziging van Gilles niet.¹⁵⁶ In 1973 vertrok hij naar Ottawa in Canada om daar mede de Carleton University School of Industrial Design op te richten. Ruim tien jaar later zou hij betrokken zijn bij de oprichting van het Centre for Industrial Design Research in dezelfde stad.

224: Schema 'kartering industriële producten' uit prospectus AIVE, 1976



De nieuwe directeur Kees Houtman werd verantwoordelijk voor het leerplan van 1973. In grote lijnen bleef het gebaseerd op de oorspronkelijke intenties van Smeets, maar dan met een programmatische opzet. Het leerplan kende een indeling – die was ontleend aan de icsis-conferentie in juni 1972 over het opleiden van industrieel vormgevers – in informatie-, formatie- en communicatievakken.

De informatievakken waren gericht op kennis van de basiswetenschappen (wetenschapsoriëntatie, logica, wis- en natuurkunde, mechanica, scheikunde), maat-vorm-kleur (proportie-, vorm- en kleurleer), techniek en technologie (constructie- en verpakkingstechniek, grafische en fotografische technieken, werkplaatsoefeningen, materialenkennis van metaal, hout, kunststoffen, glas, keramiek, textiel, papier en karton), mens-maatschappij-cultuur (fysiologie, psychologie, maatschappijleer, economie, kunst- en

cultuurgeschiedenis, geschiedenis van de industriële vormgeving) en beleid en organisatie (beroepsoriëntatie, marketing, productontwikkeling, reclamekunde en modeontwikkeling).

In de communicatievakken leerden de studenten werk- en presentatietekeningen maken, en modellen en maquettes. Ook werden hun de basisbeginselen bijgebracht van de audiovisuele vormgeving en de computerprogrammering ten behoeve van presentaties.

De formatievakken behelsden praktische ontwerpvakken, onderverdeeld in ontwerpmethodiek en ontwerp oefeningen. Bij de ontwerp oefeningen ging het zowel om abstracte oefeningen als om oefeningen 'die gericht zijn op het oplossen van gegeven, reële problemen'. De ontwerp opdrachten hadden een strikte opbouw. In het eerste jaar werden methodische vlakke en ruimtelijke ontwerp oefeningen gedoceerd op basis van de beginselen over vorm, kleur en verhoudingen, die de studenten al hadden geleerd. In het tweede jaar kregen ze 'productgerichte deelstudies', waarbij één aspect van de informatievakken 'maat, vorm, kleur', 'techniek en technologie' of 'human relations' het centrale uitgangspunt vormde voor een ontwerp oefening. In de twee jaren na het derde, het praktijkjaar, werden de ontwerp oefeningen complexer. Na een schriftelijk geformuleerde probleemstelling doorliepen de studenten het gehele ontwerp proces. Ze moesten daarbij regelmatig met elkaar samenwerken om alle relevante informatie te onderzoeken, te analyseren en te selecteren voordat er daadwerkelijk werd ontworpen. De praktische ontwerp oefeningen werden ondersteund door het theoretische vak ontwerp methodiek, dat als doel had: 'verduidelijking van het ontwerp proces als een denk proces dat in logisch opeenvolgende stappen verloopt. De fasen die daarbij kunnen worden onderscheiden. De rol van het verstand en de intuïtie in dit proces, in relatie tot de creatieve begaafdheid van de ontwerper. Verschillende visies op het ontwerp proces en daarop geënte ontwerp methoden, d.w.z. wegen waarlangs de verschillende fasen kunnen worden doorlopen om tot optimaal te noemen oplossingen van ontwerp problemen te komen.'¹⁵⁷ (afb. 229, zie p. 708)

Hoewel het leerplan van 1973 tot de komst van Jan Lucassen in 1983 formeel nauwelijks zou veranderen, kwam er al snel kritiek op van de studenten.¹⁵⁸ Na een aantal discussies concludeerden ze begin 1974 dat er te weinig mogelijkheden waren voor 'creativiteit'. Dat gold niet alleen de opdrachten, ook het aanbod van creatieve vakken was volgens hen te mager om een goed evenwicht te creëren tussen 'constructie mentaliteit' en 'mentaliteit vrije vormgeving'.¹⁵⁹ Ze eisten meer aandacht voor 'lateraal denken (volstrekt onlogisch)' in plaats van voor het dominante 'verticaal denken (logisch)', en dat was volgens hen alleen te bereiken door 'het doen en bespreken van oefeningen in kleinere groepen'.¹⁶⁰ Vooral op de lessen van Jan-Kees Oom in ontwerp methodiek was kritiek. Het ontwerp proces, dat in het leerplan werd omschreven als een 'denk proces dat in logisch opeenvolgende stappen verloopt', werd ter discussie gesteld. 'Niets is minder waar; niets is ook minder gevaarlijk', stelden enkele studenten. In maart 1974 werd een evaluatie van het leerplan besproken waarin opnieuw werd gesteld dat er te weinig aandacht was voor 'creativiteitsontwikkeling' en ook dat de 'maatschappijvisies' niet genoeg aan de orde kwamen.¹⁶¹ De kritiek bleef ook in de jaren zeventig hoorbaar. Daarbij stond niet langer het leerplan ter discussie, maar de uitvoerbaarheid ervan in een toenemend bureaucratische organisatie. Vakken als 'maat, vorm, kleur', reclamekunde, psychologie en kunstgeschiedenis werden maar af en toe of in het geheel niet gedoceerd. Bovendien laakten enkele studenten de slechte aansluiting van de opleiding op de beroepspraktijk en het feit dat het dienstverband van veel docenten te lang doorliep en te veel uren omvatte, zodat ze niet in staat waren tot een waardevolle inbreng vanuit hun eigen, actuele ontwerp praktijk.¹⁶²

Het ontwerplokaal mens & ... (1986-2012)

Pas onder leiding van Lucassen werd het onderwijs radicaal veranderd. Hij introduceerde de acht mensgeïntendeerde studierichtingen ter vervanging van de opleidingen productontwerpen, productpresentatie en textiel. 'Niet het industriële product en de vormgeving ervan staan in onze visie centraal, maar de mens in relatie tot belangrijke activiteitsgebieden in zijn leven en de daarvoor benodigde producten en voorzieningen', schreef Lucassen in het instellingsplan van 1986.¹⁶³ Daarmee positioneerde hij de AIVE nadrukkelijk als tegenhanger van de TH Delft. Werden in Delft ontwerpers opgeleid vanuit een sterk technisch-wetenschappelijke oriëntatie en met veel oog voor de ergonomische en bedrijfskundige aspecten van de vormgeving, bij de AIVE waren deze aspecten ondergeschikt aan de esthetische en belevingsaspecten van de producten. Beide typen ontwerpers werden echter wel als aanvullend beschouwd en als noodzakelijk voor een succesvol ontwerpproces. Beiden zouden in de praktijk veelvuldig moeten samenwerken. Lucassen brak met de opvattingen van zijn voorgangers Gilles en Houtman, maar continueerde in belangrijke mate het gedachtegoed van Smeets. Net als Smeets was hij van mening dat de studenten bij het 'procesmatig realiseren en omzetten van een probleemstelling in een probleemoplossing (synthese)' gebaat waren bij een ontwerpmethodiek. Maar dat betekende voor Lucassen geen strenge wetenschappelijk-methodische benadering, slechts dat de studenten de door Archer beschreven ontwerpfasen in de juiste volgorde moesten doorlopen: de analytische fase, de creatieve fase en de executieve/communicatieve fase. Deze fasen werden bij elke opdracht afzonderlijk beoordeeld. In een zeer wetenschappelijke benadering zoals die aan de TH Delft werd gehanteerd, werd volgens Lucassen te weinig aandacht besteed aan de emotionele, subjectieve aspecten van de vormgeving. 'Wetenschap bedrijven is voorrang geven aan en concentreren op analyse, systematiek. Wat wij willen is zoeken naar de synthese en daarin speelt de emotie, de beleving een heel belangrijke rol. Ik denk – en ik niet alleen – dat beleving belangrijker wordt naarmate de competitie op de internationale markten toeneemt. Die competitie wordt alleen maar groter als die markten meer opengaan en makkelijker toegankelijk worden.'¹⁶⁴

Het onderwijs werd voortaan gegeven in verplichte en facultatieve modules. De opbouw van de studie die Lucassen in het instellingsplan van 1986 voorstelde en die onder zijn directoraat werd gevolgd, week in essentie niet veel af van de opzet van Smeets. In het eerste jaar ging het om een algemeen-voorbereidende vakstudie, met aandacht voor de grondbeginselen van vorm en kleur, een inleidende twee- en driedimensionale ontwerpstudie waarin de studenten kennismaakten met de eigenschappen en bewerkings-technieken van verschillende materialen, aangevuld met muzische vorming en theorievakken als kunst- en cultuurgeschiedenis, filosofie en (waarne-mings)psychologie. Het tweede jaar bracht verdieping: de vakken werden aangevuld met marketing, communicatie en ergonomie. In het derde en vierde jaar stonden ontwerpopgaven van toenemende moeilijkheidsgraad centraal en werden praktische kennis en ervaring opgedaan in stages.¹⁶⁵ Na de komst van Lucassen werden veel eindexamenopdrachten in directe samenwerking met het bedrijfsleven geformuleerd. Zo werd alleen al in het jaar 1984 samengewerkt met Zwarts Buitensport in Den Haag en Walker in Deurne (opdracht: tenten), Volvo Car in Helmond (autoaccessoires), 3S Beton in Grave (buitentafel), Artifort in Maastricht, Cocanda in Eindhoven (kano's) en Sphinx in Maastricht (bejaardentoilet).¹⁶⁶

Met zijn aandacht voor de belevingsaspecten van de vormgeving sloot Lucassen aan bij wat in de designgeschiedenis de *semantic turn* is gaan

heten – een begrip dat in 1984 werd gemunt door de Duitse ingenieur Klaus Krippendorff (1932), tevens aan de HfG Ulm opgeleid tot communicatiewetenschapper. Dit begrip verwijst naar de verandering – mede onder invloed van de digitalisering en miniaturisering van de technologie – in het ontwerpproces, waarbij een meer mensgerichte oriëntatie en inzichten uit de semiotiek prevaleren boven een materiaal-, productie- en ergonomisch gerichte benadering.¹⁶⁷ Lucassen voelde zich genoodzaakt zich te positioneren ten opzichte van de opleidingen voor vormgeving in metaal en kunststoffen (VIMEK) aan de kunstacademies van Amsterdam en Arnhem. Daar domineerde van oudsher (de betekenis van) de vorm, ten koste van de technische en commerciële aspecten van het ontwerpen. In de eindexamencatalogus van 1987 maakte Lucassen korte metten met deze opleidingen: ze waren formeel niet erkend als opleidingen industrieel ontwerpen, pretendeerden breed op te leiden, maar waren in de praktijk zeer kleinschalig en richtten zich slechts op een enkel aspect van het vakgebied. De enige andere serieuze en volwaardige ontwerpopleiding was de 'complementaire' studie industrieel ontwerpen in Delft.¹⁶⁸

De oude opleidingen productpresentatie en textiel waren nog enigszins herkenbaar in de nieuwe studierichtingen Mens & Informatie en Mens & Identiteit. Dat gold niet voor de opleiding productontwerpen – volgens Lucassen een veel te schoolse, technisch-functioneel georiënteerde opleiding die de aansluiting met de praktijk was kwijtgeraakt. Het onderwijs daarin werd nu verdeeld over de nieuwe afdelingen.¹⁶⁹ Voor alle afdelingen werden nieuwe hoofden aangesteld, behalve voor de afdeling Mens & Identiteit, die onder leiding kwam van Ulf Moritz, sinds 1971 coördinator van de textielafdeling. Deze textielafdeling was voor Lucassen een inspirerend voorbeeld, omdat ze zich al langer bezighield met innovatieve, modegevoelige producten die nauw samenhangen met de identiteit van de gebruikers. Lucassen had de ambitie dat er bij Mens & Identiteit meer aandacht werd besteed aan modeontwerpen, maar was er nog niet in geslaagd toonaangevende (confectie)modeontwerpers aan de AIVE te binden.¹⁷⁰ Naast Moritz voor Mens & Identiteit bestond het nieuwe team uit Gijs Bakker voor Mens & Wonen, Anthon Beeke voor Mens & Informatie, Lou Beeren voor Mens & Voeding, Rob Buytaert (1936) – al snel opgevolgd door Axel Enthoven – voor Mens & Vrije Tijd, Frans de la Haye voor Mens & Transport, Werner Schulze-Bahr voor Mens & Arbeid en Marijke van der Wijst voor Mens & Omgeving. Ieder hoofd – vrijgesteld van onderwijstaken – was verantwoordelijk voor de onderwijsvisie van de afdeling en stelde op basis daarvan een docententeam samen. In 1990 werden de verschillende afdelingen en de visies van de afdelingshoofden en hun docententeam uitgebreid in woord en beeld gepresenteerd in *Industrial Design in Pictures, Teacher's Work*.¹⁷¹ Het boek laat zien dat de studenten in de periode dat ze werden opgeleid tot een 'mensgericht' en maatschappelijk bewust ontwerper, een beroep konden doen op een veelzijdig team van docenten, waarin alle aspecten van het vakgebied waren vertegenwoordigd: pragmatici en theoretici, systeemdenkers en intuïtieve ontwerpers, techneuten en kunstenaars.

In de loop van de jaren werd de onderwijsstructuur van Lucassen aangepast, uitgebreid en flexibeler gemaakt, maar niet wezenlijk veranderd. Vastomlijnde programma's verdwenen steeds meer, zodat er sneller en gemakkelijker op actuele thema's kon worden gereageerd.

Onder leiding van de in 1999 aangetreden directeur Lidewij Edelkoort werd het ontwerponderwijs conceptueler van aard met een nog sterkere nadruk op de belevingsaspecten van vormgeving. In 2004 werden de zogenoemde kompasrichtingen geïntroduceerd: Atelier, Forum, Lab en Markt, ter ondersteuning van de ontwerpvakken van de verschillende afdelingen. Ze hadden tot doel om de studenten op een meer gestructureerde wijze de basisvaardigheden en basiskennis aan te reiken op het gebied van techniek,

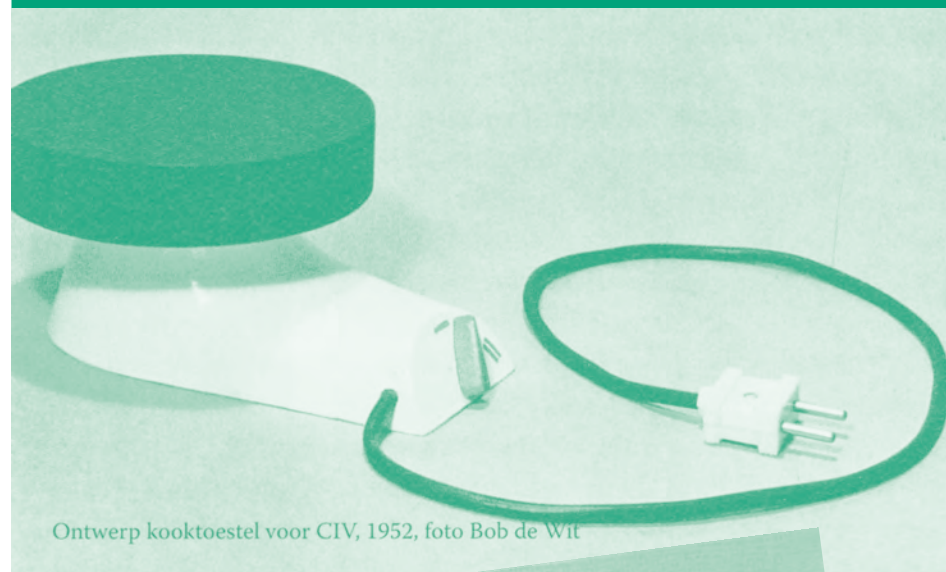
toegepaste technologie, methodisch onderzoek, culturele en maatschappelijke oriëntatie en zakelijke beroepsaspecten. De kompasrichtingen vormden de basis van het eerste jaar, naast enkele introductielessen bij de acht studierichtingen. In het tweede jaar konden de studenten behalve de verplichte kompasrichtingen modules kiezen in de verschillende studierichtingen. Pas in het derde jaar moest definitief voor één studierichting worden gekozen en voor een specialisatie in een van de vier kompasrichtingen. In het vierde jaar liepen de studenten stage en werkten ze aan hun eindexamenopdrachten.¹⁷²

Opdrachten

De afdelingen kennen vele soorten opdrachten, van kort en experimenteel tot complex en methodisch, van individueel tot collectief, en die opdrachten moeten solistisch in de academie of in complexe samenwerkingsverbanden buiten de academie worden uitgevoerd. Wat de opdrachten in grote lijnen bindt is dat ze voortkomen uit het doel van de Design Academy Eindhoven – sinds 1997 de nieuwe naam van de AIVE – om ontwerpers op te leiden 'who are aware of the social implications of their designs, who have an eye for people and their personal and social needs', zodat ze kunnen bijdragen aan 'current and future developments in society in his or her own unique way. Personal position and originality are most important hereto.'¹⁷³

Volgens Irene Droogleever Fortuyn (1959), sinds 2012 hoofd van de afdeling Mens & Vrije tijd, komt elke opdracht voort uit 'a question, from the client or from you as a designer, and there is always someone who is going to use the design or do something with it. The relationship between designer, the client and the user is always set within a certain context, which can be of great impact on the end result. The final element is the materialization of the design. Students always study all four angles, whether they are designing objects, systems, services or experiences.'

Bij de opdrachten wordt geen specifieke ontwerpmethodiek meer gehanteerd: 'Much rather than teaching students a design methodology, the academy uses action and experiences oriented education to put students in positions in which they are forced to develop their own design methodology. A methodology they can use to distinguish themselves in their career as a designer.'



Ontwerp kooktoestel voor CIV, 1952, foto Bob de Wit



Ontwerp radio en geluidsbox voor CIV, 1952, foto Bob de Wit

226: Eindexpositie in Van Abbe Museum, AVE, 1955



227: Eindexamenopdracht voor een wascombinatie, AVE, ca. 1965



706



228: Eindexamenopdracht voor een kinderrijwiel, AVE, ca. 1965



707

iv.2.3: Theorie- en onderzoekslokalen

iv.2.3.1: Amsterdam

Het lokaal vaktheorie edelsmeden en sieraadvormgeving (1921-1968)

De opleidingen voor edelsmeden en sieraadvormgeving werden gedomineerd door het werkplaatsonderwijs. Theorie betekende in de meeste gevallen materiaalkennis – van (half)edelstenen (gemmaologie) en (on)edele metalen – en de traditionele bewerkingstechnieken van de edelsmid, zoals hameren, drijven, ciseleren en het zetten van stenen. Lesroosters, vakbeschrijvingen en (concept)leerplannen voor de afdelingen edelsmeden in Amsterdam en Maastricht laten tot begin jaren zeventig een grote nadruk zien op deze instrumentele kennis. Marjan Unger-de Boer constateert in haar dissertatie, *Sieraad in context. Een multidisciplinair kader voor de beschouwing van het sieraad*, dat het vak van sieraadontwerper en edelsmid altijd een grote aantrekkingskracht heeft uitgeoefend op mensen die graag iets met hun handen maken en direct in materialen willen werken. Met een verwijzing naar *The Craftsman* van Sennett schrijft ze dat 'edelsmeden en sieraadontwerpers denken in materialen en technieken, hand en hoofd zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. (...) Hun kapitaal bestaat mede uit het inzicht en de ervaringen die ze al werkend opdoen. Het effect van een ontwerp kunnen ze dan ook het beste beoordelen door de beschikbare materialen op hun werkbank te ordenen en te verschuiven.'¹ Het beeld van de edelsmid en sieraadvormgever als een ambachtsman die ontwerpt vanuit zijn kennis van de materialen en technieken, wordt bevestigd door de diverse handboeken voor edelsmeden. Het zijn veelal technische handboeken, waarin nauwelijks of geen aandacht is voor ontwerprichtlijnen en ontwerpmethoden voor en theorieën over het ontwerpproces.

Een van de vroegste edelsmeedhandboeken die voor het kunstnijverheidsonderwijs werden geschreven, is *Silverwork and Jewelry* uit 1903 van de Engelse edelsmid Henry Wilson. Wilson was als docent metaalbewerken verbonden aan de Central School of Art & Design en aan het Royal College of Art, beide in Londen. Zijn boek maakt deel uit van de reeks *The Artistic Crafts Series*. Wilson beschreef de werkmethoden waarmee hij zelf in de werkplaats de beste resultaten had geboekt. Hij illustreerde de werkprocessen aan de hand van ontwerpresultaten. Die waren niet bedoeld als voorbeelden voor jonge edelsmeden: dat zou volgens Wilson geen recht doen aan de individuele kwaliteiten van een toekomstige edelsmid. De leerlingen dienden zelf tot goede ontwerpen te komen door een goede beheersing van technieken en materialen, door studie van vormen in de natuur, door hun verbeelding te voeden met voorbeeldig edelsmeedwerk uit het verleden en door te vertrouwen op hun eigen drijfveren.

Anders dan het geval is in het beroemde traktaat over de edelsmeedkunst van Benvenuto Cellini, beperkte Wilson zich niet tot technische vak-kennis, maar besprak hij ook de voorwaarden voor goede vormgeving. In het hoofdstuk 'On design' beschreef hij het ontwerpconcept als 'the mysterious, incalculable, arresting element of idea, the underlying conception' voor ieder artistiek werk. Ontwerpconcept en uitvoering waren volgens hem ondeelbaar en onscheidbaar, een opvatting die ook was ingebed in de overtuiging van *Arts & Crafts*-ontwerpers dat de opsplitsing van de werkzaamheden aan een



Produktontwerpen 5e jaars, serviesgoed voor één-kamerbewoners.



Produktontwerpen 5e jaars, amphibiecaravan voor vier personen.



Prod.presentatie 5e jaars, expositie over publiciteit in musea.



Produktontwerpen 5e jaars, jeneverkrauk / lichtarmatuur voor ronde TL.



Prod.pres. 5e jaars, ergonomische container / geneesmidd.distrib.systeem.

ontwerp en de standaardisatie en rationalisatie van het industriële productieproces geen mooie vormgeving kunnen opleveren. Wanneer voorwerpen worden opgedeeld in afzonderlijke, industrieel te produceren elementen, heeft de maker geen controle meer over het geheel. Bovendien hebben de handen van de maker in dit proces dan geen direct contact meer met de te bewerken materialen. Dit contact werd noodzakelijk geacht voor het vervaardigen van kunstvoorwerpen waarin de menselijke geest tot uitdrukking moest komen. Een goed ontworpen product weerspiegelde volgens Wilson altijd de originaliteit van de maker. Hij vatte 'originaliteit' niet op als een afwijkende vorm van het bekende, maar als de capaciteit van de kunstenaar om meer dan gebruikelijk zijn leven in het artistieke werk vorm te geven. Een mooi voorwerp was onlosmakelijk verbonden met de schoonheid van de maker, die verborgen ligt in zijn herinneringen. Via zijn handen kunnen die herinneringen een waarneembare vorm krijgen. 'Design, in this aspect,' schreef Wilson, 'is formalized memory; habit expressed in form.'¹² De gematerialiseerde herinnering was weliswaar persoonlijk, maar representeerde wel een collectieve emotie. Als illustratie van deze gedachte vergeleek hij een goed ontwerp met een lied dat wordt gezongen: de klanken zouden niet alleen de uitdrukking zijn van een persoonlijke stem, maar vooral van een kosmische, tijdloze emotie.

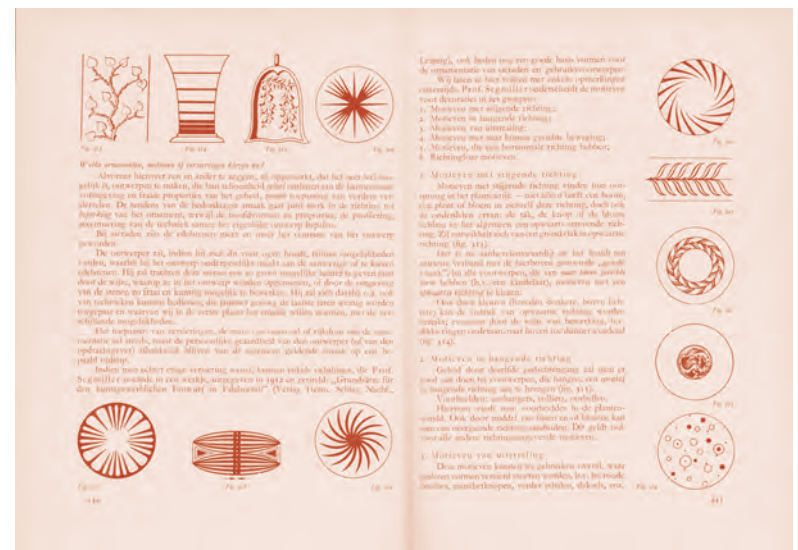
Een van de eerste Nederlandse handboeken voor edelsmeden, en volgens Unger-de Boer het belangrijkste standaardwerk voor de edelsmid, is *Goud, zilver, edelstenen* uit 1944 van de ingenieur J. Hammes. Hoewel het een technisch handboek is, besteedde Hammes ook een hoofdstuk aan richtlijnen voor het ontwerpen. Hij formuleerde zeven hoofdeisen voor een goed ontwerp: een goed ontwerp moet van fantasie getuigen, van goede smaak, logisch van opzet en van goede proporties zijn, geschikt voor het gebruiksdoel, rekening houdend met de gehanteerde technieken en voldoen aan de eisen voor het gebruik van ornamenten, motieven en versieringen. Hammes lichtte al deze eisen uitgebreid toe. Fantasie is een gave van de kunstenaar, maar die mag niet leiden tot 'overdreven uitingen' en moet 'door juist inzicht (...) worden beteugeld'. De fantasie is bedoeld om op originele wijze 'afwisseling te brengen in het bestaande en iets nieuws te scheppen'.¹³ De edelsmid moet zijn smaak ontwikkelen door veel kunstwerken te bekijken en oog te hebben voor de schoonheid van de natuur. Maar ook het bekijken van goed aangelegde tuinen, stijlvolle gebouwen of etalages van antiquairs is bevorderlijk voor het ontwikkelen van een goede smaak. Bovendien moet de edelsmid de regels van slechte smaak kennen, zoals het te overvloedig, disharmonisch of naturalistisch aanbrengen van ornamenten. Bij zijn toelichting op de eisen voor een logische opzet van het ontwerp veroordeelde Hammes de nabootsing van voorwerpen die normaal uit een ander materiaal zijn vervaardigd, of de toepassing van bewerkingen die een ander materiaal dan (edel)metaal suggereren. Voor een ontwerp met de juiste proporties adviseerde hij de edelsmid de gulden snede toe te passen.

Met betrekking tot de gebruikseisen onderscheidde Hammes een *doelvorm* voor het goed, praktisch functioneren van gebruiksvoorwerpen en het *sieren* als belangrijkste functie van het sieraad. Bij gebruiksvoorwerpen had de doelvorm prioriteit boven de versiering. Bij sieraden was het omgekeerd, maar hierbij mocht het goed functioneren van bijvoorbeeld sluitingen nooit uit het oog worden verloren.

Verreweg de meeste aandacht besteedde Hammes aan de toepassing van ornamenten, motieven en versieringen. Hij beriep zich daarbij op de richtlijnen die Ludwig Segmiller behandelde in zijn *Grundsätze für den kunstgewerblichen Entwurf in Edelmetall* uit 1912. Deze richtlijnen hadden hoofdzakelijk betrekking op het gebruik van motieven in relatie tot

hun dominante richting. Segmiller

onderscheidde zes groepen motieven: motieven met stijgende, hangende of horizontale richting, met een naar buiten toe uitstralende beweging of een naar binnen gerichte beweging, en richtingloze motieven. Motieven met een stijgende richting, die zijn ontleend aan het plantenrijk, waren bij uitstek geschikt voor staande en naar boven gerichte vormen, zoals een kandelaar. Motieven met een hangende richting waren onder meer geschikt voor colliers en oorbellen. Motieven met naar buiten of naar binnen gerichte beweging dienden te worden toegepast bij gesloten vormen, zoals een cirkel. Het planten- en dierenrijk leverde een onuitputtelijke inspiratiebron voor het ontwerpen van deze motieven. Net als bij de vlakke ornamentleer gold bij het ruimtelijke edelsmeedwerk dat 'dergelijke natuurvormen steeds gestyleerd dienen te worden'. De ontwerper was vrij de mate van stiling te bepalen zolang hij 'geen inbreuk maakt op de hierboven genoemde richtlijnen en de wetten der natuur geen geweld aandoet. De natuur maakt het mogelijk, dat een hagedis zijn staart naar beneden en naar boven krult in een zacht gebogen lijn – het ware fout een gestyleerde hagedis te tekenen met een staart met een knak erin!' (afb. 230) Verder diende de ontwerper zich steeds af te vragen welke effecten hij met zijn vorm en motieven beoogde. Daarbij moest hij bedenken in welke omstandigheid het voorwerp zou functioneren, bijvoorbeeld wat de afstand zou zijn tussen voorwerp en gebruiker, welke kleuren en materialen zich rondom het voorwerp zouden bevinden en wat de wensen van de opdrachtgever zouden zijn. Hammes benadrukte dat uiteindelijk bij ieder ontwerp 'de *eigen persoonlijkheid* de doorslag zal geven'. In een opdrachtsituatie was het de kunst te voldoen aan de wensen van de opdrachtgever 'en toch gelijktijdig de *eigen* artistiekeit tot uiting te brengen'.



Hammes liet er geen twijfel over bestaan dat de opdrachtgevers voor het vervaardigen van voorwerpen in edelmetaal tot een kleine groep van liefhebbers en *connoisseurs* behoorden die luxe wisten te waarderen en van wie het oog en de ijdelheid werden gestreeld. Hij noemde hen 'de propagandisten voor ons vak', die 'de minder ontwikkelde tot voorbeeld [strekken]'. De edelsmid diende dan ook altijd rekening te houden met de wensen en eisen van zijn opdrachtgever, ook al gingen deze in tegen zijn eigen ontwerpopvat-

tingen, bijvoorbeeld wanneer hij een oude in plaats van een moderne stijl moest toepassen. Het was dan de verantwoordelijkheid van de ambachtsman de historische stijl met 'het karakter van die tijd' toe te passen. Dat vereiste van de edelsmid een diepgaande studie van de historische stijlen, en die studie kon bovendien weer inspiratie opleveren voor een eigentijdse vormgeving.

Ondanks de sterke nadruk op de technische, ambachtelijke kennis en ondanks het feit dat edelsmeedwerk vooral werd gezien als de uitdrukking van een persoonlijke artistieke kennis, kende het vakgebied enkele algemene ontwerpprincipes. Het handvaardig werken in de werkplaats bleef echter de kern, alleen de gehanteerde materialen veranderden. De sterke gebondenheid aan het handwerk betekende dat de computer – net als in de negentiende eeuw het gemechaniseerde productieproces – relatief weinig invloed had op het ontwerpproces van de edelsmid en de sieradenontwerper.⁴

Het theorielokaal kunstgeschiedenis (ca. 1940 – ca. 2000)

In 2010 promoveerde kunsthistorica Marjan Unger-de Boer op het Nederlandse sieraad. Een van haar stellingen luidde dat handwerk denkwerk niet uitsluit. Vervolgens toont haar essay dat het denkwerk niet wordt geleverd door de sieraadontwerpers, maar voornamelijk is voorbehouden aan wetenschappers: kunsthistorici, psychologen, sociologen, antropologen en filosofen. Als er in de diverse wetenschappen over sieraden wordt nagedacht gebeurt dit orgaans binnen het bredere gebied van mode of kleding. Theorieën over de menselijke drang tot versieren, tot het uitdrukken van relaties met verwanten of juist tot onderscheiding van andere sociale groepen, kunnen weliswaar interessant zijn voor sieraadontwerpers, maar vervullen in de werkplaats of het ontwerplokaal nauwelijks een rol. Binnen het kunstonderwijs worden deze ideeën uitgedragen in het theorielokaal, en dan vooral in die van de modeopleidingen en minder in die van de edelsmeden en sieradenontwerpers.

Unger-de Boer was intensief betrokken bij het kunstgeschiedenisonderwijs aan de afdeling Edelsmeden van de Gerrit Rietveld Academie. Toen zij in 1982 werd aangenomen was ze onder meer hoofdredactrice van het vormgevingstijdschrift *Bijvoorbeeld*, dat zich vooral richtte op de zogenoemde vrije vormgeving: een discipline die haar basis had in de traditionele, materiaalgeoriënteerde ambachtelijke kunsten voor glas, keramiek, textiel en edelsmeden. Als kunstgeschiedenisdocent was zij in Amsterdam werkzaam voor de toegepaste-kunstafdelingen voor edelsmeden, textiel, mode, glas en keramiek. Haar onderwijs kenmerkte zich al die jaren door twee aspecten: studenten kennis laten maken met relevante, actuele ontwikkelingen in de (toegepaste) kunsten en zo veel mogelijk proberen aan te sluiten bij de individuele interesses van studenten. Unger-de Boer is van mening dat 'zeker (...) aan de Rietveld Academie (...) de vrijheid tot de hoogste norm [was] verheven, ook voor docenten. Hoe minder er vast lag, hoe meer je je eigen spoor kon volgen en je eigen interesses naar de studenten kon communiceren. Ik deed daar ook aan mee.'⁵ Ze organiseerde excursies naar belangwekkende tentoonstellingen als *Documenta* in Kassel en de *Biennale* in Venetië, haalde interessante sprekers naar de academie en stelde haar lessen samen op basis van persoonlijke kennis en interesses, gekoppeld aan belangrijke actuele en historische ontwikkelingen in kunst, vormgeving en architectuur. Ze zag weinig in kunstgeschiedenislessen die studenten een historisch overzicht boden van de belangrijke werken in de edelsmeedkunst. Ze vond het belangrijker dat de studenten direct fysiek in aanraking kwamen met edelsmeedwerk en sieraadvormgeving om kwaliteit te leren (her)kennen.

Vanuit haar interesse voor de antropologie zaten daar ook vaak niet-westerse voorbeelden bij.

Antropologie was voor Unger-de Boer ook op een andere manier een inspiratiebron voor haar lessen. Het gaf haar de mogelijkheid om de studenten na te laten denken over functie en betekenis van het sieraad in relatie tot individueel en sociaal gedrag. Voor de studenten was het uitdagender in die context na te denken over sieraden dan enkel te kijken naar stilistische en esthetische kwaliteiten.

Unger-de Boer had weinig last van de kritiek die vooral grafisch ontwerpdocenten als Van Toorn en Schröder hadden op het kunstgeschiedenisonderwijs. Omdat ze zelf was opgeleid aan het IvKNO en als redacteur en publicist veel vormgevers persoonlijk kende, kon ze zich gemakkelijk inleven in de denk- en handelwijze van ontwerpstudenten en -docenten.

Het theorielokaal psychologie en marketing (ca. 1970 – ca. 1985)

Docent Freek Holzhauer was aan de afdeling Industriële Vormgeving van de GRA verantwoordelijk voor het vak 'psychologie en marketing'. Hij gaf al les in Amsterdam toen hij in 1971 zijn boek *Consumentengedrag* publiceerde, dat grote vermaardheid verwierf.⁶ Holzhauer was een van de eerste Nederlandse psychologen die zich met marketingonderzoek bezighielden. Na een studie sociale psychologie werkte hij als projectleider bij een marktonderzoeksbureau. Midden jaren zestig gingen reclamebureaus in Nederland steeds meer aandacht besteden aan marketing. Met de toegenomen welvaart in de jaren vijftig konden de Nederlanders steeds meer in hun behoeften voorzien en werd schaarste een relatief begrip. Bij bedrijven drong het besef door dat uitsluitend aanbodgericht produceren onvoldoende was om de markten, die steeds verder verzadigd raakten, te behouden of om nieuwe afzetmogelijkheden te creëren. In toenemende mate bepaalden de consumenten zelf wel waaraan ze behoefte hadden. Om die behoeften te leren kennen deden reclamebureaus steeds vaker een beroep op gedragswetenschappers, en daarmee was de marketing geboren. In 1966 werd het Nederlands Instituut voor Marketing (NIMA) opgericht, dat de eerste marketingopleidingen ging verzorgen. In 1967 initieerde het instituut het eerste Nederlandse periodiek op dit gebied: het *Tijdschrift voor Marketing*.

Holzhauer trad in 1966 in dienst van het Amerikaanse reclame- en marketingbureau J. Walter Thompsons (JWT), dat in 1957 een vestiging in Amsterdam had geopend. Bij JWT gaf Holzhauer leiding aan een afdeling die zich specifiek bezighield met marketingonderzoek. Van 1973 tot 1980 was hij er adjunct-directeur. In 1974 werd hij ook hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Marketing*. In die periode publiceerde hij zelf al regelmatig in dit tijdschrift, alsook in *Elseviers Weekblad en Revue der Reclame*.⁷

Consumentengedrag geldt als het eerste Nederlandse boek dat het onderzoeksgebied van het consumentengedrag beschreef en afbakende. Het was expliciet bedoeld als handboek voor reclame- en marketingmensen. Holzhauer constateerde dat er een grote verwarring bestond over 'consumentengedrag', een begrip dat zowel door reclamemensen als door wetenschappers werd gehanteerd. Hij definieerde consumentengedrag als het 'gedrag van personen (individueel of in groepen) in relatie tot goederen en diensten. Dus het zich (laten) oriënteren over, het kopen van en het gebruiken van goederen en diensten'.⁸ In een interview uit 2007 formuleerde hij het prozaïscher: 'Je kunt er geleerd over doen, maar de kern van marketing is: geef de mensen wat ze willen. Dat kun je iemand in een kwartier leren'.⁹

Het onderzoek naar communicatie en koop- en gebruiksgedrag was onderdeel van wat Holzhauer omschreef als 'directe' of 'afgeleide' consumen-

tenwetenschap, een eigenstandig onderzoeksveld. De afgeleide consumentenwetenschap maakt gebruik van gedragswetenschappen als psychologie, sociologie en antropologie en richt zich op de algemene facetten van het menselijk gedrag die relevant zijn voor reclame en marketing (afb. 231). Als een van de relevantste gebieden voor reclame en marketing beschouwde Holzhauser het onderzoek naar onder meer perceptie, leren, attitude, motivatie, emotie en communicatie. Hij pleitte voor een wetenschappelijk gebruik van deze termen. Een groot deel van de begripsverwarring in de consumentenwetenschap was terug te voeren op het feit dat het alledaagse en het wetenschappelijke gebruik van begrippen als emotie en communicatie door elkaar werden gehaald.

231: F.F.O. Holzhauser, *Consumentengedrag*, Den Haag 1971

Holzhauser had felle kritiek op het boek *The Hidden Persuaders* van Packard. Hij verweet vooral de tegenstanders van reclame dat zij het boek – ‘een paniekerige bestseller’ – in de jaren zeventig nog steeds gebruikten, ‘terwijl de aanval van Packard gericht was op een methodiek, die bij het verschijnen van het boek allang door de praktijk achterhaald was’. Een methodiek die hij typeerde als ‘psycho-analytische tovermethoden’, die aantoonbaar niet hadden gewerkt omdat ze slechts betrekking hadden op een zeer klein deel van de totale marketingmix.¹⁰

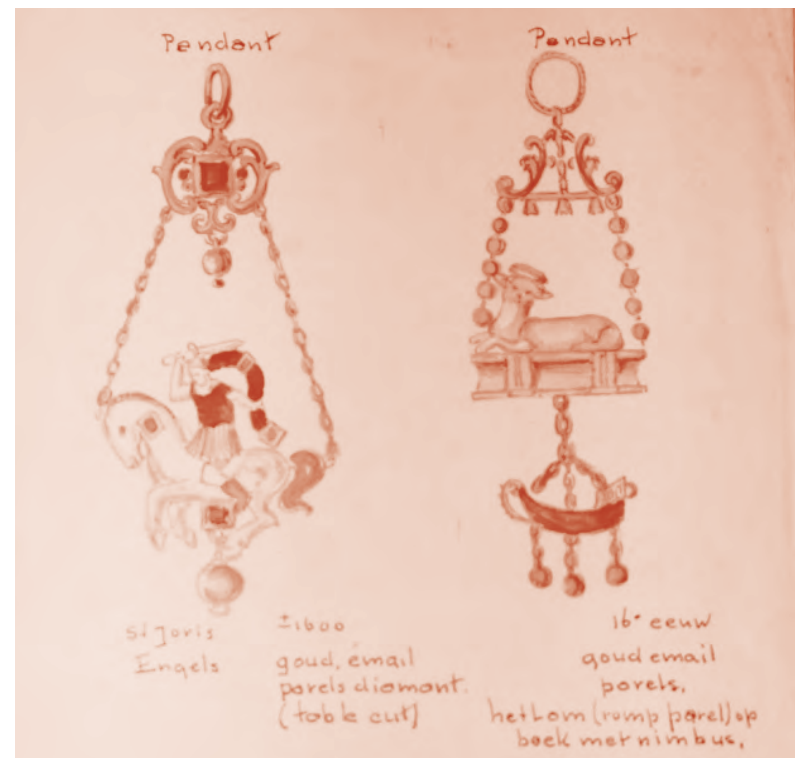
In zijn lessen liet Holzhauser de studenten kennismaken met zijn theorieën over consumentengedrag en marktonderzoek. Een andere doelstelling, van meer praktische aard, was de studenten vaardigheden bij te brengen voor het verzamelen van informatie over te ontwerpen producten, voor het onderzoeken van het toekomstige gebruik van de ontwerpen en voor het leren presenteren van hun ontwerpvoorstellen aan opdrachtgevers.¹¹ In het leerplan van 1984 werd het vak psychologie & marketing van Holzhauser omschreven als ‘het bijbrengen van enig inzicht in het consumen-

tengedrag en in de methoden om onderzoek te doen naar de behoefte aan en de afzetmogelijkheden voor te ontwikkelen producten. De student leren een marktkundig probleem te specificeren en te analyseren.¹²

iv.2.3.2: Arnhem

Het theorielokaal kunstgeschiedenis (ca. 1921 – ca. 1950)

Leerlingen van Genootschap Kunstoefening in Arnhem kregen tot eind jaren veertig les in ‘kunsthistorisch schetsen’.¹³ Het waren lessen waarin stijl-historische voorbeelden van de edelsmeedkunst gedetailleerd werden nagetekend. Bewaard gebleven schetsen van Riet Neerinx laten zien dat voorwerpen als zegelringen, oorringen, halskettingen, mantelspelden en (schoen)gespen uit stijlperioden van de klassieke oudheid tot de achttiende eeuw op talloze A4-vellen werden nagetekend (afb. 232). Ook het bekende zestiende-eeuwse zoutvat van Benvenuto Cellini ontbrak niet: het is een van de beroemdste historische voorbeelden van edelsmeedkunst.



232: Riet Neerinx, kunsthistorisch schetsen, Genootschap Kunstoefening Arnhem, ca. 1942

Het theorielokaal semiotiek (1987-2012)

In de korte periode dat Lootsma hoofddocent was van de Arnhemse opleiding 3D Design, kwam er meer aandacht voor de theoretische vorming. Auke van Breemen werd aangetrokken als eerste filosofiedocent. Hij doceerde de grondbeginselen van de peirciaanse semiotiek aan de hand van het boek *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat we ermee doen* uit 1978

van Aart van Zoest (afb. 233).¹⁴ Lootsma verzorgde samen met architectuur-historicus Pieter-Jan Gijsbers (1952-2011) lessen architectuur- en design-geschiedenis. Hij adviseerde de studenten meer boeken te lezen en was van mening dat iedere ontwerper *Mechanization Takes Command* uit 1948 van de Zwitserse architectuurhistoricus Sigfried Giedion in de kast moest hebben staan. In zijn lessen probeerde hij de theoretische en algemene culturele vorming zo veel mogelijk te koppelen aan de praktijkopdrachten. Zo gaf hij bijvoorbeeld de opdracht om een voorwerp te ontwerpen voor een favoriete romanfiguur of moesten de studenten een nieuwe werkplek voor een hoofd-docent ontwerpen na een uitgebreide studie van de ontwerpovvattingen van Gerrit Rietveld.¹⁵ Lootsma legde zo de basis voor meer theoretisch onderricht. Dat onderricht bestond in 2012 behalve uit algemene kunstgeschiedenis uit designgeschiedenis, designtheorie en filosofie.¹⁶



233: A. van Zoest, *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat we ermee doen*, Baarn 1978

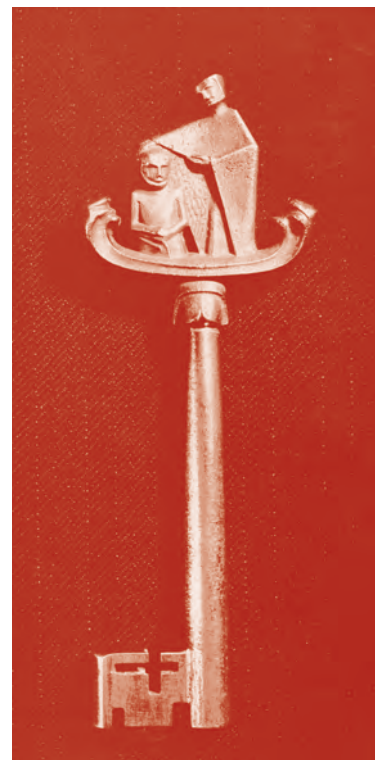
iv.2.3.3: Maastricht

Het theorielokaal kunstgeschiedenis en iconografie (1926-1968)

In Maastricht werden de lessen kunstgeschiedenis verzorgd door de docent edelsmeden Fons Paanakker, met veel aandacht voor de edelsmeedkunst van vóór 1300, zoals die van de Skythen, Egyptenaren en Grieken.¹⁷ Hij was van mening dat de gebruikelijke kunsthistorie veel te weinig aandacht besteedde aan de vroegste geschiedenis van de kunstambachten en in veel gevallen onbruikbaar was voor zijn leerlingen.¹⁸

Anders dan in Amsterdam en Arnhem kregen de leerlingen van de Stadsacademie van Maastricht tot begin jaren zeventig het vak (christelijke) iconografie. Ze werden bij hun eindexamen schriftelijk getentamineerd over de christelijke symboliek van de kerkelijke (toegepaste) kunst en de liturgische

dienst. De specialisatie voor kerkelijk vaatwerk en sieraden vereiste een gedegen kennis van de symboliek die de katholieke Kerk tot midden jaren vijftig hanteerde (afb. 234).



234: A.G. Paanakker, sleutel nr Kerk te Colten met christelijk motief en witgouden ring met briljant, ca. 1964

Deze kennis werd getoetst aan de hand van het standaardwerk *Symboliek en iconografie* uit 1947 van Jan Timmers. Timmers schreef dat de christelijke beeldsymboliek altijd voorafging aan en werd bepaald door het symbool van het Woord zoals dat was opgetekend in de Bijbel.¹⁹ In zijn boek, en ongetwijfeld ook in de lessen die Timmers tussen 1946 en 1954 aan de Maastrichtse kunstnijverheidsschool verzorgde, hield hij (toekomstige) kunstenaars voor dat dit geenszins betekende dat zij in hun creatieve werk slaafs moesten volgen wat de literairen te boek hadden gesteld. Dan zou de beeldende kunst immers alle originaliteit en initiatief ontberen. Volgens Timmers moesten de mensen in 'de schilder of beeldhouwer niet de imitator te zien van de exegeet of de predikant, maar de werken van de exegeet en de predikant stellen ons in staat de ware bedoeling van de schilder of de beeldhouwer te verstaan'.

Het boek van Timmers paste in het katholieke reveil en was een poging de christelijke symboliek, die als gevolg van de toenemende secularisering door steeds minder mensen werd begrepen, weer voor kunstenaars en publiek toegankelijk te maken. Volgens Timmers kende het verval van een collectief begrepen symboliek aan het einde van de achttiende eeuw een dieptepunt, 'als (...) het individualisme zijn rechten laat gelden op de kunstenaars en de inhoud van hun werk (...). Wat zich daarna staande houdt van hetgeen eens de christelijke symboliek was, verdort tot gedachtenloos schema. Voor wat betreft de eerste helft der 19^{de} eeuw kunnen wij slechts negatieve aanhalen. Zij begreep de oude symboliek niet meer, ja, zij stelde alles in het werk om haar op de meest grondige wijze te vergeten. Zij bereikte dit doel zo

volkomen, dat toen men zich in het midden der eeuw op de toestand bezon, men moest beginnen met de symboliek en haar rijkdom opnieuw te ontdekken.'

Voorafgaand aan een gedetailleerde bespreking van de christelijke symboliek aan de hand van tien thema's, schreef Timmers een theoretische verhandeling over het symbool, dat hij definieerde als 'een begrip, of de voorstelling daarvan, dat, een ander begrip vervangende, voor de waarne-mende geest dit vervangende begrip samenvat'. Kennis van de symbolen had betrekking op de domeinen van het denken (wijsbegeerte), de taal (letterkunde) en het beeld (plastische kunsten). In zijn boek lag de nadruk op de plastische kunsten, waarbij het symbool een tot materie gereduceerde samenvatting was van het vervangen begrip. Timmers onderscheidde symbolen in de eerste, tweede en derde graad. Symbolen in de eerste graad hadden een zuivere betekenis, die in de tweede graad waren personificaties (allegorieën), typen en attributen. Symboliek in de derde graad was synoniem met iconografie: de wetenschap die de ideële inhoud onderzoekt van de beeldende kunst en deze probeert te verklaren.

Voor het edelsmeden was het hoofdstuk 'Het kerkgebouw' het meest informatief. Hierin werd onder meer de symbolische betekenis beschreven van het kerkelijke vaatwerk, zoals miskelk, ciborie, lunula, wijnampullen, altaardoeken, altaarkruis en -luchters, kaarsen en wierookvat. Zo moesten de leerlingen bijvoorbeeld weten dat de kelk het graf van Christus symboliseert en de pateen – het platte schaalje op de kelk – de steen die voor het graf werd gerold. Ook bij het hanteren van materialen als goud, zilver, tin en lood voor het kerkelijke vaatwerk moest de edelsmid zich bewust zijn van de bijbehorende betekenissen.

Dat Timmers zijn handboek als leidraad nam voor de iconografielessen blijkt uit de eindexamenvragen.²⁰ In het examen van 1953 werd de leerlingen gevraagd wat de belangrijkste steen van het kerkgebouw is. Het antwoord was te vinden op pagina 617 van *Symboliek en iconografie*: 'Als voornaamste steen in het gehele kerkgebouw geldt de eerste steen, de lapis primarius. Deze eerste steen, door de bisschop gewijd, is het symbool van Jesus Christus, want niemand kan een ander fundament leggen, buiten dat wat gelegd is, en dat is Christus Jesus (I Kor. 3, 10 v.).'²¹

Dat het katholiek-christelijke gedachtegoed een rol speelde in het Maastrichtse kunstnijverheidsonderwijs blijkt ook uit de boeken die in 1952 werden aangeschaft: op de lijst prijkt *Liturgie en kerkelijke kunst* van pater Constantinus.²² Dat boek besteedde ook aandacht aan de christelijke symboliek, maar richtte zich in tegenstelling tot *Symboliek en iconografie* rechtstreeks tot de opdrachtgevers voor en de ontwerpers van kerkelijke kunst. Constantinus stelde nadrukkelijk dat de Kerk geen voorschriften kende met betrekking tot het hanteren van een artistieke stijl, maar wel een traditionele, christelijke vormgeving eiste, 'd.w.z. de vertolking en zulk een vertolking van de inhoud (wezen, doel, eisen van het katholieke kerkgebouw) dat beide, idee en vertolking, een waardig middel zijn voor de openbare, algemene, liturgische eredienst. (...) Individualisme, autonomie (die zich daaraan niet stoort) worden uitgesloten, evenzeer als al datgene, wat in idee of vormgeving aan de christelijke gedachte vreemd zou zijn, b.v. een loutere utiliteitsbouw.'²³

Constantinus bekritiseerde de architectuur van de Nieuwe Zakelijkheid, die kerken en openbare gebouwen reduceerde tot functionele bouwkunde en de ideële taak van de bouwkunst om het geestelijke te dienen negeerde. Met betrekking tot het materiaalgebruik verordonneerde de Kerk dat er geen gebedshuizen werden gebouwd van hout, ijzer of ander metaal. Constantinus

keurde het gebruik van beton voor kerkenbouw niet af, maar het mocht niet worden toegepast voor altaren en kruisen.

De traditionele, christelijke vormgeving vereiste een kerkelijke kunst die volks-, tijd- en streekeigen was. De specifieke gebondenheid aan een volk, periode of gebied waarborgde de originaliteit die de Kerk van haar kunstenaars verlangde zonder dat de banden met het verleden definitief werden verbroken. Volks-, tijd- en streekeigen betekenden een inbedding in een cultuur die vasthield aan wat behouden moest blijven en vernieuwde wat om verbetering of originaliteit vroeg. Revolutionaire kunst die volledig wilde breken met het verleden, was voor de katholieke Kerk uit den boze.

Behalve dat hij specifieke richtlijnen gaf voor het materiaalgebruik, nam Constantinus ook een kleurenleer in zijn boek op, voor een belangrijk deel overgenomen uit de publicatie *Het licht en de kleuren in de bouwkunst en kunstnijverheid* uit 1937 van de katholieke architect Alexander Kropholler (1881-1973).²⁴ Waar het om christelijke symboliek ging, hadden ook de kleuren betekenissen die door de Kerk werden voorgeschreven. Voor het overige dienden kleuren bij voorkeur te worden toegepast zoals ze in de natuur voorkomen, passend bij hun omgeving.

Omdat het boek voornamelijk ingaat op de bouw van in- en exterieur van de kerk, maar nauwelijks op de vormgeving van kerkelijk vaatwerk en paramentiek – er worden slechts enkele richtlijnen gegeven voor het ontwerpen van kandelaars – zal de praktische bruikbaarheid voor de leerlingen van de edelsmeedafdeling zeer beperkt zijn geweest.²⁵

Eind jaren zestig verloor de christelijke symboliek steeds meer betekenis. Iconografie werd volgens oud-leerling Ninaber van Eyben aan de Maastrichtse academie een vak waarbij je vooral een besef werd bijgebracht dat dingen een reden van bestaan en een sociale betekenis hebben en in een specifieke context en traditie zijn ontstaan. Wanneer Paanakker een opdracht zou geven voor het ontwerpen van een kelk voor de apostel Paulus, dan was het niet de bedoeling dat je een gouden kelk met franjes ontwierp en de juiste christelijke symbolen en attributen toepaste, maar een stuk vaatwerk dat paste bij de karaktertrekken en levensinstelling van Paulus. Iconografie leerde hem de omstandigheden van een opdracht te interpreteren als een ritueel waarin het voorwerp zijn rol functioneel en symbolisch optimaal kan vervullen. De kunstgeschiedenislessen van Paanakker dienden een vergelijkbaar doel: hij wilde zijn leerlingen niet onderwijzen in de kunsthistorische stijlbe-grippen, maar hun de historische culturele en economische context verhelderen waarin voorwerpen gemaakt en ontworpen werden.²⁶

iv.2.3.4: Den Haag

Het theorielokaal vormleer (1953-1983)

Ondanks zijn katholieke achtergrond moest Beljon niets hebben van een door de Kerk voorgeschreven iconografie. Wat zijn vormmorfologie met de christelijke iconografie verbond was de zoektocht naar een beeldtaal die uitsteeg boven een individuele vormgeving en collectief werd beleefd en verstaan. Directe aanleiding voor deze zoektocht waren zijn aanstelling als directeur van de Haagse kunstacademie en de vraag nieuwe studieprogramma's te ontwikkelen voor industriële vormgevers, grafici, architecten en beeldhouwers. Naar eigen zeggen werd hij zich toen pijnlijk bewust van het feit dat vormgevers 'geen muziekleer, geen spraakkunst, zelfs geen vocabu-

lair' hebben.²⁷ Hij wilde 'een leerstof (...) bedenken die voortkwam uit mijn eigen ervaringen, mijn gedachtewereld, mijn werkplaatservaring, dat wil zeggen het naamgevend residu ervan. Voor mij betekende dat het vinden van een taal waarin je over het vak kon praten. Van Marino Marini wordt verteld, dat hij zijn leerlingen eens per maand bezocht, en gedurende vijf minuten, bij die gelegenheid roepend: "Kunstbroeders houdt goede moed" (corraggio ragazzi!). Met woorden van dezelfde strekking worden academiestudenten ook nu nog bezig gehouden, maar dan niet ééns in de maand, maar van uur tot uur, wat erger is. En dan spreek ik nog niet over het ingaan op "persoonlijke" gevoelens en het ontwikkelen van het individuele talent, waarbij de student nu datgene onthouden wordt wat hij het meeste nodig heeft: harde, waardevrije informatie. Dat laatste heb ik gezocht.'

In een terugblik op zijn vormtheorie schreef Beljon in 1992 dat hij vooral had gezocht naar 'een systeem met een oplopende moeilijkheidsgraad, zodat de leerling na elk trimester naar huis gaat met een gevoel van achievement, dat hij verder is dan drie maanden geleden. Daar is een vocabulaire voor nodig dat dusdanig rijk en universeel is dat er voor elke individuele student de mogelijkheid bestaat tot identificatie met de leerstof.'²⁸

Beljon gaf tot 1969 theorieles aan de civ en tot 1971 aan de afdeling Binnenhuis & Meubelconstructie. De grootste invloed had zijn ontwerptheorie op de afstudeerrichting omgevingsvormgeving en de opleiding textiele vormgeving. Beljon wilde eind jaren zestig de traditionele vrije beeldende-kunstopleidingen als schilderen en beeldhouwen aan zijn academie omvormen tot toegepaste vormgevingsopleidingen in de traditie van de monumentale beeldende kunst. Zijn ideaal was een volledige opleiding omgevingsvormgeving gericht op beeldende kunst in relatie tot de gebouwde omgeving. In 1972 initieerde hij de afdeling Omgevingsvormgeving als een afstudeerspecialisatie voor leerlingen van de afdeling Tekenen, Schilderen, Boetseren & Beeldhouwen, Textiel en Binnenhuis & Meubelconstructie (later Architectonische Vormgeving genoemd). Zijn opvattingen over omgevingsvormgeving ventileerde hij in tal van geschriften, onder meer in *Bouwmeesters van morgen* (1964), *Twaalf omgevingen* (1976) en *Droom en gestalte* (1982). In het onderwijs kwamen ze aan de orde in het vak 'primaire vormstudie'. De specialisatie kreeg nooit de prominente plaats in de academie die hij voor ogen had. Na zijn vertrek als directeur werd de afdeling ondergebracht bij architectuur (Academie van Bouwkunst), om uiteindelijk in 1998 geheel te verdwijnen.²⁹

In 1957 publiceerde Beljon samen met Jan van Keulen *Vormtaal*, waarin hij verhaalt van een Chinees sprookje over een keizer die geen geheugen bezit en zijn onderdanen eropuit stuurt hiervoor een oplossing te vinden. Eén onderdaan komt terug met als oplossing het geschreven woord, waarop de keizer zegt: 'Het is niet voldoende dat wij ons in tekens kunnen uitdrukken. Die tekens moeten een taal spreken die beantwoordt aan de diepste verlangens van onze ziel. Wij zijn niet in de eerste plaats een volk van soldaten of van kooplieden, maar wij zijn vooral een volk van dichters. Gaat u ook heen.'³⁰ Pas wanneer een eenvoudige tuinjongen een oplossing biedt in de vorm van eenvoudig getekende plaatjes, is de keizer tevreden, want 'de Chinezen hadden hun mooie karakters, die zij tot op de dag van vandaag nog op hun schalen penselen. Waarmee gezegd wil zijn dat elk volk en elke tijd zich uitdrukken in zijn schrift en in zijn typografie en in alles wat vorm is, op een wijze die harmonieert met het levensgevoel van zo'n volk en zo'n tijd.' Het sprookje vat de kern samen van de levenslange zoektocht van Beljon. In hetzelfde jaar schreef hij: 'één van de mogelijkheden voor een universele beeldtaal [waren] de wetmatigheden die de natuur ons biedt, niet in de vorm van een "straffeloos imiteren" maar in het opsporen van "de principes (...)

die aan zulke vormen het aanschijn gaven"³¹ Een uitgangspunt dat hij veelvuldig in zijn teksten herhaalde, met een verwijzing naar het *imitatio naturae in operatione* van de middeleeuwse theoloog en filosoof Thomas van Aquino (1225-1274). Beljon vond het voor iedere ontwerper noodzakelijk om 'de natuur in te trekken en haar te bestuderen en haar na te volgen in de manier waarop zij werkt'.³²

In 1962 noemde Beljon de Franse kunsthistoricus Henri Focillon als degene die hem had aangezet tot het ontwikkelen van een eigen vormtheorie.³³ Vooral Focillons publicatie *Vie des formes* uit 1934 was voor hem een belangrijke inspiratiebron en had mede zijn ambitie bepaald om een vormtheorie te ontwikkelen die primair was bedoeld voor kunstenaars, niet voor beschouwers en critici. Net als Focillon was Beljon ervan overtuigd dat geen enkele kunsthistorische of kunstsociologische theorie de door mensen voortgebrachte vormen kon verklaren. De ontstaanswijze van de vormen kon uitsluitend worden begrepen vanuit de vormen zelf en hun onderlinge confrontaties. Focillon geloofde niet dat er in een bepaalde periode één enkele stijl domineerde. Elke tijd kenmerkte zich door een verregaand stijlpluralisme, omdat nieuwe vormen altijd gebonden zijn aan lokale omstandigheden, zoals de aanwezige materialen en uitvoerders, en aan de verborgen eigenschappen van de vormen zelf. Focillons opvattingen werden beïnvloed door de opkomst van de steeds veranderende mode.³⁴ Zijn ideeën klonken door in Beljons opvatting dat '[h]et beoefenen van de beeldende kunst (...) het begrijpen [is] van het leven vanuit het *doen*. Dat is iets anders dan het begrijpen van het leven vanuit het *denken*. Wat stapelen is, wat binden is, kun je niet leren uit een boek. Je moet het *doen*. Alleen wie iets ervaart met zijn handen, met pijn en met zweet, *weet* iets.'³⁵ Dat hij de theorie praktisch benaderde – hij noemde zijn vak soms ook 'praktische esthetica' – benadrukte Beljon vaak. Een 'student moest leren denken met zijn handen, met zijn lichaam en met zijn materialen'.³⁶ Dat was mede de reden dat Beljon sceptisch was over de traditionele theorievakken, die geïsoleerd van het praktijkonderwijs werden gedoceerd. Van kunstgeschiedenislessen moest hij weinig hebben en docenten die het vak 'maatschappelijke oriëntatie' gaven, vond hij 'schertsfiguren'. Zijn grootste bezwaar was dat de theorieleraars nauwelijks aansluiting vonden bij de denk- en handelwijze van de studenten. Het sterkte hem in de overtuiging dat kunststudenten het beste theorielessen konden krijgen van kunstenaars. Uiteindelijk schafte hij de meeste theorievakken af, met inbegrip van kunst- en cultuurgeschiedenis.³⁷

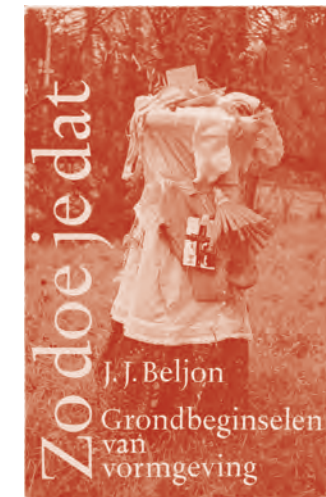
Beljons ontwerpovvattingen waren nauw gelieerd aan de ideeën van de eerste Nederlandse hoogleraar industriële vormgeving Gijs Joost van der Grinten. Van der Grinten sprak in 1963 aan de TH Delft zijn inaugurele rede uit, met als titel *Functie + X = Gestalte*.³⁸ In hetzelfde jaar verwees Beljon in een artikel naar de mysterieuze 'factor X' van de vormgeving, onder verwijzing naar Van der Grintens rede.³⁹ Het begrip 'gestalte' ontleende Van der Grinten aan een tekst van Plato: 'de ambachtsman die een bank of een tafel maakt', doet dit 'niet door naar een andere bank of tafel te zien, maar door de gestalte van bank of tafel te vatten'. Hij gebruikte het woord in de Griekse betekenis van *idea* of *eidos*, die hij interpreteerde als het 'blijvend karakter van het beeld dat vóór en ná aanwezig is en blijft en dat alle mogelijke duurzame voorwerpen die het aan hun bestaan heeft geholpen overleeft'.⁴⁰

Beljon verwees in zijn teksten veelvuldig naar het door Van der Grinten gehanteerde begrip 'Gestalt' of 'gestalte'. In de inleiding van *Zo doe je dat*, de eerste publicatie waarin Beljon zijn vormtheorie uitgebreid in woord en beeld toelichtte, schreef hij dat in het boek vaak gerefereerd wordt aan 'de totale vorm, de ideaal-vorm, die hier "Gestalt" genoemd wordt. Docenten en studenten van de KABK te 's-Gravenhage (...) hebben bezwaren gemaakt

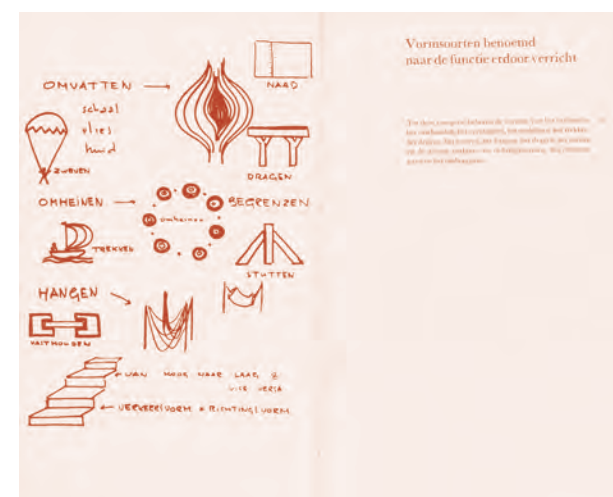
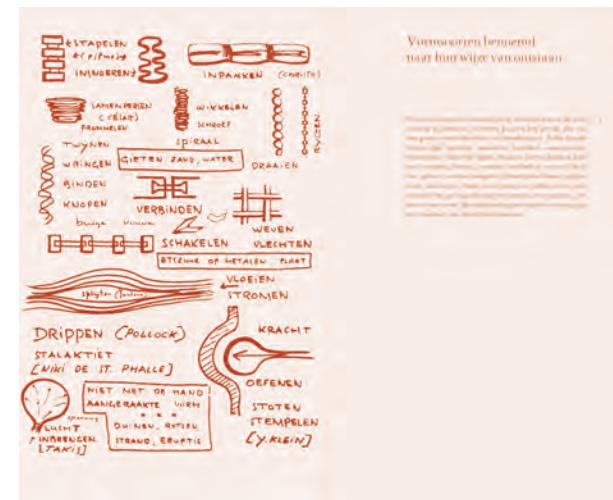
tegen het woord "Gestalt". Dat is begrijpelijk, alleen al omdat hier wel een zeer onorthodox gebruik gemaakt wordt van een begrip uit de Gestaltpsychologie.⁴¹ Het psychologische begrip – een aangeboren ordenend waarnemingsprincipe – was voor Beljon te beperkt. Hij beschouwde 'gestalt' als een platonisch begrip, als een vorm die 'drager [is] van de idee. Gestalt staat dus voor opperste functie, opperste *présence*, opperste identiteit, opperste onontkoombaarheid.⁴² Goede voorbeelden van gestaltevormen waren volgens hem onder meer 'de piramide van Cheops, de kathedraal van Chartres, Statione Termini in Rome, de Barcelona-chair van Ludwig Mies van der Rohe en Brancusi's zuil zonder einde.

In de inleiding van *Zo doe je dat* beschreef Beljon zijn intenties, die hem al lange tijd bezighielden. Zoals musici met elkaar konden spreken via het notenschrift wilde hij een morfologie – een leer van de vormen – ontwikkelen als de taal van vormgevers om 'het onbespreekbare wat minder onbespreekbaar te maken. (...) Geen kabbalistiek dus, geen wetenschappelijke esthetiek, geen iconografie, geen uit de wiskunde afgeleide vormsystemen, geen perceptiepsychologie, maar doodgewone morfologische, op het gevoel gebaseerde beschouwingen over het verschijnsel vorm, waarbij – dit zij er uitdrukkelijk bij gezegd – de magische en de poëtische aspecten van de artefacten om ons heen niet uit het oog verloren zullen worden.'⁴³ In plaats van begrippen als morfologie, vormleer en visuele grammatica gebruikte Beljon ook wel 'retorica van de vorm' als aanduiding voor zijn vormtheorie. Hij baseerde zich in *Zo doe je dat* op de principes die door ontwerptheoretici en kunsthistorici waren beschreven of in verschillende culturen werden gehanteerd. Behalve aan de genoemde Focillon ontleende hij zijn ideeën onder meer aan geschriften van de Duitse architect en ontwerptheoreticus Gottfried Semper, de kunsthistoricus Jacques Élie Faure, de designtheoreticus Alexander, de typograaf Noordzij en de psycholoog Martinus Langeveld (1905–1989).⁴⁴ Ook bestudeerde hij romaanse, gotische en Byzantijnse vormprincipes en nam hij vormprincipes over van een Japanse vormleer die geworteld was in het shintoïsme, en van soefistische ambachtslieden die door Soefi-priesters waren ingewijd in de leer van de heilige getallen, proporties en symbolen. Hij destilleerde uit al die kennis zijn essentiële vormprincipes, die hij aan zijn studenten liet zien om gezamenlijk te concluderen of een vormbeginsel algemene geldigheid bezat of niet. Ook werden voorbeelden die door de studenten werden aangedragen, aan de verzameling toegevoegd.⁴⁵

Op die manier ontstonden *Zo doe je dat* (1976) en het vervolg *Ogen open* (1987), die nadrukkelijk waren bedoeld als handboeken 'voor bestuurders van het elementaire vorm-geven', dat volgens Beljon het gemeenschappelijke terrein is van alle vormgevers voordat zij zich specialiseren tot beeldhouwer, schilder, architect, industrieel, grafisch of omgevingsvormgever (afb. 235-236). De voorbeelden betreffen de drie door Beljon onderscheiden gebieden: vormsoorten, vormconcepten en ontwerpbeginselen. Hij benoemde de vormsoorten naar hun ontstaanswijze: door basale menselijke handelingen noodzakelijk om als mens te overleven (bijvoorbeeld stapelen, insnoeren, vouwen, vlechten, samenpersen), in een al dan niet natuurlijk proces (bijvoorbeeld kristal- en stalagtietvorming, patroonvorming in het zand door wind, streek van een pen, etsen of opblazen), en naar hun functie ter bescherming van het menselijk leven (omheinen van een gebied, dragen van een dakconstructie, omslaan van een doek, verbinden van verschillende materialen, het ondersteunen van een op- of neergaande beweging). Ook onderscheidde Beljon vormsoorten die waren gebaseerd op de psychologische Gestaltwetten, zoals collectie, herhaling en samenhang.



235: J. Beljon, *Zo doe je dat. Grondbeginselen van vormgeving*, Amsterdam 1980



236: Vormsoorten en -concepten uit *Zo doe je dat. Grondbeginselen van vormgeving*, Amsterdam 1980

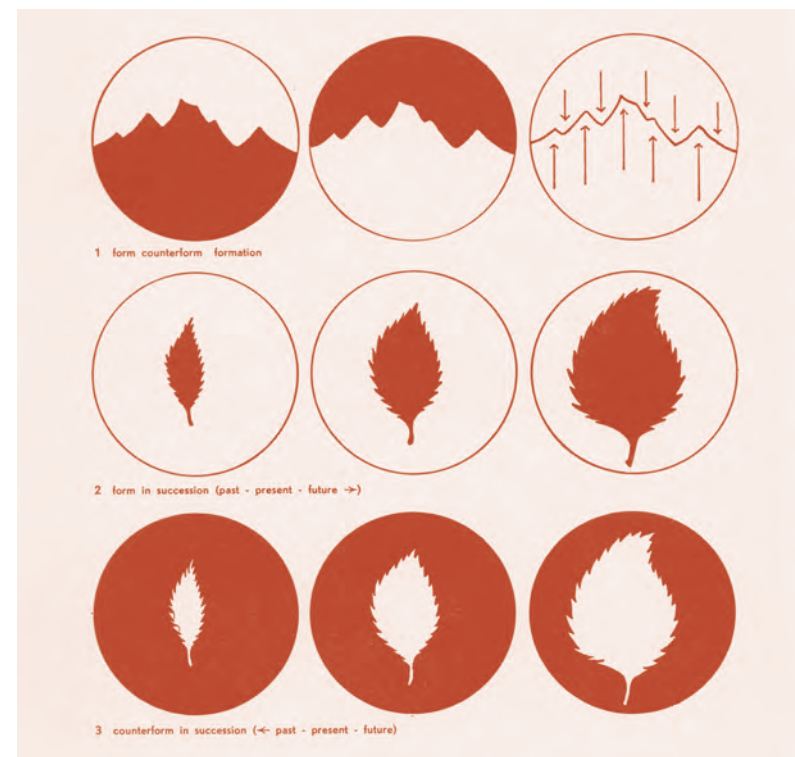
Vormconcepten ontstonden vanuit het tijd- en plaatsgebonden doen en hadden betrekking op begrippen als schaal, symmetrie, maat, symbool, ornament en structuur. De visuele grammatica ging volgens Beljon van Plato tot en met Paul Cézanne uit van de kubus, de bol en de piramide. De leerboeken voor ontwerpers waren in de meeste gevallen gebaseerd op de expressieve waarden van punt, lijn en vlak en op wiskundige wetmatigheden als de reeks van Fibonacci en de gulden snede. Zelfs de organische bouwvormen van Gaudí en natuurlijke fenomenen als de kristalvorming zijn terug te brengen tot meetkundige formules. Hoewel deze wiskundige benadering van natuurlijke en kunstmatige vormen volgens Beljon prachtige zaken had opgeleverd, kon hij er als ontwerper niet mee uit de voeten. 'Mijn emoties passen niet in een kubus en niet in een tetraëder en er moet toch méér tussen hemel en aarde zijn dan een vierkantsvergelijking. (...) Wat wij voelen is niet te meten, hoogstens te beschrijven in een gedicht, in een roman, in een toneelstuk, een schilderij of een beeldhouwwerk. Een stad is geen grid. Je moet al een honingbij zijn om dát te denken.'⁴⁶ Belangrijke vormconcepten waren volgens Beljon dan ook niet alleen 'geboortig uit meten en weten', maar waren gebaseerd op menselijke eigenschappen en handelingen.⁴⁷ Symmetrie was niet de wiskundige spiegeling om een denkbeeldige as, maar de gelijkvormigheid van het rechter- en linkerdeel van het menselijk lichaam. Maat was geen goddelijk getal, maar de verhouding van de mens tot zijn omgeving. Zo besprak hij tal van vormconcepten en hij rangschikte ze onder begrippen als symmetrie, maat, ruimte en tijd, schaal, begin en eind, monument, symbool, huid, structuur, overhuiden, omvatten/omheinen en Gestalt ('een mysterie, het is de factor x in een ontwerp').⁴⁸

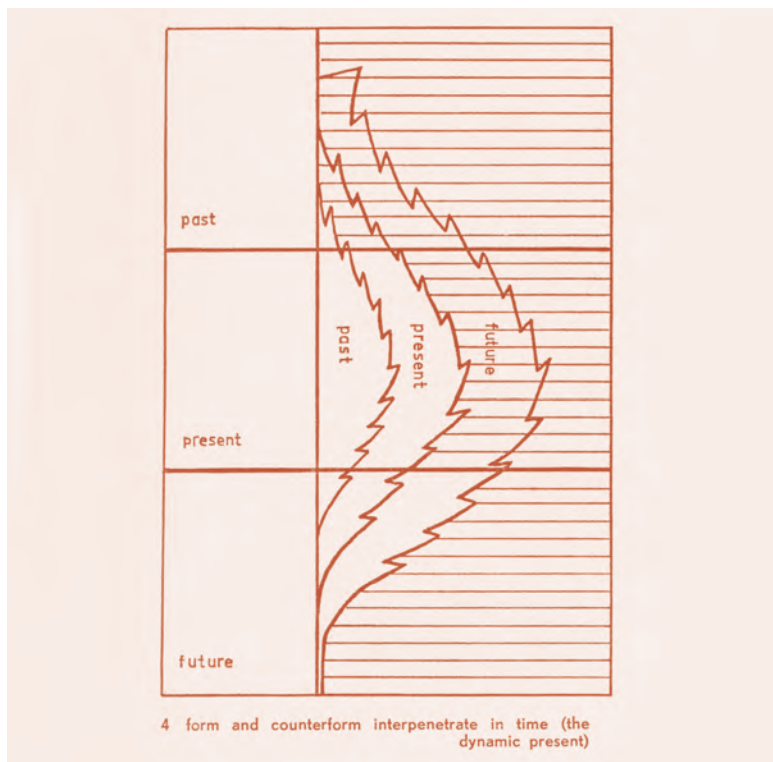
In *Ogen open* liet Beljon nieuwe vormconcepten zien die voortkwamen uit collectieve herinneringen en emoties. 'Herinneringen zijn belangrijk,' schreef hij, 'symbolen, metaforen en die gebieden van ons binnenste die buiten het bereik liggen van formules en woorden, maar niet buiten het bereik van de verbeelding en het beeld.'⁴⁹ Het ging hem om de echo van collectief gedeelde ervaringen, die konden worden beschouwd als 'het prototype van het bouwen en wonen en dus van ontwerpen', zoals het leven onder de blote hemel, in het oerbos en de grotten. Beljon wijdde een hoofdstuk aan vormconcepten die terug te herleiden waren naar de eerste primitieve vormen van wonen en bouwen, zoals de koepel (afgeleid van de hemel als dak) en het plein (begonnen als de open plek in het bos). In navolging van Faure betoogde hij dat elke vorm in haar materiaal en uitvoering een herinnering weerspiegelt aan de plaats waar zij is ontstaan. Bij vormconcepten die waren voortgekomen uit emoties, onderscheidde hij onder meer: submissie (onderwerping, nederigheid, delen ondergeschikt maken aan het geheel), reductie (verdichten van de werkelijkheid, weglaten van details) en dissonantie (de vorm die afwijkt van de structuur).

Ontwerpbeginselen kwamen voort uit 'het elkaar laten ontmoeten, soms het zich elkaar laten doordringen van vormen, vormsoorten en vormconcepten'.⁵⁰ Steeds heeft de ontwerper de keuze of hij expressie moet geven aan die ontmoeting van materialen, ruimten en vormen. Daarbij is kennis van materialen onontbeerlijk. In *Ogen open* gaf hij de ontwerper enkele vuistregels voor de omgang met het materiaal: 'Materiaal heeft een eigen wil, een eigen geschiedenis, eigen bewerkingsmethoden, een eigen karakter. Sterker nog: materiaal is de andere persoon met wie je samenwerkt, en die persoon gedooft niet dat je plannetjes hebt gemaakt voordat het moment van samenwerking is aangebroken. Ben je goeie maatjes met het materiaal, dan zorgt in de eerste plaats het materiaal ervoor dat er iets goeds tot stand komt. Wie iets wil ontwerpen in baksteen leert eerst metselen. (...) In die

techniek [van het metselen] zit al een soort dynamiek inbegrepen die naar bepaalde vormen toe stuwt. De bedoeling is dat je dat proces, dat iets zelfgenererends heeft, zich laat ontplooiën en beteugelen tegelijk.'⁵¹ Hetzelfde gold voor de verschijningsvorm waarin het materiaal wordt aangeboden. Een materiaal in plaatvorm biedt andere mogelijkheden dan een brok steen of klei.

Op basis van zijn jarenlange, ambitieuze poging te komen tot een vormgrammatica trok Beljon in *Zo doe je dat* de paradoxale conclusie dat de ontwerper in zijn creatieve proces niet mocht worden gehinderd door welke richtlijnen, wetten of wetmatigheden dan ook. Iedere ontwerper zou 'moeten leren wat Spinoza zegt in zijn inleiding op de *Ethica* over de reiniging van het verstand. Wie begint te ontwerpen moet leeg zijn als iemand die alleen een dag doorbrengt in een stil bos. Ook voorschriften kunnen blokkeren, wetten, wetjes en wetmatigheden, en recepten voor schoonheid, met inbegrip van de in deze regels vervatte hints. Dit boek zou dan ook na lezing eigenlijk weer moeten worden vergeten. De jonge ontwerper doet er het beste aan, zijn eigen vuistregels op te stellen en ook die weer te vergeten op het moment dat hij zijn potlood naar het papier brengt. De taal, ook de vormtaal, heeft de neiging de rol van het eigen denken over te nemen. (...) In het begin van dit boek is gezegd dat het verkeerd is om bij het ontwerpen uit te gaan van een christelijke of Hindoe-vormleer of van mathematische stelregels. Zulke leren blokkeren de creatie. Dat betekent niet dat de ontwerper een atheïst moet zijn. Integendeel; hij moet alleen leeg zijn van vooropgezette, voorbedachte beelden. Wie de natuur – al ontwerpend – bestudeert, kan niet anders dan tot de conclusie komen dat er een bouwplan is, een partituur, waarvan ook de ontwerper de voltooiër mag zijn. De voorwaarde is alleen dat hij niet nogmaals het gedeelte speelt dat door zijn voorgangers reeds uitgevoerd is.'⁵²





Net als Beljon had Baljeu uitgesproken ideeën over vormgeving. In zijn theoretische geschrift *Attempt at a Theory of Synthesist Plastic Expression* uit 1963 beschrijft hij zijn visuele theorie.⁵³ Kern daarvan is het begrip 'dynamisch evenwicht'. Hij betoogt dat bij de menselijke waarneming weliswaar altijd sprake is van vorm en tegenvorm, maar dat deze niet statisch is, maar slechts een gestold moment in een beweging. Als voorbeelden geeft hij grafische afbeeldingen van de contouren van een bergrug en van een boomblad in een positieve en diapositieve zwart-witafbeelding. Het dynamisch evenwicht refereert als gestolde beweging zowel aan het voorafgaande (verleden) als aan het komende (toekomst)moment. Juist de 'creatieve ingenieur' zou bij het ontwerpen van mechanische constructies deze dynamische balans in de ruimtelijke vormgeving virtueel moeten benadrukken (afb. 237-238).

Het theorielokaal semiotiek (1969-1980)

Ondanks het feit dat Beljon weinig moest hebben van theorielocenten, had hij respect en waardering voor de bijdrage die Pruys leverde aan het Haagse ontwerponderwijs. Beiden hadden vergelijkbare standpunten over een collectief begrepen vormtaal en de idee dat industriële vormgeving primair een culturele en geen economische aangelegenheid is. Pruys nam in 1969 de theorielessen van Beljon aan de civ over. Van 1971 tot aan zijn dood in 1980 verzorgde hij tevens de theorielessen aan de afdeling Binnenhuis & Meubelconstructie. Ook gaf hij in de jaren zeventig theorielessen aan de afdeling Industriële Vormgeving van de GRA.

Pruys was in de jaren zestig en zeventig een toonaangevende design- en architectuurcriticus, die voor een groot aantal tijdschriften en kranten

schreef. Hij studeerde eind jaren veertig aan de reclameafdeling van de Haagse kunstacademie, tegelijk met de binnenhuisarchitecte Hanny van der Geest, met wie hij in 1951 trouwde. Gezamenlijk begonnen zij in Amsterdam een bureau voor interieurinrichting. In 1959 publiceerden zij *Het binnenhuis*, een veel verkocht handboek voor woninginrichting met praktische adviezen ten aanzien van verlichting, verwarming, vloer- en wandbekleding en vormgevende aspecten als ruimte, kleur en compositie.⁵⁴

Pruys was gefascineerd geraakt door de filosofische en psychologische aspecten van het interieur en besloot in 1962 sociale psychologie te gaan studeren. Pruys en Van der Geest waren van mening dat veel architecten door hun gebrekkige kennis van de psychologische aspecten van (binnenhuis)-architectuur grote fouten maakten bij de inrichting van omvangrijke projecten, zoals hotels, zieken- en bejaardenhuizen, fabrieken en gevangenissen. Mede gevoed door de inzichten die hij tijdens zijn studie opdeed, ging Pruys nog hetzelfde jaar schrijven voor het tijdschrift *Mobilia* en lesgeven aan de avondopleiding binnenhuis & meubelconstructie van de Haagse academie. Pruys benadrukte in zijn artikelen veelvuldig dat niet een smaakvoorkeur of esthetisch principe het uitgangspunt voor een goed ontwerp diende te zijn, maar de waarneming en beleving van mensen. 'Ik ga uit van de mens', lichtte hij in een interview uit 1963 zijn standpunt toe, 'en daarom pas ik eigenlijk niet in deze tijd. Ik ben modern, zo modern als 't maar kan, maar ik ga niet uit van de esthetika. Wil je het doen zoals ik wil, dan moet je een gedegen kennis hebben van de mens (psychologie, psycho-analyse, sociale psychologie). Je bent dan ook milder ten opzichte van de smaak van een ander. Mijn bedoeling is eerder om de wereld gelukkig te maken, dan om hem mooi te maken ten koste van de mens die er in leven moet.'⁵⁵ Daarom ook begreep Pruys de neiging van veel mensen om antiek en kitsch aan te schaffen als een reactie op een vormgeving die te logisch, functioneel en dogmatisch was en waaraan elke levensvreugde en vitaliteit ontbraken. Een opvatting die hij met Beljon deelde.

Pruys droeg zijn ideeën onder meer uit als redacteur van een pagina over wonen en industriële vormgeving die van 1963 tot 1966 wekelijks in het dagblad *Het Parool* stond, en in diverse andere (dag)bladen, zoals *Woonwijzer*, *Nieuwe Rotterdamsche Courant* en *Algemeen Handelsblad*. Een deel van die publicaties werd in 1971 gebundeld in *De nieuwe onzakeelijkheid. Design kritiek*.⁵⁶ In het merendeel van de artikelen koos Pruys consequent de kant van de toekomstige gebruikers van ruimten en voorwerpen. Architecten en ontwerpers dienden zich af te vragen wie de mensen zijn voor wie zij ontwerpen en hoe zij het hun mogelijk maken hun directe leefomgeving visueel te verstaan. Pruys bekritiseerde de abstracte benadering van de 'mens' door architecten en ontwerpers: 'De architect in het algemeen, volgt bij het bepalen van wat goed is voor de mens, met een te grote voorliefde en eenzijdigheid de *deductieve methode*. Dit is, dat hij op grond van een soort openbaring, een visie, een speculatieve redenering, vaststelt, wat de mens is om op grond van dit door hem zelf ontworpen mensbeeld te deduceren, hoe zijn woning zal moeten zijn. De *inductieve methode* constateert eerst de voorhanden zijnde feiten en besluit op grond daarvan tot een wetmatigheid. Die wetmatigheid is er een die onttrokken is aan de realiteit.'⁵⁷ Pruys trok dezelfde conclusie als Stam, namelijk dat architecten en ontwerpers werkten voor slechts vijf procent van de bevolking (het percentage dat behoefte heeft aan iets moois). 'In feite werken dichters alleen voor dichters, schilders voor schilders, architecten voor architecten en industriële vormgevers voor industriële vormgevers. In dit geval komt men tot nog veel kleinere percentages.' Gevolg was een voor het grote publiek onbegrepen vormtaal, een vorm-

geving voor 'schriftgeleerden en farizeeërs'. Volgens Pruys leverde dit een gevaarlijke situatie op, omdat 'vandaag of morgen iemand op kan staan die als ontwerper de taal van het gewone volk weer heeft leren begrijpen en alle schriftgeleerden bij elkaar de tempel uitjaagt. En met die iemand bedoel ik natuurlijk niet een persoon, maar een groep. En met deze groep bedoel ik, om me nog duidelijker uit te drukken, de sociologen en sociaal-psychologen. Het kan nog erger: dan zijn het de zg. "diepte-jongens" die, zoals men weet, in Amerika de hele reclame-wereld van aanzien hebben veranderd.'

Industriële vormgeving was volgens Pruys geworden tot een onbeleeft knipoogje van verstandhouding in een groot gezelschap dat onkundig bleef van de grap. De ontwerper diende juist het gezelschap te leren kennen, en daarmee 'begint de weerstand van de kunstenaar in onszelf. Maar wat moeten we dan? Compromis-architecten worden en de grote massa geven wat hij wil? Natuurlijk niet; in de eerste plaats omdat dat onze taak niet kan zijn en in de tweede plaats omdat we helemaal niet weten wat het grote publiek wil, al denken we van wel.' Deze visie verklaart ook Pruys' bewondering voor de volkskunst. Hij pleitte voor een grotere waardering voor vormgeving die niet voortkwam uit de esthetische normen die de avant-garde oplegde.⁵⁸ Kunstenaars en vormgevers dienden geheel anders met vormgeving om te gaan. De kunstenaar hanteerde subjectieve normen die hij ontleende aan zijn eigen, innerlijke realiteit; de ontwerper daarentegen diende objectieve normen te hanteren afkomstig van een realiteit buiten hemzelf, waarin een breed publiek zich kon herkennen. Op plaatsen waar iemand onvrijwillig met vormgeving wordt geconfronteerd, zoals in de openbare ruimte of bij het aanschaffen van gebruiksvoorwerpen, heeft hij het fundamentele recht om 'niet iets (...) te ondergaan, waarvan hij onmogelijk begrip kan hebben. (...) Hij [de mens] mag op zijn minst verwachten dat de taal waarin die omgeving geschreven wordt, zijn taal is.'⁵⁹

Net als Beljon was het Pruys te doen om een collectief verstaanbare vormtaal. Maar waar Beljon deze vormtaal probeerde te benoemen en vooral te verbeelden in een pragmatisch onderzoek, zocht Pruys zijn heil bij wetenschappen als de sociologie, de psychologie en vooral de semiotiek. Maar zowel Pruys als Beljon waren ervan overtuigd dat er geen starre wetmatigheden voor deze vormtaal zouden moeten bestaan, omdat die taal altijd in relatie zou staan met de mens als een dynamisch beschouwer. De vormgrammatica die Struycken ontwikkelde voor een 'objectieve' vormtaal, werd door Pruys verworpen omdat die te weinig ruimte liet voor een 'esthetica-in-actie'. Pruys maakte er zijn levenswerk van om op basis van bovengenoemde wetenschappen tot een praktische ontwerptheorie te komen, waarbij 'vorm en norm' tot overeenstemming werden gebracht. Op dezelfde wijze als Beljon categoriseerde hij de vormen op basis van begrippen en eigenschappen als warm, koud, schuin, rond, natuurlijk, agressief en kitscherig, die hij onderbracht in een omvangrijk kaartsysteem.⁶⁰ Hij had een 'atlas van eigenschappen' voor ogen van circa 25 eigenschappen (bijvoorbeeld de eigenschap 'kleur'), die principieel van elkaar zijn te onderscheiden. Alle andere eigenschappen zijn altijd variaties op of gradaties van deze basiseigenschappen. Nadat de basiseigenschappen in de descriptieve fase zijn beschreven, zouden ze moeten worden geanalyseerd wat betreft de betekenissen die mensen eraan toekennen, afzonderlijk en in hun onderlinge combinaties.⁶¹ Pruys verwerkte zijn bevindingen in 1967 in *Signs & Designs: toward a semiological model of man*, een in opdracht van uitgeverij Meulenhoff geschreven, maar nooit gepubliceerd manuscript.

In 1973 publiceerde Pruys *Industriële vormgeving: een programma voor interdisciplinair wetenschappelijk onderzoek*, een multidisciplinaire

bibliografie die hij op verzoek van de Stichting BKI-prijs samenstelde. De publicatie had tot doel wetenschappers en wetenschappelijke instituten te prikkelen om semiologisch onderzoek te doen op het gebied van industriële vormgeving naar de publieke smaak en het waardesysteem van de gemiddelde consument. Pruys was ervan overtuigd dat het waardesysteem te destilleren was uit 'de structuur van zijn keuze-patroon, zoals dat vertaald is in zijn zelfgekozen vormenwereld (...). Vanuit de abstracte structuur die daaruit resulteert kan opnieuw ontworpen worden en wel op een meer adequate wijze dan dat thans door de industrie, de commercie en het marktonderzoek geschiedt.'⁶² Pruys was fel gekant tegen marktonderzoek, dat enkel gericht was op verleiding en daarbij inspeelde op de zwakke plekken van de kopende mens. Met die overtuiging stond hij diametraal tegenover zijn Amsterdamse collega-docent en marketingdeskundige Freek Holzhauser, die marketing doceerde aan studenten industrieel ontwerpen. 'Is het een wonder dat marktonderzoekers en reclamemensen enerzijds en industriële ontwerpers anderzijds nooit enige aansluiting hebben kunnen vinden?', stelde Pruys retorisch in zijn bibliografie. 'In de zeer zeldzame uitzonderingen wordt het begrip [industrial design] misbruikt en in het kader geplaatst van onzinnige kreten als "tool van de marketing mix". Ze zijn stilzwijgend en terecht elkaars doods vijanden geweest.' Tot zijn grote frustratie constateerde hij dat er om economische redenen veel onderzoeksgeld werd gespendeerd aan marketing en marktpsychologie en nauwelijks aan het meer cultureel georiënteerde onderzoek dat hij zelf voor ogen had.

Pruys rangschikte zijn bibliografie op basis van de begrippen semiologie, indeterminatie (aan de waarnemingspsychologie ontleend begrip dat verwijst naar de neiging om een balans te zoeken tussen de uitersten van orde en wetmatigheid en chaos en onvoorspelbaarheid), omvang, kitsch, luxe, statussymboliek, *design policy*, vernieuwing en innovatie, prijs- en modellenpolitiek, assortimentspolitiek, stilistische duurzaamheid, behoeften, kind en omgeving, koopgedrag. Hij nam er boeken en artikelen in op van wetenschappers werkzaam in zeer uiteenlopende disciplines, alsook kunstenaars.



Zijn spraakmakendste publicatie was zonder twijfel *Dingen vormen mensen* uit 1972, oorspronkelijk geschreven als een discussiestuk voor het Instituut voor Industriële Vormgeving (afb. 239). De kritische passages van Pruys over overproductie, massaconsumptie en milieuvervuiling, die mede waren gebaseerd op de bevindingen van de Club van Rome en zijn overtuiging dat industriële vormgeving primair een culturele en geen economische doelstelling had, werden hem door het ivv niet in dank afgenomen. Het instituut, dat juist was opgericht vanuit een economisch perspectief, achtte de ideeën van Pruys maatschappelijk ondermijnd en typeerde hem als een 'activist' en 'apodictisch'.⁶³

In het boek was Pruys niet alleen kritisch over de industrie, maar hij hekelde in even felle bewoordingen de positie van de ontwerper. Zowel ondernemers als ontwerpers lieten zich veel te veel leiden door het concurrentieprincipe: 'Zoals het bestaan van de ondernemer afhangt van de wijze waarop hij in prijs kan concurreren, hangt het bestaan van de ontwerper voor een flink deel af van de mate waarin hij van collega's afwijkt. De ontwerper is gedwongen op te vallen en te excelleren, hetzij in sober raffinement, hetzij in originaliteit en gedurfdheid. Zijn bestaan hangt voor een groot deel af van zijn bekendheid, zijn reputatie en zijn prestige temidden van zijn collega's. Zowel bekendheid als reputatie worden het gemakkelijkst bereikt via publiciteitsmedia. Deze bewerkstelligen, zoals bekend, een voorkeur voor het ongewone, het bizarre en het bijzondere. Het gevolg hiervan is, ook van de ontwerper uit, een opeenstapeling van schijnvernieuwingen, pseudo-progressiviteit en modegrillen. Geen wezenlijke vooruitgang in kwaliteit.'⁶⁴ Zoals de ondernemer zich te veel liet leiden door eenzijdige economische belangen, was de ontwerper te veel bezig enkel en alleen een originele kunstenaar te zijn. De maatschappij had een nieuw type ontwerper nodig, die zijn individuele belangen en hang naar prestige naar de achtergrond schoof, bereid was in anonimiteit te werken 'en die op een onvooringenomen en wetenschappelijke wijze de werkelijke problemen van deze tijd tegemoet treedt' als onbevooroordeeld coördinator van een complex ontwerpproces.

Ondanks de grote verschillen in persoonlijkheid en in de onderzoeksmiddelen die hun ter beschikking stonden, waren Beljon en Pruys van mening dat een universele vormtaal van de menselijke omgeving vooral werd gedragen door de principes van de natuur. Dat betekende volgens Pruys niet 'terug naar de natuur', maar wel terug naar natuurlijke principes als basisbeginselen van het ontwerpen. In 1975 was Pruys als auteur en redacteur verantwoordelijk voor *Terug naar het natuurlijke*, uitgebracht door Grafisch Nederland in het kader van de jaarlijkse bijzondere kerstuitgaven.⁶⁵ In het voorwoord schreef hij dat 'de natuurlijke omgeving (...) haar spiegelbeeld [heeft] in de menselijke natuur. Deze stelling behoort het vertrekpunt te zijn van iedere esthetica.' De aantrekkingskracht van de natuur voor de mens lag in haar 'indeterminatie', het subtiele evenwicht tussen orde en chaos, eenheid in verscheidenheid, wetmatigheid en variaties. Iedereen herkent een eikenblad, ondanks het feit dat er geen twee hetzelfde zijn. De wiskundige cirkel mag dan volmaakt zijn, de meeste mensen ervaren het als schoonheid wanneer ze in de natuurlijke vormen een cirkel herkennen (bijvoorbeeld een heksenkring of een doorgezaagde boom). Net als bij het eikenblad bestaan er oneindig veel handgetekende cirkels zonder dat er één overeenkomt met de wiskundige cirkel. De handgetekende cirkel ontleent zijn 'natuurlijke' schoonheid volgens Pruys aan zijn positie tussen het herkenbare en het afwijkende. Die natuurlijke tussenpositie kenmerkte volgens hem ook ons waarnemingsvermogen: mensen zoeken steeds het evenwicht tussen het algemeen herkenbare (identiteit) en de persoonlijke variaties hiervan (individualiteit). Wanneer

er te weinig ruimte is voor variatie, zoals bij de gelijkvormige modernistische woningbouw of de uitsluitend op basis van functionalistische eisen ontworpen gebruiksvoorwerpen, treedt er vervreemding op en kan de mens zich niet meer met zijn omgeving identificeren. Uiteindelijk was voor Pruys de mens, in zijn waarneming, maat en symbolische communicatie, altijd de maat van alle dingen.

De lessen van Pruys, waarin hij veel van zijn ideeën ter sprake bracht via discussies, teksten en opdrachten voor het schrijven van werkstukken, vielen niet bij iedereen in goede aarde. Hij had trouwe aanhangers, maar veel studenten beschouwden zijn lessen als te theoretisch voor een academie waar men vooral wilde dóen in plaats van denken.⁶⁶

Het theorielokaal ontwerpmethodologie (1957-1968)

Het methodisch ontwerponderwijs aan de civ in Den Haag was vooral gebaseerd op de ideeën van Archer en zijn in 1964 gepubliceerde *A Systematical Method for Designers*. Design was volgens Archer een onlosmakelijke drie-eenheid van idee, uitvoering en creativiteit. Een muziekpartituur was pas design als ze werd uitgevoerd. En juist de uitvoering bood mogelijkheden voor creativiteit. Wanneer een partituur als 'ontwerpplan' altijd dezelfde uitkomst zou hebben, hoefde ze immers niet meer uitgevoerd te worden.

Archer beperkte zijn definitie van design niet tot de traditionele kunsten en architectuur, maar betrok er ook de industriële vormgeving en diverse, vooral technische, wetenschappen in. Design zelf was echter geen wetenschap, want het belangrijkste doel ervan was niet nieuwe kennis, maar de vervulling van menselijke behoeften. Die kwamen volgens hem voort uit de natuurlijke neiging van de mens om de (extreme) lichamelijke reacties die het gevolg zijn van een (voortdurend) veranderende omgeving, te stabiliseren. Voorbeelden zijn: de ogen dichtknijpen bij te veel zonlicht, iets extra's aantrekken als het koud is of schuilen als het regent. Voor het stabiliseren en veilig maken van zijn omgeving maken de mensen gebruik van werktuigen en hulpmiddelen. In dit systeem van relaties tussen de mens, zijn handelingen, werktuigen en omgeving ontstond de design als ontwerpende activiteit. Deze activiteit kende een strikt en volgordelijk onderscheid tussen de ontwikkeling van een designconcept en de materiële realisatie ervan.

In hetzelfde jaar dat Archers *Systematical Method for Designers* uitkwam, publiceerde de architectuurtheoreticus Christopher Alexander zijn boek *Notes on the Synthesis of Form*, waarin hij vergelijkbare ideeën ventileerde over design. Net als Archer pleitte Alexander voor een rationele en op wiskundige principes gebaseerde ontwerpbenedering als alternatief voor de traditionele, intuïtieve en onbewuste scheppingsmethode van de kunstenaar/ontwerper, die niet meer voldeed voor de complexe ontwerppogaven van een moderne, geïndustrialiseerde samenleving.⁶⁷ In tegenstelling tot Archer, die de nadruk legde op het ontwerpproces, definieerde Alexander het begrip 'vorm' als volgt: vorm is alles waarover mensen controle kunnen hebben en dat naar eigen inzichten kan worden aangepast. Archer stelde dat de mens altijd probeert om de vorm in overeenstemming te brengen met de *context*, gedefinieerd als: alles in de wereld dat eisen stelt aan de vorm. Wat Archer omschreef als het stabiliseren van de menselijke omgeving, noemde Alexander de *fitness* van vorm en context. Design was vervolgens het proces om de vorm passend te maken voor de context. Ontwerpproblemen manifesteerden zich volgens Alexander altijd als een *misfit* van vorm en context. Een traditionele ontwerpbenedering probeerde de vorm passend te maken door een proces van *trial and error*. Zolang mensen leven in een stabiele, op continuïteit gerichte samenleving – door Alexander 'onzelfbewuste culturen'

genoemd – levert zo'n proces kennis en ervaring op die generaties lang ingezet kunnen worden. Door praktische imitatie, waarbij de regels niet expliciet hoeven te worden gemaakt, brengt zo'n cultuur steeds dezelfde vormen voort. *Misfits* leiden direct tot een kleine aanpassing van de vorm, dat leert ons de ervaring. In een snel veranderende, 'zelfbewuste cultuur' is dit volgens Alexander niet meer mogelijk. De zelfbewuste cultuur kenmerkt zich door specialisme en individualisme. Mensen conformeren zich niet meer aan tradities en taboes die tot doel hebben de status quo te handhaven. Anders dan een niet-zelfbewust systeem is een zelfbewuste cultuur niet in staat om direct passende vormoplossingen te vinden voor *misfits*. Ontwerpregels en -principes moeten opnieuw expliciet worden gemaakt via bijvoorbeeld het onderwijs. Overal waar individualisme zijn intrede doet in een samenleving, ontstaat een zelfbewuste cultuur die tot gespecialiseerde vakgebieden leidt met een eigen theorievorming, zoals 'architectuur' of 'mode'.

De traditionele wijze van vormgeven is dan niet langer mogelijk omdat de maker geen beroep meer kan doen op intuïtie, ervaring en kennis. De moderne ontwerper die in de zelfbewuste cultuur een ontwerpprobleem moet oplossen – dat wil zeggen weer passend moet maken in zijn context – staat voor de onmogelijke taak alle factoren te benoemen die van invloed zijn op de bestaande vorm. Aan de hand van een relatief eenvoudig voorwerp als een waterketel beschreef Alexander meer dan twintig factoren waarmee de ontwerper rekening diende te houden. Een passage die door civ-student Charles James Marks letterlijk werd overgenomen als motto voor zijn werk, dat werd afgebeeld en toegelicht in *Zeskant*. Wanneer het ontwerpprobleem complexer is, bijvoorbeeld bij een motor of de stedelijke omgeving, wordt de lijst van factoren oneindig veel langer.

Archer en Alexander concludeerden dat het onmogelijk is een complete lijst te maken van factoren die het ontwerpprobleem in kaart brengen. De factoren dienden daarom gecategoriseerd te worden. Alexander hanteerde de twee hoofdcategorieën, namelijk factoren die betrekking hadden op de gebruiksfunctie en factoren die de kosten bepaalden. Archer onderscheidde negen categorieën op basis van de verschillende relaties in het systeem van mens-werktuig-werk, waaronder functie, ergonomie, productie en esthetiek. Volgens hem gold de belangrijkste constatering niet het aantal en het soort categorieën – het aantal is niet exact te bepalen en kan altijd worden vergroot – maar het feit dat de factoren fundamenteel verschillen. Een deel van de factoren is objectief meet- en berekenbaar, terwijl een ander deel wordt bepaald door veelal subjectief te interpreteren maatschappelijke waarden en normen. De factoren verhouden zich op verschillende en vaak tegenstrijdige wijze tot de drie relevante domeinen van design: functioneel gebruik, productiewijze en een succesvolle verkoop. Een designprobleem dat is gebaseerd op een consumentenbehoefte, bestaat dus uit duizenden conflicterende subproblemen die nooit allemaal kunnen worden opgelost. De belangrijkste taak van de ontwerper is volgens Archer het aanbrenge van een hiërarchische rangorde in de problemen. Een ontwerpproces kan vanwege die normatieve handeling nooit volledig worden geautomatiseerd. Een systematische ontwerpmethodode kan vooral een goed inzicht bieden in de objectieve en subjectieve factoren die het gewenste resultaat beïnvloeden. Zo'n methodode achtte Archer noodzakelijk bij ontwerpprojecten waarin een fout grote schade zou aanrichten (bijvoorbeeld bij het bouwen van een brug) of waarin de kans op fouten erg groot is omdat er geen beroep kan worden gedaan op eerdere ervaringen (bijvoorbeeld bij de eerste maanvluchten).

Anders dan Archer benadrukte Alexander het belang van het gebruik van schema's en diagrammen als een essentieel onderdeel van het ontwerp-

proces. In een traditionele, niet-zelfbewuste cultuur kan de ontwerper/ambachtsman direct ingrijpen in de werkelijkheid om vormen passend te maken voor hun context. De ontwerper/ambachtsman handelt daarbij in een bestaand en bekend vormpatroon, waardoor de ontwerpoplegging alleen maar hoeft te worden gekopieerd volgens de traditie. In een zelfbewuste samenleving moeten vormpatronen die niet langer collectief worden gekend en begrepen, weer zichtbaar worden gemaakt. Diagrammen zijn daarbij cruciaal als bemiddelaars tussen de bestaande en de gewenste werkelijkheid.

De wetenschap van de designmethoden stond midden jaren zestig nog in de kinderschoenen. Er bestond nog geen alom geaccepteerde terminologie. Wel algemeen geaccepteerd was het idee dat design een zogenaamd iteratief proces was met minimaal drie verschillende en duidelijk te onderscheiden fasen: een analytische, een creatieve en een executieve fase. De analytische fase richt zich op het bepalen van het ontwerpprogramma op basis van de verzamelde informatie. In deze fase dient de ontwerper zo veel mogelijk objectieve observaties te doen en is zijn werkwijze inductief van aard. In de creatieve fase analyseert de ontwerper de informatie en doet hij op basis van de resultaten voorstellen om het probleem op te lossen. In deze fase speelt de beoordeling, waarbij de ontwerper de subproblemen categoriseert en prioriteert, een hoofdrol. De creatieve fase kenmerkt zich door een deductieve denkwijze en subjectieve ontwerpacties. De laatste, executieve fase betreft de uitvoering, die gepaard gaat met onder meer werktekeningen, schaalmodellen en prototypes. In deze fase is, net als in de eerste fase, een objectieve benadering het belangrijkste: die is immers noodzakelijk voor de communicatie met opdrachtgevers, uitvoerders en gebruikers. Archer noemde het gefaseerde designproces 'a creative sandwich. The bread of objective and systematic analysis may be thick or thin, but the creative act is always there in the middle.'⁶⁸

Archer besprak uitgebreid de verschillende fasen van het ontwerpproces. Voor het objectief verzamelen van informatie in de analytische fase baseerde hij zich op John Chris Jones, die had voorgesteld zo veel mogelijk factoren in kaart te brengen via brainstormsessies met alle betrokken partijen. Die moeten in deze sessies vanuit hun eigen kennis en ervaring met mogelijke oplossingen komen voor het ontwerpprobleem zonder dat deze direct worden voorzien van kritiek en commentaar of worden geconfronteerd met tegenstrijdige of belemmerende factoren. Pas in een later stadium wordt gekeken welke ideeën van elkaar afhankelijk zijn of elkaar beïnvloeden. Archer noemde het brainstormen de betrouwbaarste methode voor het snel in kaart brengen van de totale ontwerpoplegging. Alexander kende in de analytische fase een groot belang toe aan het *form diagram*, dat hij beschouwde als de visuele weergave van de verzamelde informatie.

In de creatieve fase, de meest subjectieve, heeft de ontwerper een geheel eigen verantwoordelijkheid. Het is in deze fase vooral van belang alle partijen een goed inzicht te bieden in de factoren waarop de ontwerper zijn subjectieve keuzes baseert. Het is vooral deze fase van het designproces waarin de ontwerper voor morele dilemma's kan komen te staan. Volgens Jones was '[t]he ultimate answer to the dilemma not for designers to become as gods but for the design process to become more public so that everyone who is affected by design decisions can foresee what can be done and can influence the choices that are made.'⁶⁹

Voor Alexander is het *form diagram* in de creatieve fase – door hem de synthetische fase genoemd – het uitgangspunt voor het visualiseren van het ontwerpprobleem. Dat resulteert in het *requirement diagram* – de visualisatie van het programma van eisen – en het *constructive diagram*.

Het *constructive diagram* vormt de schakel tussen het *requirement diagram* en de vormoplossingen in de fysieke werkelijkheid. Aan de hand van een ontwerpogave voor het verbeteren van de regulatie van het autoverkeer op een kruispunt, toonde Alexander aan dat het *constructive diagram* – in dit geval het resultaat van een visuele weergave van de gemeten verkeersstromen – de optimaal aangepaste vorm al in zich draagt. Alexander hechtte grote waarde aan het maken van dergelijke diagrammen. Hij besloot zijn boek met de woorden: ‘But before we can ourselves turn a problem into form, because we are selfconscious, we need to make explicit maps of the problem’s structure, and therefore need first to invent a conceptual framework for such maps. This is all that I have tried to do.’⁷⁰

Archers ideeën ten aanzien van een systematische ontwerpmethodiek waren voor een belangrijk deel gebaseerd op de cybernetica – door hem omschreven als de studie van het controlemechanisme van organismen – en de heuristiek. In tegenstelling tot wetenschappelijke methoden die gebruikmaken van een exact, wiskundig en dus *bewijsbaar* redeneren, wil de heuristiek problemen oplossen door een meer praktische wijze van *plausibel* denken. De voordelen hiervan werden in *Zeskant* nog eens kort benoemd: ‘alle soorten gegevens worden onderzocht; het gehele ontwerpprobleem wordt opgesplitst in een aantal onderscheidende deelproblemen; deelproblemen die betrekking hebben op een meetbaar feit [worden] gescheiden (...) van de problemen die betrekking hebben op een persoonlijk oordeel; (...) drempels voor beslissingen worden aangegeven’.⁷¹ Archer benadrukte dat het gefaseerde, systematische ontwerpproces uitsluitend een beschrijving was van het ontwerpprobleem, en niet van de oplossing.

De ontwerpmethodologie zoals die onder meer door Archer, Alexander en Jones was ontwikkeld, werd in Nederland niet alleen aan de civ, maar vooral ook aan de TH Delft onderwezen. In 1964 was onder leiding van Van der Grinten de nieuwe studie industriële vormgeving van start gegaan als onderdeel van de opleiding bouwkunde. *Design methodology* werd er erkend als een volwaardige ontwerpwetenschap. In 1975 publiceerde Richard Foqué (1943), docent aan de TH Delft, het boek *Ontwerpsystemen*. Daarin oefende hij kritiek uit op de pioniers van de designmethodologie van Alexander, Archer en Jones. Archer zelf had in het voorwoord bij de herdruk van 1971 van *Notes on the Synthesis of Form* al enkele kritische kanttekeningen geplaatst bij de interpretaties van zijn boek. De meeste lezers legden volgens hem te veel nadruk op het ontwerpproces. Hij vond het onzinnig dat mensen zijn methode gedachteloos en blindelings wilden volgen en verbeteren als de methode niet direct werd gerelateerd aan de ontwerppraktijk. Alexander zag niets in een wetenschap die zich uitsluitend richt op het geïsoleerd van de uiteindelijke vormen bestuderen van ontwerpprocessen. Juist de geringe aandacht van de lezers voor zijn diagrammen stak hem, omdat die diagrammen juist de sleutel zijn tot een nieuwe vormgeving.⁷²

Foqué’s kritiek was in zoverre vergelijkbaar dat hij de ontwerpmethodieken te analytisch en gesloten van opzet vond, waardoor er weinig of geen aandacht was voor het ontwerpresultaat als geheel en hoe dat functioneerde in de werkelijke wereld. Zich sterk baserend op de structuralistische ideeën van de Franse cultuurfilosoof Claude Lévi-Strauss (1908–2009) wenste Foqué meer aandacht voor de relatie tussen ontwerper, het ontworpen en de omgeving; hij introduceerde daarvoor het begrip ‘ontwerpsituatie’. Ontwerpen was volgens hem het via een creatief en communicatief proces aanbrengen van een structuur in een ontwerpsituatie. Foqué legde sterk de nadruk op de communicatieve aspecten van het ontwerpen en onderschreef het grote belang van de semiotiek. Het boek van Foqué illustreerde het begin van de

omwenteling – door de Duitse designtheoreticus Bürdek de ‘semantische Wende’ genoemd: vormgeving werd niet langer alleen bepaald door technische en functionele, maar vooral ook door semantische aspecten.⁷³ Een constatering die student Kris Hiemstra (1942) in 1968 al formuleerde in *Zeskant*. Hij stelde dat ‘zodra er (...) een relatie is tussen object en gebruiker (...) alleen een technische conceptie niet voldoende [is]. (...) De fundamentele aard van functie en gebruik is nooit veranderd, omdat de mens nauwelijks evolueert. Desondanks verandert “zijn wereld” met de dag. Het is dus voor een ontwerper van enorm belang zijn positie te kiezen in deze veranderende maatschappij, zijn mentaliteit te vormen van waaruit hij ontwerpt. Alleen dan kan door middel van ontwerpen functie zinvol in relatie gebracht worden met de mens en een produkt ontstaan dat een harmonisch geheel vormt met zijn omgeving.’⁷⁴

iv.2.3.5: Eindhoven

Het theorielokaal ontwerpmethodologie (1955–1968)

Ook aan de AIVE werd ontwerpmethodologie gedoceerd, een methodologie die mede was gebaseerd op het onderwijs aan de HfG Ulm. Begin jaren zestig gaf Archer daar op verzoek van directeur Tomás Maldonado een aantal gastcolleges. Maldonado vond dat er op zijn school een te sterke nadruk lag op de esthetische kant van de industriële vormgeving en wilde een grotere aandacht voor onder meer de economische aspecten ervan. Die waren tot dan toe volledig genegeerd. Net als Archer zag Maldonado de ontwerper niet langer als een kunstenaar die op intuïtieve wijze tot vorm komt, maar als een coördinator en regisseur van een complex ontwerpproces. Een taak die niet alleen ervaring vereiste met planning en ontwerpen, maar ook wetenschappelijke kennis van de economie, psychologie, productietechnologie en marketing. Maldonado vond dat het ontwerponderwijs in Ulm te veel steunde op de artistieke uitgangspunten van het Bauhaus: die was immers niet wetenschappelijk onderbouwd. Bovendien ging het uit van de inmiddels achterhaalde premisse dat vorm, materiaal en productietechniek tot een visuele, logische eenheid konden worden gesmeed. Door de toenemende automatisering en miniaturisering van de technologie kregen ontwerpers steeds meer vrijheid in het bepalen van de uiterlijke productvorm.

Vanaf 1957 ging Maldonado steeds meer nadruk leggen op een methodisch ontwerponderwijs. Hij introduceerde in de loop van de jaren diverse wetenschapsgebieden, niet alleen om actuele en noodzakelijk geachte technologische en wetenschappelijke kennis in het ontwerponderwijs te brengen, maar ook om de status van het ontwerponderwijs te verhogen ten opzichte van de door artistieke beginselen gedomineerde Duitse kunstnijverheidsscholen.⁷⁵ Net als in Nederland waren de kunstnijverheidsscholen in de jaren vijftig en zestig nog sterk materiaal-georiënteerd, met afdelingen voor textiel, metaalwerk, keramiek, boekbinden en typografie. Met een sterk verwetenschappelijkt programma, specifiek gericht op het complexe proces van industrieel ontwerpen, distantieerde de HfG zich in Duitsland nadrukkelijk van de kunstnijverheidsscholen, en dat deed in Nederland ook de AIVE.

In 1958 begon Maldonado met de aanpassing van de *Grundlehre*, die tot dan toe geheel was gemodelleerd naar de door Albers aangepaste Bauhaus-*Vorkurs*. Voormalige Bauhaus-docenten als Albers, Bill, Walter Peterhans (1897–1960), Itten en oud-studente Helene Nonné-Schmidt (1891–1976) gaven les in de *Grundlehre*. Maldonado breidde deze nu uit met vakken

voor geometrische wiskunde (symmetrietheorie en visuele topologie), waarnemingstheorie, ergonomie en semiotiek.⁷⁶ Hij beschouwde de geometrische wiskunde als een wetenschap van de relaties tussen objecten, groepen en bewegingen: de basis van alle kunsten. De lessen semiotiek, die onder meer door Maldonado en Bense werden verzorgd, waren voor een belangrijk deel gebaseerd op de ideeën van de Amerikaanse filosoof Charles W. Morris (1901–1979), die deze in 1938 in *Foundations of the Theory of Signs* had gepubliceerd. HfG Ulm was de eerste Europese ontwerpschool die het belang van semiotiek voor ontwerpers onderkende. De waarnemingstheorie die Maldonado in het onderwijs inbracht, was direct ontleend aan de Gestaltpsychologie.

Albers had kennisgenomen van de Gestaltpsychologie via onder meer de lezingen die de Duitse psychotherapeut en zenmeester Karl Graf Eckbrecht von Dürckheim–Montmartin (1896–1988) in 1930 en 1931 aan het Bauhaus hield. Uit andere bronnen blijkt dat de Gestaltpsychologie via lezingen van gastdocenten en de interesse van de eigen docenten in het Bauhaus al een rol speelde. Het grote verschil met HfG Ulm was dat in het Bauhaus nauwelijks expliciet werd verwezen naar de bestaande wetenschappelijke theorieën. Albers was van mening – net zoals veel andere Bauhaus-docenten – dat boeken over Gestaltpsychologie zijn studenten geen inzichten konden bieden die behulpzaam zouden zijn bij het ontwerpen. Zijn pedagogiek was vooral gebaseerd op de ervaringsleer, die overigens tot dezelfde bevindingen kon leiden als het wetenschappelijk onderzoek. Maldonado, die zelf als docent aan het Bauhaus lessen had verzorgd over de Gestalttheorie, gaf de waarnemingstheorie een veel explicietere en met wetenschappelijke literatuur ondersteunde positie in het onderwijs aan de HfG Ulm.⁷⁷

De verwetenschappelijking van het ontwerp onderwijs in Ulm werd niet alleen doorgevoerd in de *Grundlehre*, maar vond ook plaats op de verschillende afdelingen met vakken als filosofie, semiotiek, natuurkunde, scheikunde, cybernetica, mechanica, informatietheorie en ontwerpmethodologie.⁷⁸ De methodische ontwerpbenadering beïnvloedde direct en indirect, onder meer via Cor Uittenhout, oud-docent aan de HfG Ulm, het onderwijs aan de AIVE.

Het theorielokaal 'human relation & marketing' (1955–1970)

In de periode tot circa 1968 beperkte het theorieonderwijs aan de AIVE zich tot kunst- en cultuurgeschiedenis, in het eerste jaar behandeld aan de hand van Gombrichs *The Story of Art*.⁷⁹ Voor het eindexamen moesten de leerlingen scripties schrijven over onderwerpen op het gebied van de moderne kunst na 1870 en werden ze schriftelijk getentamineerd over filosofie en kunstcritiek.⁸⁰ In het tweede jaar werden in de sectie 'human relation & marketing' behalve cultuurgeschiedenis ook bedrijfseconomie en psychologie gedoceerd. Bedrijfseconomie was een praktische cursus over de aspecten van bedrijfsvoering, waarin de leerlingen vertrouwd raakten met onder meer bedrijfsboekhouding en kostprijsberekeningen, kennis die op het eindexamen schriftelijk werd getentamineerd.⁸¹ Het vak psychologie was algemeen van aard en had onder meer betrekking op ontwikkelingspsychologie en consumentengedrag.⁸² Voor het eindexamen van 1961 moesten de leerlingen bijvoorbeeld voor psychologie twee opstellen schrijven, waarvan het ene moest gaan over 'het belang van de kennis der statussymbolen i.v.m. de industriële vormgeving en de psychologische achtergronden daarvan' en het andere over 'de waarde der toegepaste psychologie i.v.m. de vormgeving'.⁸³ Bij de verantwoording van de lessen psychologie naar aanleiding van de protesten in 1968 schreef docent Meerens

dat industriële vormgeving 'overeenkomstig de eigentijdse inzichten t.a.v. de "marketing mix" zich [zal] verwijderen van de "productie-economie" en zich steeds meer richten op het creatief bedenken van zinvolle objecten én dienstverleningen voor de – centraal gestelde – mens'.⁸⁴

Begin jaren zeventig stond het vak muziek op het programma, waarbij aandacht was voor de verschillende soorten muzieknotaties, voor natuurgeluiden en muziek bij primitieve culturen, voor geluidspioniers als John Cage en de nieuwe vormaspecten van de elektronische muziek.⁸⁵

Het belangrijkste theorielokaal tot 1970 was ongetwijfeld dat van de historicus en publicist Karel Elno, pseudoniem van Karel Horemans (1920–1993) (afb. 240). Elno was in de jaren vijftig en zestig een bekende Vlaamse design-, interieur- en architectuurcriticus, die onder meer schreef voor de Belgische dagbladen *De Standaard*, *De Linie* en *De Nieuwe*, maar ook voor de Nederlandse tijdschriften *Streven*, *Maandblad voor geestesleven en cultuur* en *Scheppend Ambacht*. In 1965 publiceerde Elno twee boeken met deels eerder gepubliceerde opstellen over architectuur en vormgeving: *De vorm der dingen* en *Ruimte en beelding*. Hij wilde met deze boeken de lezer inzicht bieden in het totale gebied van de vormgeving, waarbij *De vorm der dingen* de ambachtelijke en industriële vormgeving behandelde en *Ruimte en beelding* de architectuur en de plastische kunsten (afb. 241).⁸⁶



240: Docent Karel Elno, AIVE, ca. 1960
241: K.N. Elno, *De vorm der dingen*, Hasselt 1965

Elno was schatplichtig aan het vooroorlogse modernisme. Hij verwees in zijn geschriften veelvuldig naar Le Corbusier, die hij ook persoonlijk kende.⁸⁷ Hij was echter kritisch over het sterk utopische en abstract-ideologische karakter van het modernistische gedachtegoed: dat hield in zijn ogen te weinig rekening met de concrete wensen en verlangens van de individuele gebruikers.⁸⁸ De sterke nadruk die Elno legde op het belang van het individu voor de ontworpen omgeving, maakte hem tot de Vlaamse pendant van de Nederlandse designcriticus Pruys. Elno was net als Pruys en geestverwant Beljon tot de conclusie gekomen dat de beeldende kunst haar publieke functie had verloren. De beeldend kunstenaar was sociaal geïsoleerd en droeg nauwelijks bij aan een betekenisvolle, dagelijkse visuele ervaring. Met een vergelijkbare heftigheid als Beljon schamperde Elno over een overheid die met kunstmatige subsidieregelingen en schamel opdrachtenbeleid de kloof tussen kunst en publiek wilde dichten. De verwijdering tussen de kunstenaar en zijn publiek 'maakt men zomaar niet ongedaan met etatistische lapmid-

deltjes zoals ingrijpen, richtinggeven of inspiratief stimuleren van overheidswege. Integendeel. Kan men wellicht vele menselijke uitingen administratief of staatspolitiek kanaliseren en aan reglementeringen verbinden – dan toch alleszins niet de kunst.⁸⁹ Een oplossing moest zich via artistieke weg aandienen. In eerste instantie geloofde Elnò dat die artistieke weg moest worden bewandeld via een verregerende integratie van abstracte kunst en architectuur. Na enkele jaren beschouwde hij deze weg echter als doodlopend. Hij zag er meer in om kunst te verbinden met industriële vormgeving en interieurontwerp. De omslag in zijn denken werd geïllustreerd door de tentoonstelling *Vormen van heden*, die Elnò in 1957 samen met de beeldend kunstenaar Luc Peire (1916–1994) organiseerde in het Gemeentelijk Casino van Knokke. Het doel van de tentoonstelling was ‘te demonstreren in welke mate en geest de beeldend kunstenaar het zijne bijdraagt tot de hedendaagse vormen om ons heen’.⁹⁰ De voorbeelden van kunstenaars die zich naast hun vrije beeldende werk ook bezighielden met industriële vormgeving, waren volgens Elnò een bemoedigende poging kunst weer te verbinden met de dagelijkse realiteit en getuigden van de toenemende interesse van de ‘individualistische’ kunstenaar in de ‘huidige collectiviteitscultuur’.⁹¹

Elnò was bovenal geïnteresseerd in een humane vormgeving die betrekking had op zowel de formele vormgeving als de productie en het gebruik van voorwerpen. Hij zag in het ambachtelijke handwerk de basis voor alle vormgeving. In diverse essays, zoals ‘De hand van de blinde’, ‘Het inwendig oog’ en ‘Lof van het kunstambacht’, bezong hij zijn liefde voor het handwerk.⁹² Ondanks zijn grote belangstelling voor de industriële vormgeving was zijn conclusie toch dat ‘alleen het handwerk onaantastbaar de oorsprong blijft van alle menselijke kreëren’.⁹³ De notie van het handwerk als een eigenstandig domein van menselijke intelligentie ontleende Elnò aan de kunsthistoricus Focillon, en vooral aan zijn essay *Éloge de la main*, opgenomen in *Vie des formes* uit 1934, het boek dat ook Beljon inspireerde voor zijn morfologie van de vorm. De handen waren volgens Focillon een van de belangrijkste werktuigen van de mens om de wereld om hem heen te leren kennen. De hand is een waarnemingswerktuig waarmee we als kind oppervlakte, volume, gewicht en ruimte leren kennen. De hand is echter niet alleen een passieve waarnemer, maar ook een actieve ‘denker’ en doener. Volgens Focillon bepalen we met de hand de maat van de dingen, leert de hand ons rekenen met behulp van de vingers, spreken met gebaren en ritme maken met handgeklap.⁹⁴

Humane vormgeving kan nooit alleen het resultaat zijn van wat Elnò de ‘heilsboodschap van de techniek’ noemde.⁹⁵ Vormgeving die volledig wordt uitgeleverd aan het ‘wettenstramien’ van herkenbaarheid, doelmatigheid en esthetische, economische en productietechnische eisen, levert uiteindelijk niets meer op dan ‘een nogal zielloos skelet, dat zich in stand tracht te houden door de wervels van utilitarisme, positivisme en een erg zelfvoldane pseudo-objectiviteit’. Voorwerpen functioneren immers niet alleen op basis van wetenschappelijk ondersteunde efficiëntie in productie of gebruik. Ze fungeren ook als tekens, en volgens Elnò behoort ‘precies aan deze “tekens” (...) het laatste woord toe. Zij *vervullen*. Zonder hen kan er wel van *maakwerk*, echter nog niet van vorm sprake zijn.’ Industriële vormgeving is een analytisch, gefragmenteerd ontwerpproces en een gestandaardiseerd en gerationaliseerd maakproces dat zich kenmerkt door een ver doorgevoerde arbeidsdeling. De belangrijkste taak van de industriële vormgever was om al die fragmenten weer tot een bezielde eenheid samen te brengen. Het was de ‘muische ontwerper (...) die de waarden van wetenschap, techniek en zakelijke werkelijkheid kon relativeren. Zijn visie en gespecialiseerd leken-schap maakten het mogelijk enerzijds verbindingen te leggen tussen alle

partijen van producent tot gebruiker en anderzijds de individuele expressie te beteugelen. Alleen de ontwerper beheerste alle factoren van het product: functionele, materiële, organische, sferische en formele.’ Uiteraard waren fabrikanten, distributeurs en eindgebruikers gebaat bij een ‘pragmatisch zorgvuldig uitgewerkte ontwikkeling van het product; goed geplande en voor improvisatie bedachte productieplanning; correct onderzoek van de markt; een wetenschappelijk opgezette productanalyse, die noodzakelijk dient gekoppeld te worden aan een verkenning van de reële (niet “beweerde” of onderstelde) behoefte van de gebruiker’. Maar moest de industriële vormgeving ‘vitaal blijven en van wezenlijk humane waarde worden, dan zal de onderneming het vermogen moeten opbrengen om de engere grenzen van economie en sociale onontbeerlijkheid of prestige te overschrijden’. Voortbordurend op het gedachtegoed van de negentiende-eeuwse *Arts & Crafts*-beweging stelde Elnò dat industrieel ontwerpen boven alles ‘het opheffen [is] van de verdeeldheid in het industriele maken, het streven naar éénwording van alle betrokkenen bij de vervaardiging’.

Het humane aspect kwam uiteindelijk tot uitdrukking in de rol die de gebruiksvoorwerpen volgens Elnò hebben in de dagelijkse leefomgeving van het interieur en de verhoudingen tussen de voorwerpen onderling en met de bewoners. Gebruiksvoorwerpen, en de bijbehorende vormen, zijn altijd een antwoord geweest op een vraag, een behoefte. Die behoefte kan bewust zijn of onbewust, maar is zelden collectief van aard, zoals de vormgeving van massaproducten ons wil doen geloven. Wie zich volgens Elnò ‘in materiële aangelegenheden afvraagt wat *behoefte* is, belandt bij het *distinguo* tussen *hetgeen men niet kan missen en hetgeen men door middelen en omstandigheden kan hebben*. Dit onderscheid is precies de kwintessens in de vorm-exaktheid van het object; het karakteriseert de individuen in oneindige gevarieerdheid, zodat bruikbaarheid of gebruiksbevordering voor elk van ons een totaal – of subtiel, maar dan niet minder gewichtig – verschillend begrip is.’⁹⁶

Elnò keek met bewondering naar de Scandinavische vormgeving, die in zijn ogen in staat was tot humane industriële vormgeving. Voor de bron van deze hoogwaardige vormgeving verwees hij naar de lange en fundamentele ambachtelijke traditie van deze landen en naar het feit dat bij gebrek aan een betekenisvolle schilder- en beeldhouwkunst, de beste musische krachten zich hadden ingezet voor de toegepaste kunsten en de industriële vormgeving.⁹⁷

Elnò gaf aan de AIVE les met dezelfde kritische, inspirerende, ondogmatische en soms tegenstrijdige geest die zijn artikelen kenmerken. Hij hield van paradoxen en contradicties.⁹⁸ De leerlingen maakten in het tweede jaar met hem kennis in een cursus die hij de titel ‘Preliminaria Hedendaagse Vormverantwoording’ had gegeven. Bij het eindexamen heette zijn vak ‘kritiek van de industriële vormgeving’.⁹⁹ Volgens oud-student De Winter waren zijn lessen een soort mondelinge voorbereiding op een te publiceren artikel. De leerlingen maakten kennis met een mengeling van culturele actualiteiten, algemene kunstgeschiedenis en recente ontwikkelingen in de kunst en vormgeving. Hij maakte hen deelgenoot van zijn liefde voor modernistische ontwerpers als Le Corbusier en Ludwig Mies van der Rohe en voor Scandinavische ontwerpers als Tapio Wirkkala (1915–1985), Poul Kjaerholm (1929–1980) en Hans Wegener (1914–2007). Hij gebruikte in zijn lessen publicaties van modernistisch georiënteerde auteurs, zoals *Mechanization takes Command* van Giedion, *Theory and Design in the First Machine Age* van Reyner Banham en *Pioneers of Modern Design* van Pevsner. Maar ook critici van het modernisme als Gillo Dorfles (1910), Jean Baudrillard (1929–2007) en Roland Barthes (1915–1980) kwamen ter sprake. Hij moest weinig hebben van

popcultuur, kitsch en vrijblijvende frivoliteiten: hoewel hij begrip had voor het achterliggende sentiment geloofde hij dat een ware humane vormgeving alleen voor een groot publiek bereikbaar was wanneer ze terughoudend, anoniem, dienstbaar en een eerlijke afspiegeling was van de tijdgeest.¹⁰⁰

Voor Elnó's vak 'kritiek van de industriële vormgeving' werden de eindexamenleerlingen schriftelijk getentamineerd over de zeer diverse onderwerpen die in zijn lessen aan de orde kwamen. Er werden onder meer vragen gesteld over esthetisch materialisme, over het polyfone contrapunt in muzikale en niet-muzikale kunstwerken, over het befaamde artikel *Ornament und Verbrechen* uit 1908 van Adolf Loos (1870-1933) en over 'het eeuwige handwerk'. Elnó was ook betrokken bij de praktische eindexamenopdrachten. Voor één ervan moesten de leerlingen een uitgebreide verhandeling schrijven over de culturele aspecten van het te ontwerpen product.

Begin jaren zeventig raakte Elnó ontmoedigd toen bleek dat zijn idealen ten aanzien van een humane industriële vormgeving niet werden verwezenlijkt. Industriële vormgeving was vooral de veroorzaker van een dreigend tekort aan grondstoffen en van een alarmerende milieuverontreiniging. Fabrikanten waren niet geïnteresseerd in vormgeving als instrument voor een humane wereld. Elnó's bijdragen als publicist, criticus en docent – zijn inspirerende lessen en talrijke publicaties – waren in zijn ogen uiteindelijk maar 'woorden, alleen maar woorden' geweest die de wereld niet hadden veranderd.¹⁰¹

Het theorielokaal cultuurgeschiedenis (1983-2012)

De aandacht voor theoretische vakken als kunst-, cultuur- en designgeschiedenis, filosofie, sociologie en antropologie, bleef, zeker vergeleken met de andere ontwerpopleidingen in het kunstonderwijs, ook in de jaren tachtig en negentig relatief hoog. De vakken hadden tot doel de studenten te confronteren met verschillende denkbeelden in de kunst en vormgeving en hun een onderzoekende en kritische houding aan te leren zodat ze hun eigen plaats kunnen bepalen in het vakgebied. In de jaren negentig werd het modernistische gedachtegoed grotendeels verlaten en kwam er meer ruimte voor de diversiteit van het postmodernisme. Het grote verschil met de eerste decennia van de AIVE was dat het theorieonderwijs steeds geïsoleerder van de ontwerpvakken kwam te staan. Een gevolg was dat de studenten kritiek hadden op de eenzijdige overdracht van kennis, die ze moeilijk konden relateren aan en integreren in hun ontwerp opdrachten. Dezelfde kritiek gold ook de vakmodules voor onder meer technologie, materialenkennis, beroepsoriëntatie, fotografie en presentatietechnieken.¹⁰² In 2004 werden deze ondersteunende vakken ondergebracht bij de vier kompasrichtingen. De kompasrichting Forum plaatste het ontwerpvak in een cultureel-maatschappelijke context. Het onderwijs was gericht op het leren begrijpen en duiden van de actualiteit 'om van daaruit te komen tot een positiebepaling van design en de rol van de ontwerper in cultuur en samenleving'. De kompasrichtingen zouden echter niet leiden tot een betere integratie van de theorievakken in het ontwerp onderwijs.¹⁰³

Het onderzoekslokaal industriële vormgeving (1987-2012)

Opvallend is dat de enige Nederlandse academie die zich concentreerde op industriële vormgeving en design, nooit tot een helder geprofileerd onderzoekslokaal is gekomen. Aan ambitie heeft het nooit ontbroken. Juist op het gebied van de belevingsaspecten van de 'humane' vormgeving die de AIVE,

later de DAE, voorstond, lag het onderzoeksterrein braak. In een brochure uit 1980 formuleerde de AIVE al de wens om wettelijke erkenning te krijgen van de wetenschappelijke onderzoekstaken.¹⁰⁴

Lucassen nam in 1987 het initiatief voor een European Design Centre (EDC), dat volgens hem moest gaan functioneren als een aan de AIVE gelieerd onderzoeksinstituut. Het werd geen succes. De DAE initieerde vanaf 2002 enkele lectoraten, waaronder dat van Sustainability, dat in 2003 officieel van start ging met het programma 'Duurzaam ontwerpen' en in 2006 werd stopgezet. In 2006 volgde een tweede lectoraat, Tomorrow Matters, waarin innovatief materiaalgebruik werd onderzocht in samenwerking met de technische universiteiten van Delft, Eindhoven en Wageningen. In eerste instantie vond men het lectoraat te theoretisch en was er ook geen op de ontwerp praktijk gebaseerd onderzoek. Het praktische toegepaste onderzoek diende ook vorm te krijgen in de masteropleidingen IM (nu Contextual Design) en M&H (Man & Humanity, nu Social Design), waarin de studenten in de eerste plaats werden gezien als 'auteurs-designers' die werken 'vanuit hun eigen fascinaties en intuïtie, als vanuit vergaarde kennis en kritische analyse' bij het interpreteren van socio-economische, ecologische en sociologische gegevens.¹⁰⁵ Zowel bij de masters als bij de lectoraten was er geen duidelijke theoretische onderbouwing, en ook geen wetenschappelijke oriëntatie; een verbinding met het praktische ontwerp onderwijs kwam nauwelijks tot stand.¹⁰⁶

Pas in 2008, toen de DAE extra financiering ontving na een excellente beoordeling door de visitatiecommissie, wilde ze zich als kennisinstituut professionaliseren en het onderzoek bij de bachelor- en masteropleidingen intensiveren. Er werden drie nieuwe lectoraten gevormd: Designtheorie, Stad & Land en Strategic Creativity. Het lectoraat Designtheorie beperkte zich tot een onderzoek naar de succesfactoren van Dutch Design en de rol die de DAE daarbij speelde, en dat is tot op heden niet afgerond. Het lectoraat Stad & Land werd verbonden aan de afdeling Mens & Publieke Ruimte. Strategic Creativity kwam voort uit de deelname aan het ambitieuze samenwerkingsproject CRIPS in een poging creatieve ontwerpers te koppelen aan traditionele economische bedrijvigheid.

Binnen de drie masters Contextual Design, Social Design en Information Design zou het praktijkgeoriënteerde onderzoek verder worden ontwikkeld. In 2012 bleek dat men zich in de masters vooral praktisch bezighield met maatschappelijk georiënteerde ontwerp projecten, waaraan een onderzoekscomponent was gekoppeld. Het was vooral een poging om de dominantie van het zogenoemde 'auteurs-design' van de jaren negentig en tweeduizend, waarin persoonlijke fascinaties en intuïties de vormgeving domineerden, te koppelen aan bredere culturele, sociale, economische, technologische, ecologische en politieke vraagstukken.

De opleidingen productvormgeving komen enerzijds voort uit de afdelingen edelsmeden van de negentiende-eeuwse kunstnijverheidsscholen van Amsterdam, Arnhem, Den Haag en Maastricht, en anderzijds uit de nieuwe naoorlogse opleidingen voor industriële vormgeving in Eindhoven en Den Haag. De eerste afdeling voor edelsmeden werd in 1897 opgericht aan de School voor Kunstnijverheid in Haarlem. De edelsmid Zwollo sr. was de initiator en zijn (familie)naam zou tot eind jaren zeventig van de vorige eeuw direct en indirect verbonden blijven met de afdelingen voor edelsmeden en sieraadvormgeving van de Nederlandse kunstacademies. Het onderwijs in edelsmeden speelt zich tussen 1914 (het jaar waarin Zwollo sr. zijn eerste cursus start aan de Haagse academie) en 1979 (het jaar waarin de edelsmid Paanakker, leerling van Zwollo jr., met pensioen gaat in Maastricht) hoofdzakelijk af in de werkplaats. In de traditie van de Engelse *Arts & Crafts* is de werkplaats de spil van het onderwijs voor het aanleren van de diverse ambachtelijke bewerkingstechnieken. Het praktijkonderwijs wordt ondersteund door handboeken voor instrumentele kennis. Een expliciete ontwerptheorie is er niet: ontwerpen is in de eerste plaats een artistiek proces dat niet is aan te leren, hooguit te stimuleren door goede voorbeelden.

Opvallend is dat het onderwijs in edelsmeden nauw is verbonden met de geloofsovertuigingen van de docenten. De Zwollo's waren overtuigde theosofen en Paanakker was een praktiserend katholiek. Hoewel zij blijk gaven van een sterke relatie tussen hun geloofsovertuiging en hun vak van edelsmid, is niet altijd duidelijk hoe impliciet of expliciet deze opvattingen een rol hebben gespeeld in hun onderwijs. In Maastricht werd nadrukkelijk de christelijke iconografie gedoceerd en getentamineerd. De theosofische symboliek is minder direct te traceren en alleen via stilistische overeenkomsten tussen het werk van de docent en dat van zijn leerlingen en via overeenkomsten met de negentiende-eeuwse ornamentleer. Uit de vakken 'technische vaktheorie' en 'kunsthistorisch schetsen' blijkt onder meer dat de toekomstige edelsmid vooral werd opgeleid als een afhankelijke kunstenaar, die alle mogelijke technieken en stijlen moest (her)kennen en beheersen om te voldoen aan de vraag van de opdrachtgevers, van welke geloofsovertuiging dan ook. Vooral tot eind jaren zestig was de katholieke Kerk nog een prominente opdrachtgever voor edelsmeedwerk. Met het verdwijnen van deze opdrachtgever veranderde ook het type kunstenaar waartoe werd opgeleid: in plaats van een afhankelijk type werd de edelsmid steeds meer een gedistantieerde kunstenaar, die het edelsmeden en het sieraadontwerp benaderde als een vorm van autonome beeldhouwkunst. Technische bekwaamheid en sociale functie werden ondergeschikt aan een individuele beeldtaal, die vooral refereerde aan de actuele beeldende kunst.

In de jaren zeventig groeiden de edelsmeedafdelingen uit tot bredere opleidingen voor vormgeving in metalen en kunststoffen. De dominantie van de werkplaats bleef echter onveranderd. Er ontstond echter een meer kritische maatschappelijke houding. Maar juist deze – vaak idealistische – stellingname benadrukte de gedistantieerde houding van menig productvormgever. Voor instrumentele en discursieve kennis was in het onderwijs nauwelijks plaats. Specifieke (ontwerp)theorieën werden niet gedoceerd, soms zelfs niet getolereerd. Een meer intellectualistische scholing van productontwerpers, zoals de architectuurtheoreticus Lootsma in Arnhem voorstond, riep weerstand op: hij werd tot vertrek gedwongen. Toch kwam er in de jaren tachtig en negentig meer aandacht voor theorieonderwijs, met vakken voor filosofie (onder andere semiotiek), designgeschiedenis en designtheorie. Het kwam

echter nooit tot een afgewogen en evenwichtige mix van praktijk- en theorie- onderwijs.

Het begrip 'industriële vormgeving' speelde na de oorlog een belangrijke rol in het kunst(nijverheids)onderwijs. Directeur Stam had in Amsterdam de ambitie zijn school volledig om te vormen tot een opleidingsinstituut voor industrieel ontwerpers. Ook directeur Verburg in Arnhem zag het als de belangrijkste taak van de moderne kunstenaar een bijdrage te leveren aan de (industriële) vormgeving van de menselijke omgeving. Tot volwaardige scholen voor industriële vormgeving is het in Amsterdam en Arnhem nooit gekomen. Desondanks waren de opleidingen in vormgeving in metaal en kunststoffen (ook wel industriële vormgeving en *industrial design* genoemd) in Amsterdam onder leiding van Jaarsveld tussen 1955 en 1978 en in Arnhem onder invloed van Bakker tussen 1968 en 1978 serieuze pogingen om te komen tot volwaardig onderwijs in industrieel ontwerpen. De werkplaats voor de afhankelijke en later gedistantieerde edelsmid werd omgevormd tot een ontwerplokaal voor de professionele ontwerper. Het individuele, artistieke handwerk werd uitgebannen en de nadruk kwam te liggen op een meer analytisch ontwerpproces, waarin kennis van en ervaringen met toekomstige gebruikers nadrukkelijk werden betrokken. Er trad een verwetenschappelijking op van het ontwerponderwijs, waarbij vooral geput werd uit de nieuwe inzichten van de psychologie en de marketing. In Amsterdam werden die inzichten gedoceerd door Holzhauer, destijds een van de meest toonaangevende deskundigen op het gebied van consumentengedrag. In Arnhem hanteerde ontwerpdocent Bakker een pragmatischer benadering: hij zorgde ervoor dat de studenten de benodigde kennis van productie, distributie, beoogde doelgroepen en consumentengedrag verwierven door middel van de praktijkopdrachten die hij hun gaf. Industrieel ontwerpen werd vooral gezien als een (professionele) mentaliteit, die diametraal tegenover de (gedistantieerde) houding van veel ontwerpdocenten en -studenten in het kunstonderwijs stond. De afdeling Industriële Vormgeving was in de Rietveld-gemeenschap een vreemde eend in de bijt. Men vond dat de studenten van die afdeling heulden met de kapitalistische vijand. In de praktijk lag dat genuanceerder. De meeste docenten en studenten stonden kritisch tegenover opdrachtgevers die het economische belang en niet het menselijke belang centraal stelden. Dat een meer analytisch en op de gebruiker gericht ontwerpproces in de traditionele kunstnijverheidsscholen zijn grenzen kende, tonen de pogingen van Teunissen van Manen eind jaren zeventig in Amsterdam om een nieuw leerplan te introduceren dat werd gedomineerd door theorievakken zoals die ook op het rooster stonden op de HfG Ulm en de AIVE in Eindhoven. Ondanks de vele papieren exercities die hij ondernam kwam er weinig van terecht. Na het vertrek van Teunissen van Manen wist Suyling met een analytische, methodische en intuïtief persoonlijke benadering van ontwerpproblemen de balans te herstellen. De nadruk kwam weer – net als bij Jaarsveld – te liggen op de ontwerper als geweten van de samenleving: hij werd niet geacht te werken in dienst van de producenten, maar in die van de gebruikers. Daarmee paste Suyling in de traditie van het modernistische kunstonderwijs, zonder – zoals hij zelf zei – te vervallen in dogmatische opvattingen over vorm en functie.

Ook in Arnhem kon de mentaliteit die Bakker inbracht niet altijd op waardering van zijn collega's rekenen. Hij nam duidelijk afstand van het onderwijs van de edelsmid Ligtelijn en introduceerde zijn 'fundamentalistische' ontwerpbenadering, die vooral een soort vormleer was gericht op een heldere visualisatie van het productieproces en het praktisch gebruik van

voorwerpen. Daarbij baseerde Bakker zich op de beeldgrammatica die in Arnhem tussen 1970 en 1974 door Struycken was ontwikkeld teneinde tot een objectieve, democratische – dat wil zeggen voor iedereen verstaanbare – beeldtaal te komen. Het onderzoek van Struycken naar het gebruik van beeldmiddelen, hun onderlinge relaties en hun effect op de waarnemer was een directe voortzetting van het ontwerponderwijs aan het Bauhaus en, later, de HfG Ulm.

De zoektocht naar een objectieve beeldtaal speelde ook bij de twee opleidingen voor industriële vormgeving die als enige in Nederland erkend waren: de in 1950 gestarte weekendcursus industriële vormgeving in Den Haag en de in 1955 gestarte dagschool voor industriële vormgeving in Eindhoven. Anders dan in de opleidingen in Amsterdam en Arnhem waren de opvattingen van Beljon en Baljeu in Den Haag en die van Smeets, Gilles en Slothouber in Eindhoven over een universele en een voor ontwerpers praktisch bruikbare vormleer onderdeel van een ontwerpbenadering waarin tal van praktische en theoretische vakken geïntegreerd werden gedoceerd. Zij waren met hun ideeën over een praktische vormleer vooral schatplichtig aan twee architecten. Beljon beriep zich veelvuldig op Gottfried Semper en Smeets en Slothouber waren aantoonbaar beïnvloed door het gedachtegoed van Le Corbusier. Deze architecten waren gebiologeerd door een darwinistische benadering van ontwerpen, waarin vormgeving niet het resultaat is van individuele ontwerpkeuzes, maar de uitkomst van een historisch proces van productie en gebruik.

Het opmerkelijkste verschil tussen Den Haag en Eindhoven enerzijds en de niet-erkende opleidingen industriële vormgeving van Amsterdam en Arnhem anderzijds is de aandacht voor een praktische ontwerpmethodologie. Toen men begin jaren zestig inzag dat industrieel ontwerpen een complex proces is dat niet meer enkel door een intuïtieve benadering tot succesvolle resultaten kan leiden, ontstond het nieuwe terrein van de ontwerpmethodologie. Belangrijke theoretici op dit gebied als Archer, Alexander en Jones beïnvloedden direct en indirect het onderwijs in industrieel ontwerpen van de KABK en de AIVE. Ondanks de vele verschillen in ontwerpmethoden waren alle theoretici het erover eens dat het proces van het industriële ontwerp via een aantal vaste fasen verloopt: van oriënterend en informerend (analytische fase) via conceptualiseren en ontwerpen (creatieve fase) tot realisatie van modellen en prototypen (executieve fase). Hoewel een ontwerpmethodologie een strikt rationele benadering veronderstelt, werd zowel in Den Haag als in Eindhoven steeds benadrukt dat iedere ontwerper, iedere ontwerpsituatie om een eigen methodiek vraagt en ruimte moet bieden voor een persoonlijke, intuïtieve inbreng, vooral in de creatieve fase. In de jaren zeventig uitten de studenten steeds meer kritiek op een al te strikt hanteren van een methodologie. Een juist gebruik van een methode leidde immers niet altijd tot succesvolle resultaten. Bovendien ervoeren ze een voorgeschreven methode steeds meer als een belemmering van hun creativiteit. Vooral in Eindhoven leidde dit tot een confrontatie tussen Gilles, die een meer wetenschappelijk en gerationaliseerd ontwerponderwijs wilde effectueren, en de studenten, die steeds luider om meer creatieve vrijheid riepen. Het was een botsing tussen een academie die professionele ontwerpers wilde opleiden met voldoende praktische en theoretische bagage, en studenten die met hun scherpe maatschappijkritiek en verlangen naar zelfontplooiing een gedistantieerde houding bepleitten.

In tegenstelling tot de sterk technologisch gerichte opleiding industrieel ontwerpen van de Technische Hogeschool Delft hebben de opleidingen industriële vormgeving van Den Haag en Eindhoven altijd veel oog gehad voor de menselijke omgeving waarin de ontworpen voorwerpen moeten functioneren. Theoriedocenten als Pruys in Den Haag en Elno in Eindhoven benadrukten het

belang van een vormgeving die aansluit bij de beleving van de gebruiker. Met name Pruys was al vroeg geïnteresseerd in de semiotiek: dat is een wetenschap die de ontwerper inzichten kan bieden om te komen tot een mensvriendelijke vormgeving. De humane of mensgerichte ontwerpbenadering die in Eindhoven al bij directeur Smeets centraal stond, werd in de jaren tachtig door directeur Lucassen opnieuw benadrukt; hij voerde een volledige reorganisatie van het onderwijs door met de nieuwe kompasrichtingen Mens & Lucassen onderkende het belang van een goede ontwerpmethodiek, maar die moest wel voldoende ruimte bieden voor de meer intuïtieve en subjectieve kanten van het ontwerpen. Ook Lucassen benadrukte het belang van de semiotiek voor een vormgeving die steeds minder afhankelijk was van productie-eisen en praktisch functioneren en steeds meer moest appelleren aan de belevingswaarde. In de jaren tachtig en negentig komen die belevingswaarden centraal te staan. Onder het directoraat van Edelkoort wordt het onderwijs conceptueler van aard; er wordt minder belang gehecht aan instrumentele kennis. Ontwerpmethodieken worden nauwelijks nog gehanteerd en de persoonlijke visie van de ontwerper wordt belangrijk. De kompasrichtingen moeten voorkomen dat de school een conceptuele werkplaats wordt voor gedistantieerde ontwerpers.

Anders dan bij het grafisch ontwerpen is er op het gebied van productontwerpen nauwelijks een serieus onderzoeklokaal van de grond gekomen. Ondanks de ambities die Lucassen had met het European Design Center (EDC) en de lectoraten die in Eindhoven werden geïnitieerd, wordt er nergens voortgebouwd op de theoretische inzichten die sinds de jaren zestig van belang werden geacht voor de productvormgeving, zoals die van de semiotiek en de ontwerpmethodologie, en ook de diverse pogingen om te komen tot een pragmatische vormleer kregen geen vervolg.

In 2012 boden de kunstacademies van Amsterdam, Arnhem, Den Haag, Maastricht, Rotterdam en Utrecht opleidingen op het gebied van textiele en modevormgeving. Ook binnen de studierichtingen van de DAE kunnen mode, modeaccessoires en textiel gekozen worden. Het betreft een breed gebied: van ambachtelijk en vrij vormgegeven textielkunst en haute couture tot in opdracht ontworpen, industrieel geproduceerde stoffen en confectiekleding. Sinds de jaren tachtig van de twintigste eeuw leiden deze opleidingen ook op voor trendforecasters, stylisten, modefotografen en mode-illustratoren. De modeopleidingen kennen veelal ook een specialisatie voor het ontwerpen van kostuums voor theater-, film- en televisieproducties. Het ontwerpen van modeaccessoires behoort zowel tot het terrein van de productvormgeving als tot dat van de modevormgeving.

Deze opleidingen komen deels voort uit de oude kunstnijverheidsopleidingen voor de onderwijsakten textielbewerking en kunstnaaldwerk. Pas eind jaren dertig ontstond aan de Rotterdamse academie een afdeling die aandacht had voor het (patroon)tekenen van kostuums. In 1943 volgde het IvKNO met een vakklas voor modeontwerpen. Kort na de oorlog werden modeopleidingen gestart aan de kunstnijverheidsscholen van Arnhem, Breda en Maastricht, en in 1963 aan die van Utrecht.

Minder dan de grafisch ontwerpers en de vormgevers van (industriële) producten hebben modeontwerpers zich laten leiden door specifieke ontwerpdogma's of vormgevingsrichtlijnen. De meeste modeopleidingen hebben een uitgesproken werkplaatskarakter. De modeontwerpers hebben ook altijd, meer dan de grafische en productvormgevers, oog gehad voor de (stijl)historische kant van het vak. Het theorielokaal kostuumgeschiedenis vormt vanaf het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs tot op de dag van vandaag een belangrijke leslocatie voor de aspirant-modeontwerpers.

Het lokaal voor decoratief tekenen in de textielkunst (1924-1945)

De afdeling Textielkunst (de huidige afdeling TxT Textiel) van de GRA bestond vóór 1972 uit twee afzonderlijke vakklassen voor textiel en weven. De vakklas textiel heeft haar wortels in de negentiende-eeuwse cursussen kunstnaaldwerk voor vrouwen. De eerste cursus ging in 1883 aan de Amsterdamse Rijks-school voor Kunstnijverheid van start onder leiding van de Oostenrijkse kunstenaar Ida Winkler (1861-1950). In tegenstelling tot de andere ontwerp-afdelingen, die voor bouwkunst, decoratieve beeldhouwkunst en schilderkunst, was er in de cursus geen exclusieve aandacht voor stijl- en ornamentleer als basis voor het zelfstandig (patroon)ontwerpen, maar werden er ook praktische vaardigheden gedoceerd. Johanna van der Kaaij, oud-leerlinge van Winkler, initieerde in 1885 een cursus kunstnaaldwerk in Haarlem, die in 1887 formeel werd opgenomen in het onderwijsprogramma van de lokale kunstnijverheidsschool.¹

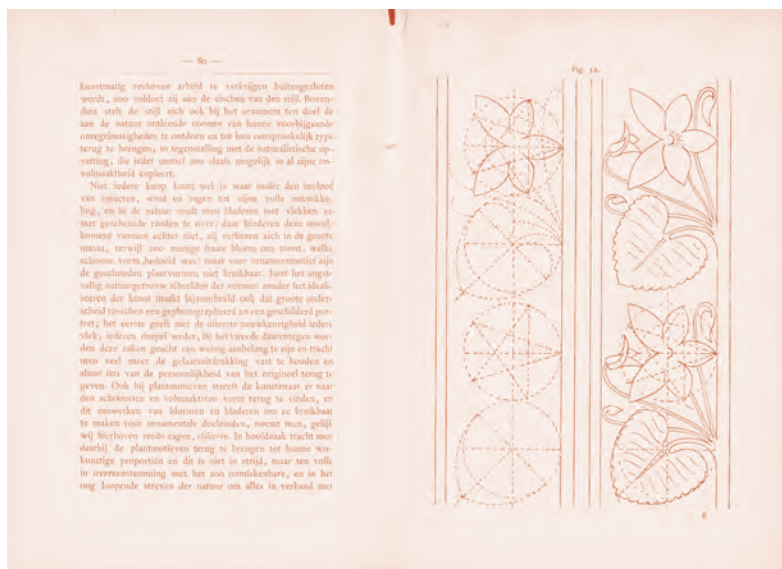
Het IvKNO kende bij zijn oprichting in 1924 een textielklas voor kunstnaaldwerk en batik. De belangrijkste docenten waren Annie Wiesebron-Spier (1889-1976), Bertha Bake (1880-1957), Anna Sipkema (1877-1933) en Jo de Jong. De lessen van Wiesebron-Spier en Bake waren schatplichtig aan de grondbeginselen van de florale en geometrische vlakversieringen zoals die werden toegepast door de ambachtskunstenaars van de art nouveau en gedoceerd aan onder meer de Haarlemse kunstnijverheidsschool. Sipkema en De Jong hanteerden een modernere opvatting, beïnvloed door de ontwikkelingen in Duitsland, waarbij versiering werd beschouwd als het resultaat of de articulatie van creatief toegepaste textieltechnieken als naaien, borduren en weven. De Jong, die tot 1934 verbonden was aan de textielafdeling van het IvKNO, gaf les in textielontwerpen en de uitvoering ervan en bereidde de leerlingen voor op de akte kunstnaaldwerk. Zij behoorde tot een groep kunstnaaldwerksters die nauw was gelieerd aan de VANK en een rationalistische benadering van de textielkunst voorstond (afb. 265, zie p. 787).²

In 1945 stelde directeur Mart Stam oud-Bauhaus-leerling Greten Neter-Kähler aan om de ambachtelijke textielafdeling zoals die onder het directoraat van Smits vorm had gekregen, te moderniseren. In toenemende mate veranderde de textielklas tussen 1945 en 1970 mede door de directe verbinding met de modeklas van Eva Eisenloeffel in een opleiding voor industriële textielontwerpers.³

Theorie

In 1887 won Johanna Naber (1859-1941) een door de Algemeene Nederlandsche Vrouwenvereniging Tesselschade uitgeschreven prijsvraag voor het schrijven van een Nederlandstalig technisch handboek voor kunstnaaldwerk. Haar tekst werd nog in hetzelfde jaar gepubliceerd onder de titel *Rechtlindis. Handleiding bij het Kunstnaaldwerk* (afb. 242). Naber behandelde onder meer de ornamentiek van het kunstnaaldwerk en verwees hierbij naar de rijke literatuur over ornament- en stijlleer, zoals *The Grammar of Ornament* uit 1856 van Owen Jones (1809-1874).⁴ Mede op basis van dit boek stelde Naber drie hoofdregels op voor het versieren van platte vlakken, die uitgaan van de

functionalistische en mathematische benadering van het vlakversieren. In de eerste regel staat dat een versiering niet als doel op zichzelf mag worden ontworpen, maar uitsluitend ten dienste moet staan van het voorwerp. Goede voorbeelden hiervan waren te vinden bij de ornamentiek uit de Griekse oudheid. Vlakversieringen mogen niet worden 'gemodelleerd' – dat wil zeggen: er mogen geen ruimtelijke effecten als reliëf of schaduwwerking worden toegepast – en ornamenten moeten worden gestileerd tot eenvoudige grondvormen. Regel twee heeft betrekking op de vlakverdeling: voorafgaand aan het decoreren moet het vlak worden verdeeld in een regelmatig patroon van motieven. De derde regel stelt dat alle ornamentvormen tot in hun kleinste onderdelen volgens wiskundige principes tot stand moeten komen en moeten zijn gebaseerd op de drie geometrische basisvormen driehoek, vierkant en cirkel en op de daarmee samen te stellen vijf-, zes- en achthoek.



Met betrekking tot het kleurgebruik en het bijzondere belang van de naad en de zoom bij vlakversieringen verwees Naber expliciet naar het boek *Der Stil* van Gottfried Semper.⁵ Het eerste deel van *Der Stil*, in 1860 gepubliceerd, was geheel gewijd aan de textiele kunsten. Semper besteedde vier paragrafen aan de structurele en symbolische betekenissen van naden, banden en zomen. De naad was een essentieel vormkenmerk. Het decoratief accentueren van de naad trof Semper bij alle culturen aan; het was volgens hem de oorsprong van alle vlakversieringen. De naad had in de vroegste tijden altijd de vorm van een draad of ketting, die overdwars, bijvoorbeeld met rijg- of zigzagsteken, twee stofdelen met elkaar verbond. De zigzagvorm zou symbolisch verwijzen naar natuurlijke, in elkaar grijpende vormen, zoals die te zien zijn bij het open- en dichtgaan van sommige planten of de kaken van een beest. Naden en stofbanden hebben een verticale of een horizontale richting, die volgens Semper tot uitdrukking kwam in de verbindingstechniek. De zoom als omgeslagen horizontale band, die verticaal twee stofdelen verbindt, beschouwde hij als een tussenvorm die weer tot een geheel eigen ornamentiek leidde.⁶ Naber volgde bijna letterlijk de gedachtegang van Semper en stelde: de naad als 'hoofdtekenbeeld van verbinden moet zooveel mogelijk bewaard [blijven] en eene enkele of dubbele *zigzaglijn* is het meest aangewezen versieringsmotief, dat de technische wijze, waarop men oorspronkelijk de verschillende banen eener stof samenvoegde, het best teruggeeft'.⁷

Simon Thomas wees in 1986 in een artikel op het belang van Semper voor de Nederlandse kunstnaaldbeweging.⁸ Sempers ideeën en de sterk rationele, wiskundige benadering van de Nederlandse kunstnaaldwerkers in de jaren zeventig en tachtig van de negentiende eeuw hebben volgens haar mogelijk de latere pleitbezorgers van het mathematische vlakornament beïnvloed, zoals De Groot en Jan Ros. In hun handboeken voor ornamentleer zijn de uitgangspunten te lezen zoals die al werden verwoord door Naber in *RechlinDIS. Handleiding bij het Kunstnaaldwerk*.

De invloed van Semper is ook terug te vinden in de geschriften van Jo de Jong. Ook zij beschouwde het borduren in de eerste plaats als een nuttige kunst die was voortgekomen uit het functioneel aan elkaar naaien van stukken stof. Ze nam nadrukkelijk afstand van een stroming die de textielkunst beschouwde als een vorm van figuratief schilderwerk, waarbij voorbeelden uit de beeldende kunst met naald en draad werden nagevolgd.⁹

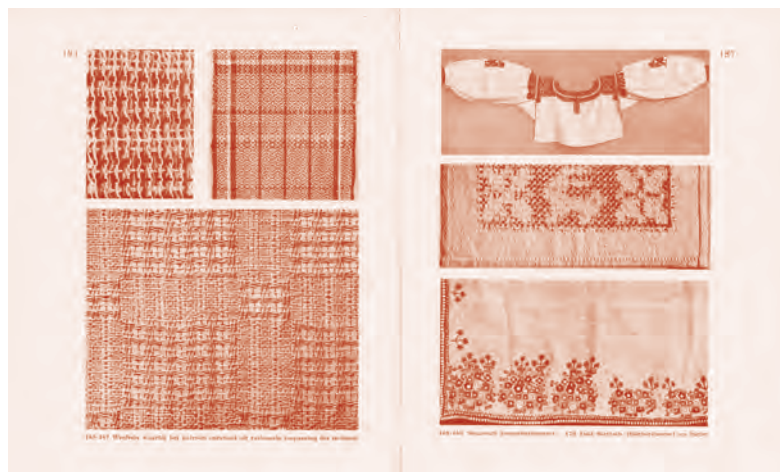
In 1927 publiceerde De Jong in het VANK-jaarboek het artikel 'Oud en nieuw in de textielkunst'. Daarin brak ze een lans voor het herstel van het oorspronkelijke verband 'tusschen naaien en borduren, dat de primitieve kunst nimmer verbrak'.¹⁰ Borduurkunst had vooral bestaansrecht als gebruikskunst wanneer het als een vorm van 'versierend naaien' werd toegepast op machinaal geweven stoffen. Het *pièce unique* in de borduurkunst was voorbehouden aan een kleine groep van werkelijk artistiek begaafden, die ambachtelijk werkten; en het was alleen gerechtvaardigd als het niet machinaal kon worden vervaardigd.

In 1933 publiceerde De Jong *Weef- en borduurkunst*, expliciet bedoeld als handboek voor leerlingen van industrie- en kunstnijverheidsscholen. Het is een historisch overzicht van de textielkunst geschreven vanuit het semperiaanse idee dat techniek het wezen is van de ornamentiek. De basis van het weven lag volgens De Jong in het eeuwenoude vlechtwerk van riet en bastvezels, dat werd gebruikt om dranken en spijzen in te vervoeren en te bereiden voordat die taak werd overgenomen door aardewerk. De vroegste decoratiemotieven op aardewerken potten waren direct afgeleid van vlecht patronen. De oorsprong van het naaldwerk lag in het omwikkelen of met elkaar verbinden van materialen door middel van twijgen of riet. Al het bestaande naaldwerk

was terug te voeren op de drie basissteken van het borduren: de rijg-, de feston- en de kettingsteek.

Met betrekking tot het ornament onderscheidde De Jong twee vormen. Rationele ornamenten kwamen direct voort uit de techniek en waren daarmee universeel voor alle volken in een primitief stadium van het cultuurleven. Ze hadden een constructief karakter en hadden tot doel lijnen en vlakken te accentueren. Esthetische ornamenten daarentegen waren het gevolg van een veel grotere creatieve vrijheid, waarbij de 'aantrekkelijkheid van den aanblik bij hen den vorm beslist, óók wanneer de samenhang met de constructie daarvoor te loor gaat'. Met esthetische ornamenten kon de aard van landen, volken en tijden tot uitdrukking worden gebracht.¹¹

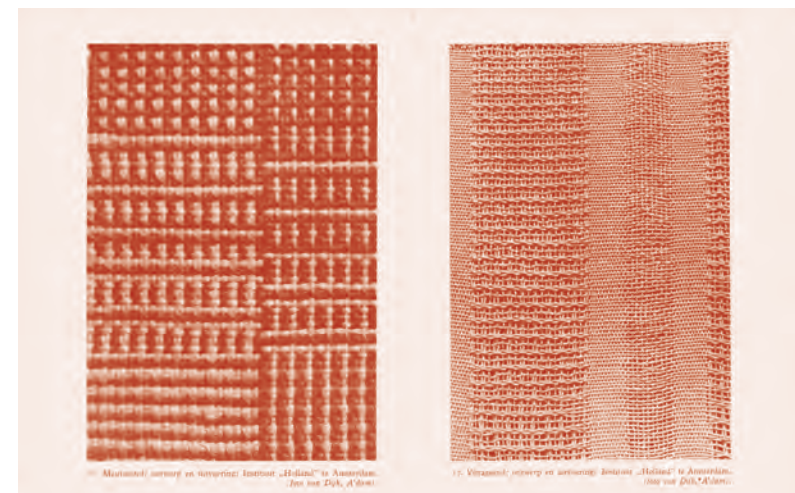
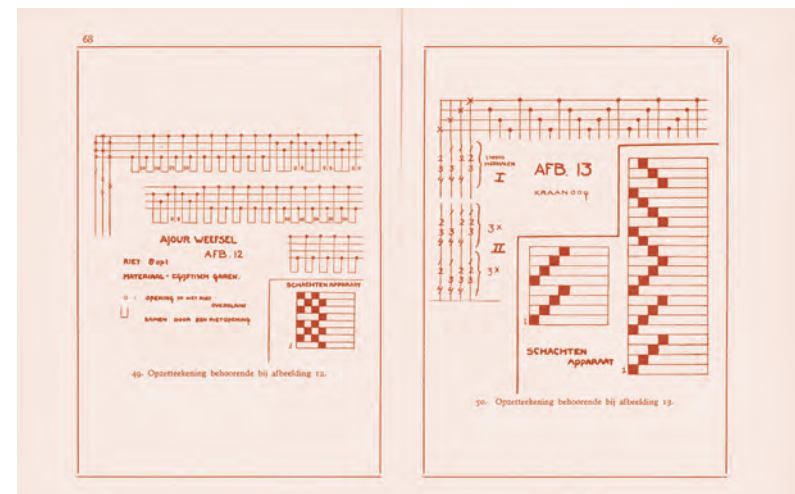
De moderne kunstnaaldwerksters hadden volgens De Jong inmiddels begrepen 'dat het hoogtepunt van naaldwerk niet is, het naborduren van een tekening op de een of andere stof, in de een of andere techniek, doch dat iedere stof een eigen bewerking vraagt. In het met begrip en fantasie toepassen der natuurlijke mogelijkheden van de steken in verband met de stof ligt het karakter en de schoonheid van het naaldwerk. (...) Dat dit begrip begint door te dringen, bewijst het feit, dat men tegenwoordig de gebruiksvoorwerpen op textielgebied bij voorkeur in technieken kiest, waarbij niet meer zoals vroeger de borduursels bovenop de stoffen liggen, doch zij zich innig met de stof verbinden, zoals b.v. linnentechnieken en appliqué of zelf de stof vormen, als kaartweven, breien, haken, knopen, kralenwerk en weven.' Het meer versierende, figurale borduren met dure zijde- en goudgarens was alleen nog op zijn plaats bij kerkelijke gewaden of luxueuze kleding. De Jong betreurde het dat het Nederlandse kunstnijverheidsonderwijs, in tegenstelling tot het buitenlandse, nog slechts opleidde voor het eenvoudige textielwerk. Ze hoopte dat in de toekomst ook in Nederland weer meer vraag zou zijn naar het figurale borduren.



243: Weefpatroon ontstaan uit rationele toepassing van techniek uit J. de Jong, *Weef- en borduurkunst*, Rotterdam 1933

De moderne tijd met haar nieuwe technische mogelijkheden had volgens De Jong inmiddels overtuigend aangetoond 'dat het machinaal vervaardigde voorwerp en ook de machine zelve, een eigen karakter hebben en een eigen schoonheid'. Als voorbeeld van een geslaagde poging om bij het weven de decoratiepatronen te laten ontstaan uit de effecten van schering en inslag noemde ze de weefschool van het Bauhaus. Die richt 'zich (...) bij het ontwerpen geheel naar de technische mogelijkheden der industrie. Daarmede wordt geëxperimenteerd op proefweeftoestellen, tot er uit die factoren een, niet

alleen origineel, doch ook technisch karakteristiek en esthetisch bruikbaar product te voorschijn treedt. De proefweefsels worden op fabricageprijs, doelmatigheid en esthetisch karakter gekeurd en de beste ervan komen als "Bauhaus"-stoffen in den handel. Waarschijnlijk is hiermede de weg tot vernieuwing der weefselpatronen gevonden en het contact tusschen kunst en industrie op dit gebied hersteld.' (afb. 243) Verheugd constateerde ze dat het Bauhaus in Nederland inmiddels werd bewonderd en nagevolgd. Ze wees daarbij op het werk van textielkunstenaar en oud-Bauhaus-leerlinge Kitty van der Mijll Dekker. In 1934 werd zij aangesteld als weefdocent aan het IvKNO. In datzelfde jaar publiceerde De Jong *Modern handweven op kleine en grote toestellen*, bedoeld als een handleiding voor zelfonderricht voor de kunstnijverheidsleerlingen. Daarin herhaalde de inmiddels oud-docente van het IvKNO haar rationele ontwerpstandpunten (afb. 244).¹²

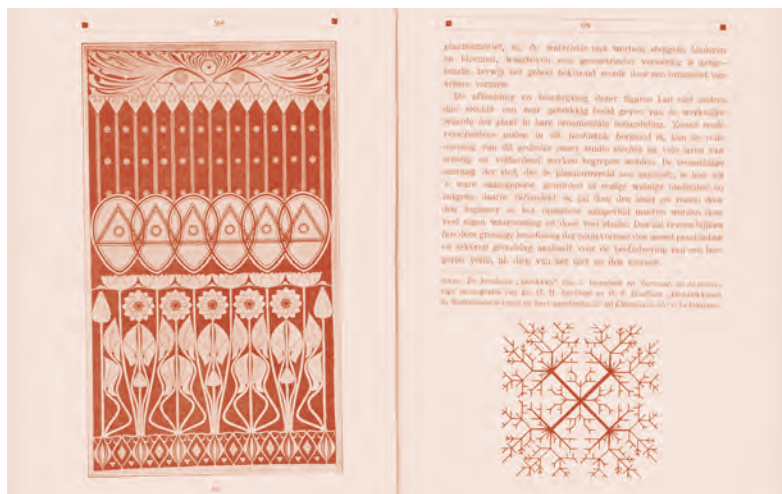


Oprachten

In het boek *Het ontwerpen van vlakornament* uit 1905 nam Jan Ros in totaal 75 opdrachten op als oefenstof voor de examens voor de diverse kunstnijver-

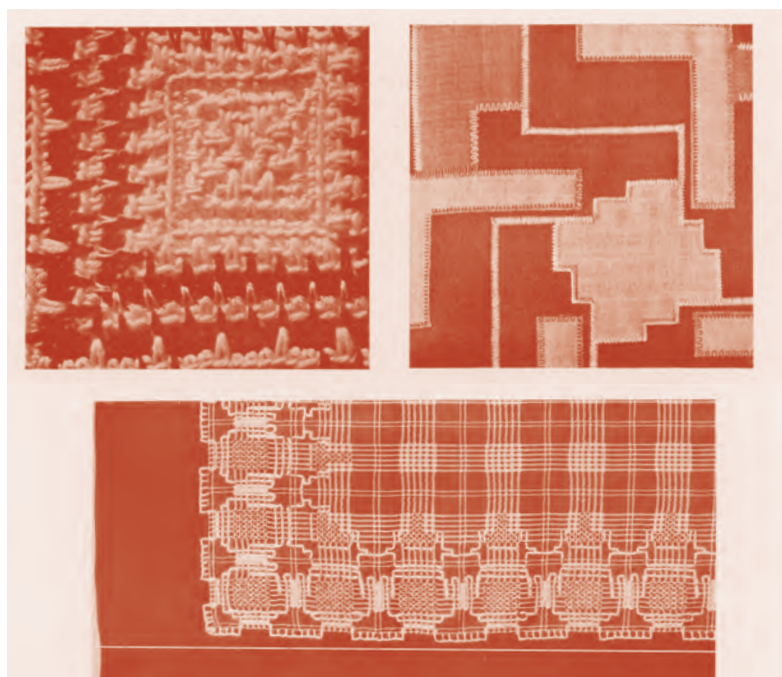
heidsaktes.¹³ Meer dan een derde ervan had betrekking op de textiele kunst: opdrachten voor onder meer het ontwerpen van speldenkussens, afdek- kledjes voor violen, stoelzittingen, tafellopers, waaiers, vaandels, kussens, mouwomslagen en randen van gordijnen en decoratiemotieven voor dames- kleding, uit te voeren in verschillende naaldtechnieken. Bij twee opgaven werd expliciet gesteld dat uit het getekende ontwerp duidelijk moest blijken voor welke techniek het ontwerp was bedoeld. Ros beeldde ook enkele voorbeelden af van goede textielkunst (afb. 245).

245: Gebatikte gordijnstof uit J.D. Ros, *Het ontwerpen van vlakornament*, Rotterdam 1905



In *Weef- en borduurkunst* nam De Jong, om haar rationele ontwerp- opvattingen te illustreren, afbeeldingen op van de resultaten van de Amsterdamse textielklas (afb. 246).

246: Textielwerk, IvKNO Amsterdam, 1930-1931



iv.3.2: Werkplaatsen

iv.3.2.1: Amsterdam

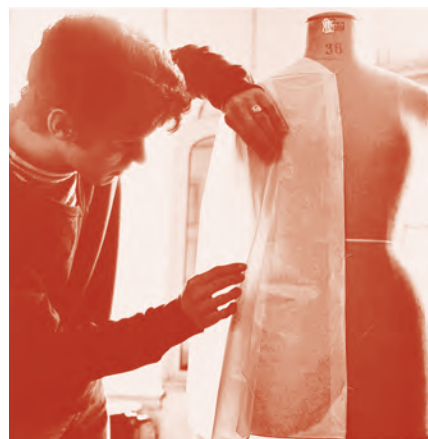
De werkplaats modevormgeving (1943-2012)

In 1943 ging aan het IvKNO onder het directoraat van Stam een eenjarige cursus modevormgeving voor gevorderden van start, op initiatief van en medegefinancierd door de Bedrijfsgroep Kledingindustrie. Hij was bedoeld voor 'hen (...) die bekwaamheid in zich hebben om met scheppende begaafd- heid en met uitgesproken eigen karakter als mode-ontwerp(st)er in onze modehuizen en -ateliers een leidinggevende positie te aanvaarden'.¹ Men begon met zestien leerlingen en het was al snel een succes. Stam besloot de cursus om te zetten in een tweede- en derdejaarsvakklas, die direct aan- sloot op de al bestaande textielafdeling. Stam had de intentie om de leerlin- gen in het laatste jaar stage te laten lopen bij bedrijven of praktijkopdrachten te laten uitvoeren in een aan de school verbonden naaiatelier.²

De leiding van de cursus was in handen van de coupeur J.H.J. van Deventer (?-1950) die, zoals het jaarverslag van 1944 meldt, 'een ongeëve- naard systeem' hanteerde waarin hij 'een ongekende reputatie' had.³ De materiaalschaarste tijdens de oorlogsjaren maakte het praktische naaien en mouleren echter nagenoeg onmogelijk. In 1949 werd het aantal pasbustes uitgebreid, maar nog steeds kon er niet met stoffen op de pop worden ont- worpen. Tussen 1945 en 1948 was er op de afdeling modeontwerpen een enorm verloop van docenten. Van Deventer werd opgevolgd door zijn zoon W.B.H. van Deventer. In 1947 werden twee docenten aangesteld voor mode- ontwerpen en kostuumuitvoeren. In 1949 en 1950 maakte de aan de Nieuwe Kunstschool en de Amsterdamse Rijksakademie opgeleide beeldhouwster Constance Wibaut (1920-2014) deel uit van het docententeam. Zij was na de oorlog overgestapt van het beeldhouwen naar het lucratievere modetekenen, maar vertrok al snel naar de Verenigde Staten.⁴

In juni 1950 werd de beeldhouwster Eva Eisenloeffel aangesteld ter vervanging van Wibaut. Met haar komst verschoof het accent van de oplei- ding naar moulage en de praktische uitvoering van kostuums.⁵ Dat was mogelijk geworden door de toegenomen facilitaire en materiële mogelijk- heden van het IvKNO. Tot 1952 werd Eisenloeffel bijgestaan door A.H.C. Driessen, docente voor moulage, patroontekenen en kostuumuitvoering. In 1954 werd het team uitgebreid met mevrouw J.M. Werlemann voor kostuum- geschiedenis.

Eisenloeffel was opgeleid aan het IvKNO en de Amsterdamse Rijks- akademie.⁶ Net als Wibaut tekende ze na de oorlog voor kranten en mode- bladen en woonde daarvoor de modeshows bij van Dior en Chivency in het Amsterdamse hotel De l'Europe. Toen haar werd gevraagd Wibaut te vervangen, meldde ze de directie dat ze niet veel van mode wist en enkel wat modeschetsen had gemaakt. Dat was echter geen beletsel en ze werd belast met alle niet-technische vakken, zoals kostuumgeschiedenis, ont- werpen en modetekenen (afb. 250-251). In haar eerste les stelde ze haar leerlingen de vraag waarom mensen zich kleden. Na een korte stilte volgde de reactie van een leerling: 'Nou, ik zie me al bloot', waarop Eisenloeffel de gedachte-oefening voortzette door te vragen: 'Nou, waarom?' De vraag van Eisenloeffel leidde een jaar lang tot discussies over de essentie van mode en kledinggedrag.



In 1950 ging Eisenloeffel in het kielzog van veel Amsterdamse kunstenaars-docenten ook lesgeven aan de recent opgerichte Academie voor Kunst en Industrie (AKI) in Enschede. Ze confronteerde de modeleerlingen in Enschede met dezelfde basale vragen: wat doet een modeontwerper eigenlijk? Wat wil een modeontwerper doen met een lichaam wanneer hij het kleedt? Volgens Eisenloeffel waren haar lessen 'intuïtief, geïmproviseerd', en geheel niet gericht op de techniek van de mode, want dan 'ben je geen ontwerper, maar een naaister of kleermaker'. Haar ontwerpuitgangspunt was dat je vanuit het nulpunt moest beginnen, bij het naakte lichaam: 'Ja, bloot, dat kan dus niet, het klimaat. Dan vind je plaatjes van Eskimo's die naakt in hun iglo zitten en een plaatje van mensen in de Sahara die juist totaal bedekt zijn tegen de hitte. Nou, wat zou jij nou doen met je kleding in zulke omstandigheden? Op die manier ben ik met ze gaan werken. Ik denk dat ik, omdat ik niks wist, juist zo inspirerend was, omdat ik zelf ook zocht. Ik had een grote collectie plaatjes, kreeg ze ook van alle kanten en kwam daardoor ook op andere ideeën. Deze manier van werken heeft me gered. Maar je gaat samen met ze zoeken, omdat je veel hebt gezien en je ook ouder bent, heb je natuurlijk overwicht.' Ze bleef op de AKI lesgeven tot 1965 en aan het IvKNO tot 1975.

De grote creatieve vrijheid bleef kenmerkend voor de Amsterdamse modeopleiding, met als hoogtepunt de jaren zeventig, toen de grenzen van het vakgebied werden opgezocht en regelmatig overschreden. Deze tekst uit een van de Rietveld-publicaties illustreert dat: 'Maar hoe op dit moment te voorspellen wie straks uitsluitend modetijdschriften illustreert, wie later ongeveer met beeldhouwster of pruikemaakster omschreven zal worden. Want de beeldende creativiteit kent tenslotte geen faculteiten; waarom zou je niet het wandtapijt op de muur spuiten of een mens in gekleurd licht kleden? Waarom hier ook uitsluitend over vrouwen gepraat? Net zo goed mannenwerk, dat omhullen en onthullen, dat scheppend kiezen uit de talloze mogelijkheden die liggen tussen het eenmalige kunstwerk en de "verantwoorde" gebruiksrap, tussen exclusieve creatie en massaproductie: dit bezig zijn met alom zichtbare maar vooral ook lichamelijk voelbare resultaten.'⁷

Midden jaren zeventig ontstonden er op de afdeling specialisaties voor modeontwerpen, mode-illustratie en styling. Er werd ook een speciale werkgroep theatervormgeving opgericht voor het ontwerpen van theaterkostuums.⁸ De brede benadering van het vakgebied en de aandacht voor zowel de ambachtelijke als de industriële modevormgeving zouden behouden blijven. Uitgangspunten waren steeds de mens en het maatschappelijk functioneren van mode.⁹

In 2011 werd Niels Klaver (1967) coördinator van de Amsterdamse modeopleiding. Klaver studeerde in 1995 als modeontwerper af aan de GRA. Samen met Astrid van Engelen (1970), eveneens opgeleid aan de GRA, vormde hij het duo Klaver van Engelen, dat bekendheid kreeg met surrealistische ontwerpen waarin werd gespeeld met de conventies en functies van kleding. De collectie die ze in 2000 in Parijs presenteerden, droeg de titel *Ceci n'est pas un pantalon*, een verwijzing naar de kunstenaar Magritte.¹⁰ Klaver modelleerde het lesprogramma in Amsterdam naar zijn eigen onderwijservaringen. Hij vond experimenteren belangrijk, maar wilde niet vervallen in ondraagbare kunstuitingen. Hij wilde de modestudenten daartoe de vrijheid geven, zij het dat de resultaten altijd moesten refereren aan de mode. Volgens Klaver moest 'alles wat studenten ontwerpen, of het nu van boomschors of zijde gemaakt is, het gevoel van nu (...) hebben. (...) Het is moeilijk onder woorden te brengen waarom het ene ontwerp wel een bepaald modegevoel heeft en het andere niet. Maar ik vind het belangrijk dat studenten zich niet volledig afsluiten. Mode houdt nauw verband met de tijdgeest. Studenten moeten op de hoogte zijn van wat speelt. Ik wijs ze voortdurend op de laatste ontwikkelingen in de mode.'¹¹ In 2012 werd de experimentele werkwijze nadrukkelijk genoemd op de website van de GRA. In het creatieve onderzoek in de werkplaatsen bleef de mode in relatie tot het lichaam het ijkpunt.¹²

Opgavten

In 1955 exposeerde het Stedelijk Museum in Amsterdam onder de titel *Vooruitzicht* werk van leerlingen van het IvKNO. In de begeleidende tekst werd veel nadruk gelegd op de industriële vormgeving. Het werk van de modestudenten liet een eigenzinnige uitwerking zien van de ontwerpbenadering van Eisenloeffel, beïnvloed door de wens 'dingen te maken door middel van de machine die eerlijk dienend, de mens gelukkiger maken', zoals de catalogustekst vermeldde (afb. 266-267, zie pp. 788-791).¹³

Uit eindexamenopgaven van 1968 en 1971 blijkt dat de studenten diverse ontwerp-, moulage-, dessin- en tekenopdrachten moesten uitvoeren. Bij de meeste opdrachten bepaalde de docent vooraf het thema en de doelgroep van een collectie, zoals een flexibel te combineren basisgarderobe voor een actrice die drie dagen naar Parijs gaat, kostuums voor figuren uit bekende balletvoorstellingen en het asymmetrisch mouleren van avond- en strandkleding met het thema 'sari'. Mondelinge tentamens werden afgenomen in de kunst-, cultuur- en kostuumgeschiedenis en textielwarenkennis. Voor kostuumgeschiedenis dienden de leerlingen een scriptie te schrijven over een zelfgekozen onderwerp. In 1971 kon iedere student een vrije opdracht doen.¹⁴

De werkplaats textielvormgeving (1972 – ca. 2000)

De afdeling Textielvormgeving, die in 1972 ontstond door samenvoeging van de textiel- en weefklas van het IvKNO, evolueerde na het vertrek van de op het Bauhaus georiënteerde docenten Neter-Kähler en Van der Mijl Dekker naar een steeds vrijere opleiding voor textielobjecten en textielkunst.¹⁵ De studenten werden onder leiding van de textielkunstenaar Herman Scholten (1932–2013) onderwezen in zowel vrije als industriële technieken. Scholten was zelf van 1948 tot 1952 opgeleid in de textielklas van het IvKNO. Hij hield zich in de jaren vijftig voornamelijk bezig met het in opdracht ontwerpen en vervaardigen van monumentale, gewezen wandkleden. In 1957 ontwierp hij het wandkleed *Prelude*, dat door kunsthistorica Marjan Unger wordt beschouwd als een van de vroegste voorbeelden van de textielkunst in Nederland die zich nadrukkelijk manifesteerden als een vorm van beeldende kunst.

Scholten beschouwde zichzelf als beeldend kunstenaar met als belangrijkste drijfveer het 'persoonlijke uitdrukingsvermogen. (...) Ik heb veel aan opdrachten gewerkt. Dat klinkt tegenstrijdig, maar dat is het niet. In mijn werk stel ik ruimtelijkheid aan de orde en de specifieke kenmerken van de ruimtes die bij de opdrachten horen liggen in het verlengde van mijn eigen ontwikkeling. Ik kon gewoon doorwerken.¹⁶ Hij probeerde zijn textiele kunstwerken zo goed mogelijk te integreren in hun omgeving. Vaak werkte hij in samenspraak met de architect aan zijn kleden.¹⁷

Van 1961 tot 1965 was Scholten docent aan de AKI in Enschede en daarna tot zijn aanstelling in Amsterdam aan de avond- en dagschool van de AIVE en de kunstacademie van Den Bosch. Afhankelijk van de individuele interesses en talenten konden zijn studenten zich aan de GRA bezighouden met textiel in relatie tot de gebouwde omgeving of textiel voor theater en mode.

In een brief aan Van der Mijll Dekker uit 1982 schreef Scholten dat alle weefgetouwen nog steeds druk door de studenten werden gebruikt, maar dat ze de weefresultaten – 'allerlei grotere en kleinere ruimtelijke en vlakke "textielobjecten"' – waarschijnlijk niet meer zou herkennen.¹⁸ Volgens Scholten lag de basis van de textielkunst in het vooroorlogse onderwijs aan het IvKNO zoals dat mede door Van der Mijll Dekker was vormgegeven. De grote nadruk op de vrije vormgeving maakte voor Scholten de vraag prangend hoe de opleiding zich verhield tot de beroepspraktijk. 'Hoe kunnen wij onze diensten aanbieden aan de samenleving', schreef hij, 'zonder te moeten kollaboreren met het onbenul?' Het was voor hem duidelijk dat textiel allang geen nuttige kunst meer was, maar vooral een instrument dat ingezet kon worden tegen een volgens hem gecorrumpeerde maatschappij. Voor de opleiding was het noodzakelijk om 'naast het aanleren van vaktechnieken, praktische vaardigheden, het leren hanteren van beeldmiddelen en –materialen en het leren omgaan met vormproblematieken, (...) de studenten de gelegenheid te geven zich te konfronteren met cultureel-maatschappelijke achtergronden. Het is belangrijk bij werkbesprekingen de studieresultaten kritisch te analyseren, mee te denken waarom het zo geworden is, wat er wel en niet goed is en waarom. Het is noodzakelijk studenten te informeren, niet alleen over de geschiedenis van de kunst, maar hen vooral ook wegwijs te maken in actuele kunstzinnige ontwikkelingen, na te gaan waarom en hoe anderen elders tot beeldende vormoplossingen komen. Het is noodzakelijk de mogelijkheid te openen om de studenten mentaal te oriënteren, zodat zij toegerust worden om meer bewust de confrontatie met de maatschappij te aanvaarden.'¹⁹

De conclusievergaderingen naar aanleiding van de eindexamens tussen 1974 en 1984 bevestigden het beeld van een zeer vrije opleiding, waarin de docentenbegeleiding regelmatig tekortschoot en de kwaliteit van het werk afhankelijk was van het individuele talent van de studenten. In 1997 liet de rijksgecommitteerde optekenen dat 'een al te grote vrijheid en vertrouwen in de zelfstandige werkwijze van de studenten bij hen snel kan ontaarden in een voortijdig zich opstellen als gearriveerd textielkunstenaar, waardoor het werk te vaak massief en statisch overkomt en te weinig kenmerkende kwaliteiten van de textiel in zich heeft, zoals: speelsheid, humor, warmte, beweeglijkheid'.²⁰ Tot nieuwe theoretische inzichten zou het vrije onderwijs niet leiden.

De werkplaats textielvormgeving (1976-2012)

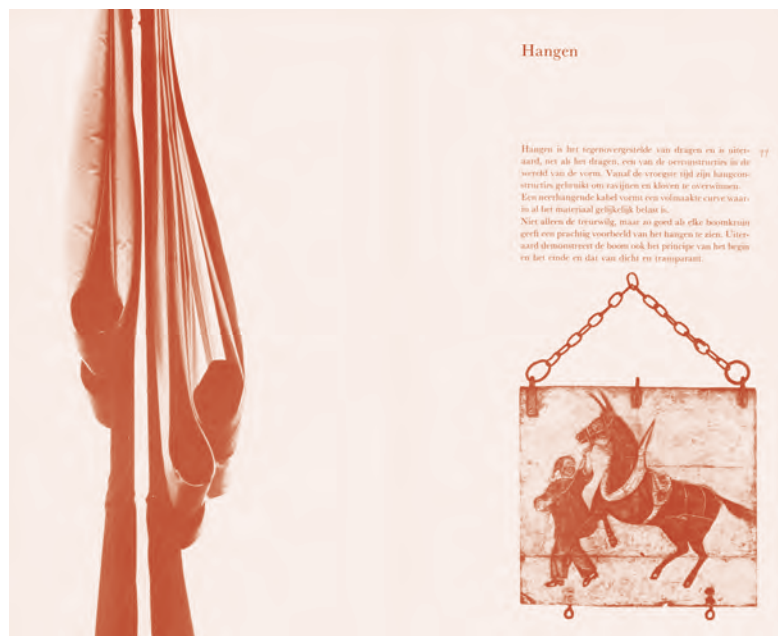
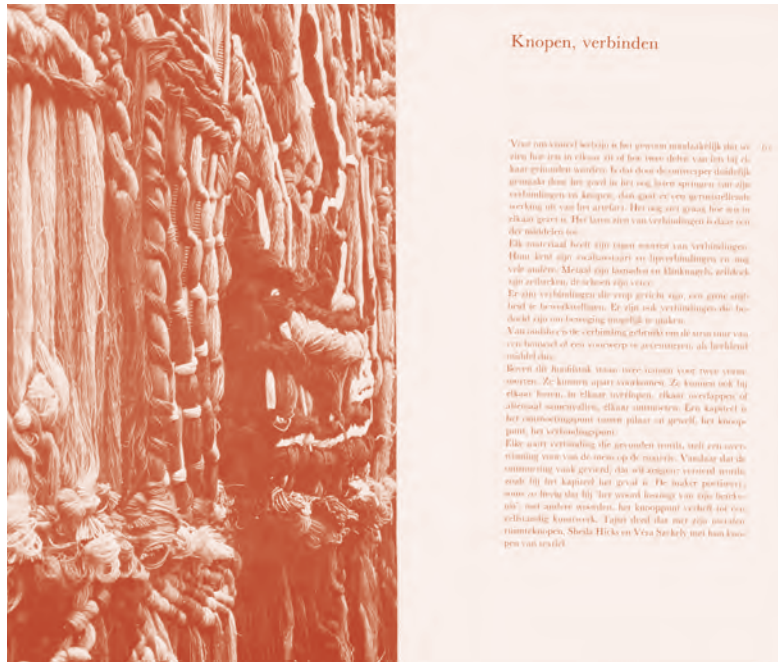
Een meer theoretische basis kende de afdeling textielvormgeving van de KAVK in Den Haag. De Haagse kunstacademie kende net als het IvKNO aan het begin van de twintigste eeuw een afdeling Textiel, die uitsluitend was bedoeld voor het behalen van onderwijsakten op het gebied van de textiele handwerken. Na het opheffen van de docentenopleidingen eind jaren zestig wilde Beljon de textielafdeling omvormen tot een nieuwe afdeling Textiele Vormgeving en Mode. In opdracht van Beljon schreef Nelly Hoogendijk een leerplan, dat in september 1976 werd ingevoerd.²¹ Volgens dit leerplan bood de opleiding mogelijkheden 'voor een ieder die zijn omgeving wil verrijken en het leven prettiger wil maken. Zo worden poppen en kleine voorwerpen van textiel ontworpen, terwijl voor iemand die het helemaal groot ziet, de monumentale mogelijkheden van textiel onderhanden genomen worden. Ook mode en dessin kunnen bestudeerd worden. Wij stellen ons ten doel, de student(e) voor te bereiden op de professionele uitoefening van zijn (haar) gekozen vak, in ambachtelijke zowel als in individuele zin.'²² De studenten konden kiezen uit vier studiepakketten: dessinering (print, weven, breien, haken), mode (ontwerpen en illustratie), kleine objecten (gebruiksvoorwerpen, speelgoed) en monumentaal (textiel in samenhang met architectuur).



249: Joop Beljon, Nelly Hoogendijk en leerlingen, afdeling textiel en mode, KAVK Den Haag, 1966

De specialisatie voor monumentaal textiel was een nadrukkelijke wens van Beljon. Hij liet textielkunstenaars bij voorkeur werk maken in samenhang met de stedelijke omgeving, net zoals schilders en beeldhouwers dat deden.²³ Veel van de ontwerpprincipes die hij in de loop der jaren had geïnventariseerd als basis voor zijn vormmorphologie, hadden betrekking op textiel, zoals vlechten, insnoeren, verbinden en knopen. In zijn boek *Zo doe je dat* uit 1976 besprak hij onder meer de naad als ontwerpprincipes. In een toelichting hierop schreef hij dat 'de naad (...) aparte behandeling [verdient] en ook een aparte naam, al was het alleen maar omdat onze eigen kleding en de meeste voorwerpen om ons heen het bestaan van de naad als vormsoort duidelijk demonstreren. De naad behoort dan ook tot de vormprincipes, die reeds ontdekt en beschreven werden – én gedoceerd – door de negentiende-eeuwse architect Gottfried Semper, op wiens werk – na 100 jaar windstilte op dit gebied – in *Zo doe je dat* wordt voortgebouwd.'²⁴ (afb. 249-250) Naar aanleiding van een textielmanifestatie in 1966, waarvoor Beljon samenwerkte

met Hoogendijk en zeven van haar textielstudenten, schreef hij dat het succesvolle resultaat mogelijk was geweest omdat het werk 'niet berust op het verwerken van eigen persoonlijke emotie, maar gehoorzaamt aan vormwetten, die min of meer objectief zijn, d.w.z. los staan van de maker. Het is nodig dat je als beeldhouwer buigt voor deze wetten van je materiaal en in het geval van textielplastieken óók buigt voor de wetten van de natuur (wind, regen, zon).'²⁵



Wegens ziekte van Hoogendijk werd de leiding van de afdeling Textielvormgeving en Mode in 1982 overgenomen door de kunsthistorica Marianne Conrads. Conrads specialiseerde zich in de jaren tachtig als kostuumhistoricus. Ze publiceerde onder meer *Elseviers kostuumgids* (1981), *Handboek kostuumaccessoires* (1990) en *Mode, hoofd- en bijzaken 1000-2000* (2000). In tegenstelling tot de textiel- en kostuumgeschiedschrijving van Jo de Jong zijn de boeken van Conrads stijlhistorisch van opzet, nauw gelieerd aan de ontwikkelingen in de beeldende kunst.

Beljon schreef in 1981 samen met Conrads en haar docententeam een nieuw leerplan. Waar in 1978 nog sprake was van een professionele beroepsvoorbereiding door het aanbieden van stages bij textielbedrijven, modehuizen, modetijdschriften en weefsters in de vrije sector, was in 1981 de doelstelling studenten professioneel op te leiden tot 'vrije beeldende kunstena(a)r(es) met als belangrijkste medium: Textiel'.²⁶ De afdeling kende twee specialisaties: ontwerpen algemeen (voorheen monumentaal textiel) en ontwerpen van kleding en stofdessins.



251: Brochure *Textiel en mode*, Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten Den Haag, Den Haag 1986



In 1986 werd het tienjarig bestaan van de afdeling gevierd met de publicatie *Textiel en mode*.²⁷ Het boek toont het vrije karakter van de afdeling en de vele samenwerkingsprojecten met beeldend kunstenaars (afb. 251).

Anno 2012 zijn de formele doelstellingen en het curriculum nauwelijks gewijzigd. De twee specialisaties heten nu 'conceptontwikkeling mode' en 'conceptontwikkeling textiel'. De invloed van Conrads lijkt nog aanwezig in de nadruk die wordt gelegd op 'de geschiedenis van het historische kostuum en folklore'.²⁸

iv.3.2.3: Rotterdam

De werkplaats modevormgeving (1937-1953)

In 1937 werd aan de Rotterdamse academie een cursus voor mode- en kostuumtekenen opgezet die veel belangstelling trok.²⁹ Voordien verzorgde de afdeling Decoratieve Kunst en Kunstnijverheid van de academie cursussen handwerken voor dames, waarin ontwerpen werden uitgevoerd in verschillende technieken, zoals borduren, kantwerk en batik.³⁰ Die cursussen stonden nog geheel in de traditie van het mathematische patroonontwerpen van vlakornamenten, een methode die in 1918 werd bekritiseerd door Piet Zwart, een jaar voor zijn aanstelling in Rotterdam als docent ornamentleer.³¹ In zijn artikel 'Over mode en kunstnijverheid' schreef hij: 'Ai... wat wilt ge en van waar komt ge? Ge riekt naar theorieën en uw gestyleerde handen verraden, dat ge een kussen en een taschje "logisch" leerdet versieren; ge ontwerpt zijden stoffes en richt burgerlijke woningen in. Maar een vrouwenlichaam hebt ge blijkbaar op uw kunstnijverheidsschool slechts gezien in een schema van constructieve lijnen of als versteende beelden, waarop ge uw doodgeconstrueerde "kleeden" hingt. De polsslag van de mode drong nimmer tot uw atelier door; anders zoudt ge weten, dat uw "bedrijf" nimmer eenige, welke invloed dan ook, kan hebben op dit kameleontisch wezen, deze iriserende sphinx, tenzij... tenzij gij deemoedig in haar dienst treedt, uw oor scherpt dat het haar teerste verlangens vernemen; tenzij gij uw theorieën afzweert en uw pedanterie, dat ge iets aan den loop der mode vermoogt te veranderen. Want zij gaat haar gang ondanks schoone leerstellingen en in ascese ontwikkelde schoonheidsidealen; immers zelfs de strengste strafbepalingen hebben haar nimmer ernstig gehinderd; misschien in tegendeel.' Hij sprak vermanend tot de kunstnijveraar: 'Ge moet uw eeuwige ornamenten eens in uw zak kunnen houden hoezeer uw handen onnatuurlijk jeuken'.³²

De nieuwe cursus was niet gericht op het behalen van een nijverheidsakte, maar was bedoeld voor leerlingen die na hun opleiding 'practisch werkzaam (...) kunnen zijn in wat men misschien wel mag noemen de "mode-industrie", waaronder b.v. ook zou kunnen worden gerekend costumontwerp voor revue, tooneel, enz'.³³ Het ging om een vierjarige dagopleiding met veel tekenonderwijs (historisch ornament en decoratief tekenen, technisch en historisch kostuumtekenen, natuur- en modeltekenen) en enkele praktische vakken als moulage en 'practisch werken kostuum'. Ook was er al sprake van een praktisch jaar. De leerlingen tekenden historische kostuums naar afbeeldingen of naar voorbeelden in musea. Tot het vak natuurtekenen behoorde ook het tekenen van gedrapeerde stoffen in verschillende materialen. Er werden waterverftekeningen gemaakt van kostuums op kleedpoppen. Draperingen, modeaccessoires en kleding op pop of levend model werden met foto's vastgelegd. Het technisch tekenen had betrekking op het praktische

kostuumtekenen en het construeren van kostuum patronen voor zowel maats als confectiekleding. Theoretische vakken waren kostuumgeschiedenis, textielwarenkennis, stofbegroting en prijsberekening van modellen. In het vak kostuumgeschiedenis werd aandacht besteed aan de historische ontwikkeling van draperen en coupe alsook aan toneelkostuums. Het ontwerpen had betrekking op zowel kostuums als kostuumversieringen. De leerlingen ontwierpen in het derde jaar kostuums voor dames en kinderkleding en in het vierde jaar veelal historische kostuums voor toneel en festiviteiten. De bij de kostuums ontworpen versieringen werden uitgevoerd in weef- en kanttechniek en diverse versieringstechnieken, zoals borduren, appliceren, drukken en batikken.³⁴

Een van de eerste leerlingen was Elly Lamaker. Volgens haar kon de cursus de naam 'modeopleiding' nauwelijks waarmaken: 'Ik heb er van alles geleerd, behalve het vak mode en kleding. Dat kwam pas later, toen de twee afdelingen van de academie fuseerden en men voor het eerst het fenomeen modeafdeling eens goed onder de loep nam. Er kwamen nu vakken patroontekenen en naaien en natuurlijk modeontwerpen. Het vond nog voornamelijk zijn inspiratie in de creaties van de Parijse ontwerpers'.³⁵

In de roman *Kleren maken de vrouw* (1947) schetst Hella Haasse (1918-2011) een beeld van de modeopleidingen van kort na de oorlog.³⁶ Haasse schreef het boekje in opdracht van uitgeverij Allert de Lange voor de serie *Carrière*-boeken die tot doel had jonge vrouwen te informeren over beroepen die voor hen geschikt waren. Het modeonderwijs van eind jaren veertig beschrijft Haasse alsof het een voorlichtingsbrochure betreft van modeopleidingen. De particuliere en gemeentelijke scholen waren vooral gericht op het opleiden van mode-illustratoren voor moderubrieken van kranten en tijdschriften en voor reclame-uitingen van modezaken. Met een opleiding tot coupeuse kon je als technisch patroontekenaar aan het werk voor een modewinkel, de haute couturebedrijven of de confectie-industrie. Vooral de confectie-industrie bood in die tijd steeds meer mogelijkheden voor jonge coupeuses. Zij moesten zich echter niet al te veel illusies maken over het ontwerpen, want de grote bedrijven lieten meestal 'hun tekens naar Franse of Amerikaanse modellen kopiëren, die dan, enigszins gewijzigd en aangepast aan de smaak van het Hollandse publiek, in de handel gebracht worden'.³⁷ De vakken kostuumnaaien en patroonknippen waren vooral bedoeld als voorbereiding op het technisch modetekenen. 'Het is altijd goed wanneer je als bijvak kostuumnaaien en patroonknippen hebt', schreef Haasse, 'het is zelfs onontbeerlijk voor een goede modetekenares, want je zult tenslotte modellen moeten ontwerpen die ook praktisch uitvoerbaar zijn. Je moet eens weten hoeveel modeontwerpen van jonge tekenaressen er volslagen onbruikbaar zijn, omdat zij geen flauw begrip hebben van coupe en materiaalmogelijkheden.' Het ontwerpen zelf was volgens Haasse nauwelijks aan te leren: 'Kijk eens, het ontwerpen "an sich" kún je niet leren. Dat is 99 % eigen initiatief, eigen originaliteit. Maar je moet in staat zijn om vlot en goed modefiguren op papier te zetten – in rake lijnen, sober, pakkend. (...) je moet je de stijl van de tijd eigen maken. Alles wat er verder bijkomt en wat je tekeningen en ontwerpen tot uitingen van een persoonlijkheid stempelt – dat is eigen werk, dat kan geen opleiding je leren. Daarvan alleen zal ook afhangen of je méér zult zijn dan een goed modetekenares.' Er werd een onderscheid gemaakt in mode- en confectietekenen. Het confectietekenen was gericht op 'het precies weergeven van alle details aan een mantel of japon. Je hoeft helemaal niet mooi of vlot figuren te kunnen tekenen, of in rake lijnen het algemene beeld van een jurk te schetsen, zoals dat bij mode-tekenen het geval is, maar je moet op één of twee stereotiepe figuurtjes de kleren zó tekenen dat een naaister precies weet hoe ze ze moet maken: dus

met allen naadjes, plooitjes, passen enzovoort.' De modetekenaar daarentegen moest een 'tot het uiterst geperfectioneerde vakmanschap' bezitten om een 'artiest' te kunnen zijn die met een geheel persoonlijke stijl en originaliteit de fantasie van het publiek wist te prikkelen. Kon hij dat niet, dan verloor hij zijn werk aan de modefotograaf. Daarnaast diende de modetekenaar te beschikken over 'een extra scherp zintuig waar het de mode betreft'.

Elly Lamaker behaalde na haar studie de onderwijsakte aan de Haagse kunstacademie en ging voor korte tijd werken bij het confectiebedrijf Optiform, dat mantels produceerde. In 1947 keerde Lamaker terug naar de Rotterdamse modeafdeling om er het vak modetekenen te geven. Naast Lamaker waren er docenten voor natuur- en kostuumtekenen, voor technisch kostuumtekenen en moulage, voor natuur-, model- en kostuumtekenen, voor siernaaldwerk en voor het ontwerpen van kostuumversiering. In 1948 ging Lamaker voor de avondopleiding lessen verzorgen in natuurtekenen, historisch ornament en textielwarenkennis.³⁸ Volgens Lamaker was er tijdens haar docentschap nog geen sprake van een goed functionerende modeopleiding.³⁹ In 1952 studeerde Carl Gellings (1930) aan de Rotterdamse modeopleiding. Onder de naam Cargelli zou hij furore maken als een van de eerste naoorlogse couturiers.⁴⁰ In 1955 organiseerde de Rotterdamse academie naar alle waarschijnlijkheid de eerste modeshow voor eindexamenstudenten. De show werd op 17 maart 1955 gehouden in de bovenzaal van het Groothandelgebouw en bijgewoond door diverse academiedirecteuren. Op verzoek van Jan van Haaren, directeur in Den Bosch, en J.A. Muller, directeur in Groningen, was de Rotterdamse modeshow diezelfde maand ook in die plaatsen te zien (afb. 268-269, zie pp. 792-793).⁴¹

iv.3.2.4: Breda

De werkplaats modevormgeving (1950-2000)

'Het grote vertrek ligt bezaaid met stalen stof in alle mogelijke kleuren; centimeters bungelen van de randen der tafels. In de hoek een glazen vitrine, waar hoeden en allerlei vlechtwerk kwistig liggen uitgesteld. Enige leerlingen fungeren als mannequin en paraderen met paardestaart of opgestoken haar in een zojuist voltooide baby-doll.⁴² Zo omschreef *De Maasbode* in juni 1953 het modelokaal van de Academie St. Joost in Breda. Lamaker was nog geen jaar verbonden aan de Rotterdamse academie toen oud-collega Gerard Slee haar vroeg een modeafdeling op te zetten aan de Academie St. Joost in Breda.⁴³ Met ingang van september 1950 werd Lamaker door Slee benoemd tot docent technisch kostuumtekenen, modetekenen, textiele warenkennis en kostuumgeschiedenis.⁴⁴ Tot haar aanstelling in 1953 aan Genootschap Kunstoefening in Arnhem werkte ze zowel in Rotterdam als in Breda.⁴⁵

In september 1950 ging ze met twee studenten van start, die ze onderwees in de vakken technisch kostuumtekenen, modetekenen, materialenkennis en kostuumgeschiedenis. De specifieke modevakken werden aangevuld met algemene vakken, zoals elementair tekenen, literatuur en kunstgeschiedenis.⁴⁶ Een jaar later werd de modeafdeling uitgebreid met twee docenten: de Amsterdamse kunstnaaldwerkster A.J. van de Berg voor het vak weven, stofversiering en accessoires, en de Tilburgse coupeur en textieldeskundige P.J. Jansen voor naaien, technisch kostuumtekenen en mouleren. In 1953 werd de Utrechtse kunstnaaldwerkster Anna Maria Stokhof de Jong-Sinnege (1901-2001) aangesteld voor weven en stofversiering, als vervanging van Van

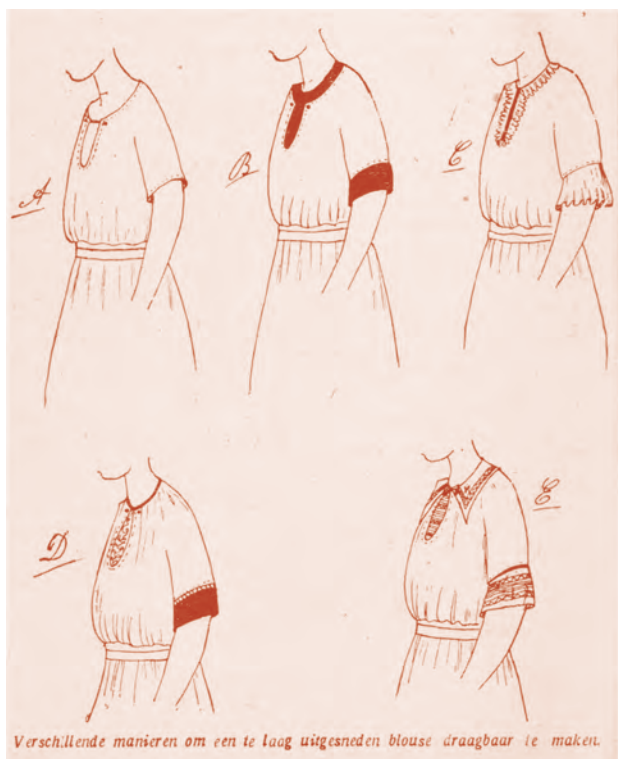
de Berg.⁴⁷ In haar eigen praktijk hield Stokhof de Jong-Sinnege zich bezig met kerkelijk kunstnaaldwerk.⁴⁸ Ze liet haar studenten ook hoeden ontwerpen en vervaardigen.⁴⁹ Een jaar later voegde zich de modetekenares A.M.J. Borggreven bij het docententeam voor het vak modetekenen en kostuumgeschiedenis.

In het tweede jaar waren algemene vakken aan de orde, zoals ontleedkunde, wiskunde, muziek, literatuur en godsdienstvorming, maar Lamaker introduceerde ook het vak geheugentekenen.⁵⁰ Dit vak werd waarschijnlijk voor het eerst gedoceerd aan de Rotterdamse kunstacademie. De studenten moesten een model dat ten hoogste enkele minuten te zien was geweest, gedetailleerd uit het hoofd natekenen.⁵¹ Het vak kwam voort uit de geheimzinnigheid waarmee de Parijse modeshows waren omgeven. Om het kopiëren van modellen te voorkomen waren de shows slechts voor een beperkt publiek toegankelijk. Het was verboden de modellen na te tekenen of te fotograferen. Daarom werden gespecialiseerde tekenaars naar Parijs gestuurd, die direct na de shows de nieuwste silhouetten, stoffen en kledingdetails op papier konden zetten. Daar kreeg slechts een zeer selecte groep internationale tekenaars, onder wie de mode-illustratrice Wibaut, toestemming voor; hun tekeningen mochten echter pas een maand na de show gepubliceerd worden.⁵² De opleiding in Breda was in de jaren vijftig geheel afgestemd op de Parijse mode. Het ontwerpen van haute couture was nauwelijks aan de orde en slechts voorbehouden aan 'een enkele idealist'; men zag 'liever een oorspronkelijke Nederlandse mode (...), ontworpen voor onze vrouwen en ons klimaat'.⁵³ De studenten werden opgeleid om de Parijse haute couture te vertalen in draagbare confectiekleding voor de Nederlandse vrouw.⁵⁴ Goed uit het geheugen kunnen tekenen was dus een voorwaarde (afb. 252).



Lamaker modelleerde de nieuwe modeopleiding in Breda ongetwijfeld naar het voorbeeld van de Rotterdamse academie en op basis van haar eigen praktijkervaringen als modeontwerpster. Ook het curriculum in Arnhem was in de jaren vijftig vergelijkbaar met dat van Rotterdam en Breda. Het enige verschil was dat de opleiding in Breda een katholieke signatuur had, die direct herkenbaar was in de opleidingsnaam: 'modetekenen en -ontwerpen, textiele kunsten en paramentiek'. In de paramentiek gaat het om de kerkelijke misgewaden, zoals humeraal, kazuifel, albe en dalmatiek, die moesten worden ontworpen in overeenstemming met de kerkelijke richtlijnen met betrekking tot vormen en kleuren. In een brochure uit 1952 liet de academie toekomstige leerlingen weten dat zowel de seculiere haute couture en de confectiemode als de kerkelijke kleding om krachten vroegen 'die artistiek en vooral ook praktisch geschoold zijn'.⁵⁵ Er waren ook ontwerpers nodig van stoffen, modeaccessoires en kerkelijk weef- en borduurwerk. Anders dan in Amsterdam, Arnhem en Rotterdam stond in Breda het vak godsdienst op het rooster.

De katholieke identiteit van St. Joost leidde onder de docenten en studenten regelmatig tot discussies over de vormgeving van de kleding. Een vraag die kort na de Tweede Wereldoorlog speelde en ook het modeonderwijs in Breda beïnvloedde, was in hoeverre de kleding de vrouwelijke lijnen van het lichaam moest accentueren.⁵⁶ De discussie werd gevoed door publicaties waarin de katholieke Kerk haar positie ten aanzien van kleding en mode verduidelijkte, zoals *Fijnvrouwelijkheid in de kleding* (1946) van Maria Schouwenaars (1907-1995) en *De zin van de kleding* (1947) van de jezuïet Jac. de Rooy. De auteurs pleitten voor zedige kleding en lieten zich kritisch uit over de vrouwenmode: die zou te veel gericht zijn op het verleiden van de andere sekse.



Al in de jaren twintig van de vorige eeuw probeerde de katholieke Kerk via onder meer publicaties in *De Katholieke Vrouw* (na de oorlog *Beatrijs. Weekblad voor de katholieke vrouw*) en het *Katholiek Cultureel Tijdschrift* invloed uit te oefenen op de kleding en het kleedgedrag van katholieke meisjes en vrouwen. In *De Katholieke Vrouw* stonden vaak praktische tips om te korte mouwen of te diep uitgesneden halskragen te voorzien van bedekkende tule of vestjes. De redactie beriep zich daarbij op 'onze hogere geestelijken', die 'reeds zoo menigmaal en heusch niet ten onrechte op gepastheid in dameskleding [hadden] gewezen' (afb. 253).⁵⁷ De geestelijken lieten echter niet direct van zich horen, met uitzondering van pater Constantinus in het artikel 'De Paus en de mode' uit 1926.⁵⁸ In de eerste jaargang van 1920 riep *De Katholieke Vrouw* de producenten en distributeurs van vrouwenkleding regelmatig op geen onzedige mode te maken, te etaleren of te verkopen.⁵⁹

In 1926 verscheen *Mode-praatjes, gehouden en genoteerd door een zielzorger*, uitgegeven door het katholieke Centraal Bureau voor Eer en Deugd in Roermond. Het boekje verwoordde op populistische wijze het gedachtegoed van de katholieke Kerk: onder meer werd geadviseerd alleen katholieke modebladen te lezen. In het hoofdstuk 'Mode, modisten en mode-winkels' werden de modisten – de makers van mode – gewezen op hun verantwoordelijkheid: ze mochten geen onzedige kleding voor hun klanten aanbevelen.⁶⁰

In het *Katholiek Cultureel Tijdschrift* van mei 1946 besprak P. Schoonenberg een fundamentele theologisch geschrift over mode: het artikel 'Theologie des Kleides' van de Duitse monnik en theoloog Erik Peterson (1890-1960), oorspronkelijk in 1934 gepubliceerd in *Benediktinische Monatschrift*.⁶¹ Petersons ideeën bleken richtinggevend voor menig naoorlogse katholieke auteur over zedig kleedgedrag.⁶²

Een zo'n auteur was De Rooy. In *De zin van de kleding* wees hij op het belang van de ideeën van Peterson. Voor een uitwerking van de morele normen ten aanzien van kleding verwees De Rooy naar het artikel 'Kleding' dat de moraaltheoloog en jezuïet Alfons van Kol (1912-1975) in oktober 1945 had gepubliceerd in het *Katholiek Cultureel Tijdschrift*.⁶³ Van Kol koesterde dezelfde theologische opvatting over kleding als De Rooy, maar was een stuk concreter over de verschijningsvormen ervan. Zedige kleding hield 'het juiste midden (...) tusschen het accentueren en het totaal verbergen van het sexueele. Het zou immers niet alleen overdreven maar positief verkeerd zijn, wanneer door de kleding het onderscheid tusschen de geslachten volledig werd weggewerkt.' Onzedig was daarom het dragen van 'verwijfde kleding, die den man een vrouwelijke élegance en taille tracht te geven. Onzedig is de kleding, die de vrouw laat emanciperen tot een uiterlijke gelijkenis met den man – is misschien de lange pantalon hiervan een typisch voorbeeld?'⁶⁴ Van Kol vond de mode vaak 'heidensch' en was van mening dat ze alleen 'oog [heeft] voor het sexueel-aantrekkelijke in de vrouw en in telkens varierende vormen tracht zij het specifiek-sexueele te accentueren en ten toon te spreiden. (...) Het is vooral de mode van de korte rokken en de kniekousen of sokjes of heelemaal geen kousen, die hier besproken dient te worden. (...) Deze kleding is voor iederen leeftijd beslist onzedig.' Alleen voor sport en spel kon van de richtlijnen worden afgeweken en was het vrouwen toegestaan een pantalon te dragen.

De Rooy was in zijn boek expliciet over zijn doel om directe invloed uit te oefenen op de kleding als cultuurverschijnsel, op de kledingindustrie en op de mode(vormgeving). Hij prees de publicatie van Schouwenaars, die in *Fijnvrouwelijkheid in de kleding* voor een katholiek modetijdschrift pleitte en de kunstnijverheidsscholen en naaiateliers erop wees zedige kleding

te ontwerpen. Volgens Schouvenaars getuigden de 'artiesten in het modevak' nog te vaak van een 'heidensche mentaliteit' door te veel 'het lichamelijke schoone' te benadrukken en niet 'het geestelijk element in het vrouw zijn'.⁶⁵ Ze was van mening dat het de hoogste tijd was om met betrekking tot de mode officiële kerkelijke richtlijnen op te stellen. Ze nam zelf het voortouw door enkele richtlijnen te noemen voor de gewone stadskleding van jonge meisjes en vrouwen. Zij dienden verplicht een korset en bustehouder te dragen overeenkomstig hun natuurlijke figuur, maar zonder de vrouwelijke vormen speciaal te accentueren. De onderkleding diende 'deftig' te zijn, de bovenkleding 'niet spannend', dat wil zeggen: niet doorschijnend ('opgepast met de wollen kleeding!'), altijd met lange mouwen of mouwen tot aan de elleboog en lange kousen, 'die geen twijfel laten omtrent het al of niet bedekt zijn van het been'. Voor het gezicht mochten vrouwen geen opvallende make-up gebruiken; erg rode lippen en weggeschoren wenkbrauwen waren uit den boze. Speciale richtlijnen waren er voor vrouwen op de fiets.

De katholieke Kerk trok niet alleen ten strijde tegen onzedige kleding. In de corporatistische maatschappijvisie van de Kerk was kleding bedoeld om 'het onderscheid der standen te doen uitkomen. (...) Het verschil in stand is door God en de natuur gewild en het is goed dat men de stand kan herkennen aan een uitwendig teken'.⁶⁶ Als gevolg van de modieuze vormgeving en doordat er steeds meer confectiekleding werd gedragen, werden de standsverschillen steeds minder zichtbaar. Vanuit dat perspectief betreunde de Kerk ook het verdwijnen van de streekdrachten; daarin kwamen immers van oudsher de standsverschillen tot uitdrukking.⁶⁷

De kerkelijke bemoeienis met het maken, verkopen en dragen van kleding was het grootst tussen 1914 en 1950. In de jaren vijftig ging de Kerk zich steeds minder nadrukkelijk bemoeien met het fenomeen mode. De discussies over de zedigheid van de vrouwelijke kledingontwerpen aan de Academie St. Joost zullen in de jaren zestig dan ook snel zijn verstomd.

In 1960 wijdde *Beatrijs* een artikel aan de modeopleiding van St. Joost.⁶⁸ De journalist beschreef het ontwerpproces dat de leerlingen doorliepen: eerst werden ontwerpen getekend op basis van de actuele Franse mode, die vervolgens klassikaal werden besproken. Het creatieve vermogen van de leerlingen werd niet ingezet voor het ontwerpen van haute couture, maar richtte zich op 'een fijn doorwerken van de modelijn binnen het raam van de algemene smaak en behoefte'.⁶⁹ Na de eerste schetsen werden de ontwerpen verder gedetailleerd in tekeningen en zochten de leerlingen de juiste stoffen uit. Het sluitstuk 'van een lange reeks praktische lessen' was de modeshow. Op het eindexamen werden de leerlingen gedurende enkele maanden beoordeeld in de vakken: ontwerpen-tekenen kleding, geheugentekenen, technisch kostuumtekenen, mouleren, uitvoeren kleding, esthetische moulage, weven stoffen en accessoires, tekenen naakt- en gekleed model, gewoon tekenen, stilleven, warenkennis, kunst- en kostuumgeschiedenis, theorie van de mode, godsdienst, beroepsmoraal en scriptie (afb. 254).⁷⁰ De journalist benadrukte het belang van het vak kostuumgeschiedenis, waarin de studenten leerden 'dat mode kleding is, die aangepast moet worden aan de tijdgeest, dat de kleding van nu moet overeenstemmen met de moderne levenshouding'.⁷¹ Die moderne levenshouding was anno 1960 blijkbaar niet meer uitgesproken katholiek: er werd niet gesproken over de zedigheid van de kleding of het ontwerpen van kerkelijke gewaden. In het leerplan van 1960, dat nauwelijks afweek van dat uit 1952, was het woord 'paramentiek' uit de opleidingsnaam verdwenen. Het vak 'ontwerpen van kleding' werd nog wel omschreven als de 'bestudering van de wezenlijke eigenschappen en mogelijkheden' van 'sacrale, (...) profane' en 'toneelkleding'.⁷² Ook het vak godsdienstige vorming stond

in 1960 nog op het rooster. Oud-leerling Marè Vaikla, afgestudeerd in 1960, memoreerde in een interview de gebeden en de stukken die elke ochtend werden voorgelezen uit de Bijbel.⁷³



254: Leerlingen van de afdeling mode- en dessinontwerpen, Academie St. Joost Breda, 1955

Het grootste deel van de studie behelsde technische vaardigheden en materialenkennis, onder meer op het gebied van appliqueren, batikken, borduren, breien, kantklossen, knopen, stofprinten, vlechten en weven. In het derde en vierde jaar werden deze technieken toegepast bij het vak compositie: door middel van eenvoudige opdrachten werden eigen ontwerpen uitgevoerd (afb. 273-275, zie pp. 797-799). Het vak kostuumgeschiedenis werd vanaf het tweede jaar aangevuld met het vak 'theorie van de mode'; daarin werden de confectie en de haute couture bestudeerd met aandacht voor 'enige algemene zaken op het gebied van het tijdstip van en de wijze waarop bepaalde kleding gedragen wordt'.⁷⁴ Vaikla omschreef haar opleiding achteraf als 'een perfecte ambachtelijke opleiding'. Dat er sporadisch ook informatie doorsijpelde over een specifieke ontwerpmethodiek blijkt uit de lessen die dom Hans van der Laan gaf over de juiste proporties bij de vormgeving.⁷⁵ Van der Laan was nauw betrokken bij de oprichting van een door het rijk erkende kunst-academie en schreef zelfs een eerste leerplan. Zijn ontwerptheorieën hadden vooral betrekking op de architectonische ruimte, maar hij paste ze eveneens toe op het ontwerpen van letters, meubels, kerkelijk vaatwerk en paramentiek.

Na het vertrek van Lamaker in 1955 werd de coupeur P.J. Jansen hoofd van de afdeling, maar een docent voor kledingontwerp ontbrak. Eind jaren vijftig was Gellings (Cargelli) als docent modetekenen aan de modeopleiding verbonden.⁷⁶ In 1960 werden enkele docenten aan het team toegevoegd: C. van Laarhoven werd aangenomen voor het vak 'uitvoering kleding' en de Amsterdamse modeontwerpster Ilm Sips voor kledingontwerp.⁷⁷

Dat de opleiding niet alleen sterk was gericht op een ambachtelijke uitvoering van hoge kwaliteit, wordt duidelijk uit een artikel dat verscheen naar aanleiding van de modeshow van eindexamenstudenten in 1961. De show werd ondersteund met dia's die uitleg gaven over het modeonderwijs. Daaruit bleek dat de opleiding 'niet zonder meer gericht is op wat wij

“draagbare modellen” noemen. De nog jeugdige leerlingen moeten tot creativiteit gebracht worden, als het ware worden losgeweekt uit verstarde en conventionele begrippen. Ze moeten zelfstandig en oorspronkelijk leren denken in vormen, kleur en lijnen. Daartoe is het experiment, het ondernemen van waagstukjes een onmisbaar middel.⁷⁸ Het experiment werd beoefend bij de vakken natuurtekenen, schilderen en vooral mouleren.

In *De sociale functie van de akademie* uit 1963 werd de afdeling Modetekenen en Modeontwerpen onderzocht op haar maatschappelijke positionering. De onderzoeker concludeerde dat ‘de band tussen maatschappij (industrie) en de opleiding (...) van andere aard [is] dan bij de overige opleidingen. Een groter verband en een gerichtheid daarop zijn moeilijk aan te wijzen. Men kan ook niet zeggen, dat de afgestudeerde leerlingen all-round ontwerpsters zijn; dit niveau wordt pas enige jaren na het verlaten van de school bereikt. (...) De meeste leerlingen zijn meisjes, die vaak het doorzettingsvermogen missen om hiernaartoe te werken. Ze hebben dan ook de neiging om dit onderwijs te zien als een nuttige tijdpassering gekoppeld aan een voor hen aantrekkelijke opleiding. Ze beschouwen dan de kennis als winst die hen voor eigen gebruik van pas kan komen. Maar van de andere kant ontbreekt het hen aan voldoende interesse om die via een moeizame carrière commercieel toe te passen.’⁷⁹ Dat liet onverlet dat enkele studenten met talent en veel doorzettingsvermogen een succesvolle carrière tegemoet gingen. Zo won Peter Poyck als tweedejaarsstudent in 1970 de nationale finale van het Eurofashion Festival en streefde daarbij de Arnhemse modestudenten Frits Klaarenbeek (1947) en Marnix von Freyburg (1951-1980) voorbij (afb. 278, zie p. 804).⁸⁰

Midden jaren zeventig namen de studenten steeds meer afstand van het sterk ambachtelijke modeonderwijs; sommigen van hen vonden dat ronduit oubollig. Volgens oud-student Franska Stuy werden de studenten aan hun lot overgelaten en was er nauwelijks sprake van een leersituatie. Ten gevolge daarvan kwamen in de jaren daarna de gemotiveerde en hardwerkende studenten snel bovendien: zij namen de vrijheid de studie naar hun hand te zetten. Het leverde enkele succesvolle kunstenaars, stylisten en ontwerpsters op als Moniek Toebosch (1948-2012), afgestudeerd in 1975, en Stuy, afgestudeerd in 1977.⁸¹ Marlies Dekkers (1965), afgestudeerd in 1991 en als docent verbonden geweest aan de Bredase mode-opleiding, uitte in 2010 kritiek op de werkhouding van veel modestudenten van die tijd, ‘die liever ’s avonds gingen stappen dan werken voor school. Wie wil slagen binnen de modebranche heeft aan talent niet genoeg.’ Ze betreurde het opheffen van de modeopleiding van St. Joost in 2000 niet. Volgens haar werden er in Nederland te veel modeontwerpers opgeleid en ontbrak het in Breda, anders dan in Antwerpen en Arnhem, aan een duidelijke visie op het vak (afb. 279, zie p. 805).

iv.3.2.5: Arnhem

De werkplaats modevormgeving (1953-2012)

In 1953 ging aan Genootschap Kunstoefening de afdeling Kunstnaaldwerk en Mode van start. Om het maatschappelijk belang van een nieuwe opleiding in Arnhem te onderstrepen vermeldde het bestuur in zijn aanvraag voor gemeentelijke goedkeuring steunbetuigingen van onder meer de Bond van Kleermakerspatroons, de Nederlandse Katholieke Kleding- en Textielarbeidersbond St. Lambertus en de Christelijke Bond van Werknemers in de Textiel & Kledingbedrijven Unitas.⁸²

Lamaker had de intentie een modeopleiding te beginnen die voldoende beroepsperspectieven gaf. Ze stelde een lesrooster samen dat zij baseerde op haar ervaringen in Rotterdam en Breda en als ontwerpster bij een mantelbedrijf. Ze begon met een klein docententeam bestaande uit W.B.H. van Deventer – die ook doceerde aan het Amsterdamse IvKNO – voor patroontekenen, een docente voor versierende technieken en Lamaker zelf voor modetekenen en -ontwerpen, gekleed-modeltekenen, kostuumgeschiedenis en textielwarenkennis, aangevuld met docenten van andere afdeling voor vakken als publiciteit, naaktmodeltekenen en aquarel-leren. De leerlingen maakten de eerste jaren nauwelijks kleding. Ze tekenden vooral, en daarbij lag een sterk accent op de beeldende creativiteit en was er nauwelijks aandacht voor de technische en commerciële aspecten van het vak. Nadat Lamaker had kennisgemaakt met het Engelse modeonderwijs en geïnspireerd was geraakt door de resultaten van Eisenloeffel aan het IvKNO, wier werkwijze zij met belangstelling en bewondering volgde, eiste zij van haar leerlingen meer discipline en een hoger werktempo.⁸³

Pas met de komst van de nieuwe directeur Harry Verburg werd de afdeling een volwaardige modeopleiding met een grote nadruk op de artistieke creatie. Met haar ijzeren discipline zorgde Lamaker ervoor dat de opleiding in de jaren zestig en zeventig uitgroeide tot een vooraanstaande, internationale modeopleiding. ‘Wanneer ik, zoveel jaren nadien, denk over de methode die we langzamerhand ontwikkelden, treft mij, dat er toen al van de ambivalentie sprake was die het vak ontwerpen inhoudt en die de keuze van de opdrachten binnen een academie beïnvloedt’, schreef Lamaker in 1989. ‘Er is een enorm verschil in de mate van aandacht die we geven aan de ontwikkeling van een min of meer uniek produkt én die aan commerciële, d.w.z. voor een groot publiek aanvaardbare kleding, wordt besteed. Ik weet nog, hoe ik vol optimisme mijn praktijkervaringen door middel van beperkende opdrachten aan de studenten trachtte te slijten. Ik kwam daar bijzonder snel van terug, daar ik opnieuw ontdekte, dat de ontwikkeling van de creatieve fantasie en een door experimenten verbreed inzicht in wat kleding voor mensen kan zijn tot enthousiast werken leidde, en een basis legde voor een grote mate van flexibiliteit van de studenten als toekomstige arbeidskracht.’⁸⁴ Die aanpak bleek zelfs succesvol voor studenten van wie de toekomst in de jaren zestig en zeventig vooral in de confectie lag. Desondanks vond Lamaker het jammer dat in het Nederlandse modeonderwijs een nadrukkelijk onderscheid bestond tussen de op creativiteit georiënteerde kunstacademies en de ambachtelijk-technische industrie- en modevakscholen. De professioneel geoutilleerde werkplaatsen voor breien, verven, drukken en confectioneren die Lamaker zag toen ze de Engelse kunstscholen bezocht, bleken hier niet mogelijk of werden niet geambieerd.

Creativiteit en technische vaardigheden vormden vanaf het begin de twee belangrijkste elementen van de opleiding. Lamaker had zeker oog voor de commerciële kanten van het modevak, maar koos er nadrukkelijk voor geen modetekenaars en -ontwerpers op te leiden in de voetsporen van de toonaangevende Franse modehuizen. Ze wilde niet dat haar leerlingen de Franse modevoorbeelden kopieerden en streefde ernaar hen vanuit een persoonlijke, beeldende fascinatie te laten ontwerpen. Zo moesten ze het kleedgedrag van uiteenlopende westerse en niet-westerse culturen bestuderen om kledingvormen te ontdekken die ze niet kenden en die geïnterpreteerd of gecombineerd tot nieuwe ontwerpen moesten leiden. Volgens Lamaker was dit ‘de methode om af te komen van de imitatieve manier van ontwerpen, die zo lang gebruikelijk was.’⁸⁵

Ze adviseerde haar studenten om zo weinig mogelijk modetijdschriften te raadplegen en vooral te kijken naar andere kunstdisciplines. De actuele beeldende kunst haalde ze de opleiding binnen met, bijvoorbeeld, docent en schilder Jurjen de Haan (1936) voor het vak vrij beelden. Lamaker zag veel overeenkomsten tussen kunst en mode. Beide beschouwde ze als een intuïtieve en sensitieve vorm voor het verbeelden van de tijdgeest. De kunsten liepen daarin voorop, de mode volgde en was daarom volgens Lamaker minder creatief.⁸⁶ Wanneer modeleerlingen de tijdgeest moeten kunnen duiden en verbeelden, dan zijn volgens Lamaker aspecten van verkoopbaarheid en draagbaarheid van minder belang. De docenten moesten hun leerlingen 'op een ander niveau brengen, zodat ze in staat zijn alle zekerheden weg te schuiven en van daaruit nieuwe mogelijkheden te onderzoeken, waarbij de functie van de kleding achterblijft bij de expressie. Het doel is dat de studenten zelfstandig gaan denken over wat ze kunnen en willen, en conventionele ideeën uit de weg gaan.'⁸⁷ Volgens oud-studente Lidewij Edelkoort, afgestudeerd in 1972, werd je onmiddellijk 'vanaf de eerste dag (...) uit je *comfort zone* gehaald. (...) uit je milieu (...), uit je burgerlijkheid. Je wordt uit het comfortabele zo de arena ingesmeten.'⁸⁸

Lamaker wilde geen modevolgers, maar trendsetters. Ze zag geen reden waarom haar talentvolle studenten geen couturiers zouden kunnen worden. Haar ambities werden ondersteund door de vakken in het eerste jaar voor beeldgrammatica van Struycken en later Claske Vogt (1942) en letterstudies van onder anderen Alexander Verberne. De Arnhemse academie kende in de jaren zestig geen officieel basisjaar, maar de studenten van de modeafdeling maakten in het eerste jaar uitgebreid kennis met deze vakken. Lamaker vond het jammer dat het verplichte basisjaar werd ingevoerd, want ze was van mening dat de basisvakken dan te veel werden geïsoleerd van de specifieke vakstudie (afb. 255-256).⁸⁹



255: Oefeningen in zwart-wit, afdeling Modetekenen en -ontwerpen, ABKK Arnhem, jaren zestig



256: Studentwerk afdeling Modetekenen en -ontwerpen, ABKK Arnhem, 1967

De artistieke benadering van de Arnhemse modeopleiding kwam onder de aandacht van het publiek via de modeshows van de eindexamenstudenten en doordat studenten aan modewedstrijden deelnamen. In 1957 organiseerde Lamaker de eerste modeshow in het Gemeentemuseum van Arnhem. Voor de collecties wist ze stoffen te betrekken van de plaatselijke AKU.⁹⁰ Het publiek bestond nog voornamelijk uit familie, vrienden en kennissen van de leerlingen (afb. 276, zie pp. 800-801).



257: Maarten van Dreven, ontwerp voor Sankt Gallen, afdeling Modevormgeving, ABKK Arnhem, 1966
258: Marnix von Freyburg, ontwerp voor Sankt Gallen, afdeling Modevormgeving, ABK Arnhem, 1972

In hetzelfde jaar nam de opleiding voor het eerst deel aan een Nederlandse modewedstrijd. Ontwerpwedstrijden waren voor mode- en textielbedrijven een prima middel hun bedrijf onder de aandacht te brengen. En de studenten konden een doelgerichte werkhouding aanleren en kwaliteitsgevoel ontwikkelen door goed te kijken naar de concurrerende inzendingen.⁹¹

Al snel dongen ze ook mee naar prijzen in internationale wedstrijden. In 1966 nodigde de Zwitserse Textil Exportwerbung in Sankt Gallen – een promotie-instituut voor Zwitserse stoffen – de modeopleiding voor de eerste keer uit deel te nemen aan een internationale competitie van Europese modeopleidingen. De studenten kregen de beschikking over hoogwaardige, rijk geborduurde coutrestoffen, waarmee ze hun ontwerpen konden uitvoeren. Samen met het Engelse Hornsey College wist de Arnhemse kunstacademie de meeste prijzen in de wacht te slepen en de internationale jury beoordeelde beide modescholen als de meest avant-gardistische van Europa.⁹² In latere edities ging de Arnhemse school ook de concurrentie aan met Japanse en Amerikaanse modeopleidingen (afb. 257-258).

Het avant-gardistische karakter bleek ook uit de experimentele show die in 1966 in het Gemeentemuseum Den Haag werd gegeven. Docent Henk Peeters had Lamaker daartoe uitgenodigd in het kader van een tentoonstelling van de groep Zero. Het thema, sciencefiction, inspireerde de studenten om met allerlei plastics en aluminium futuristische kleding te ontwerpen.⁹³ De media besteedden er uitgebreid aandacht aan (afb. 259).

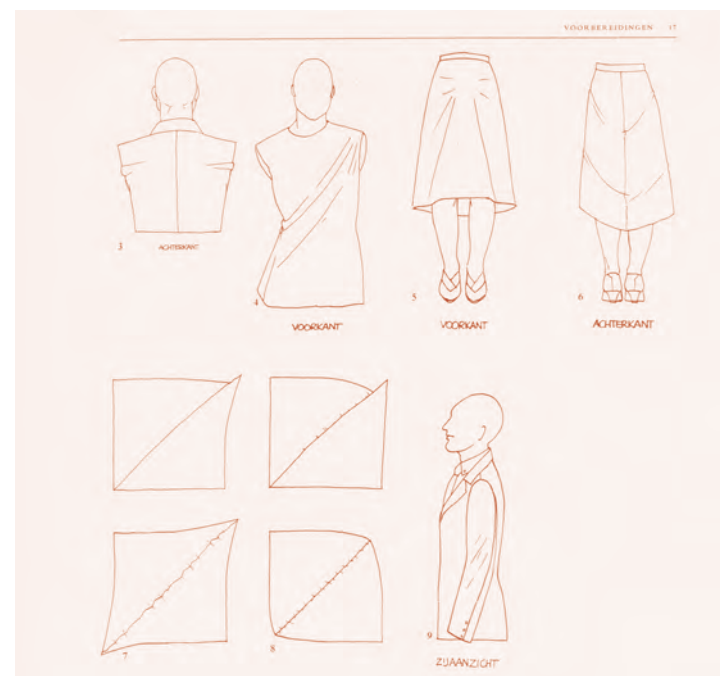


259: Project 'science-fiction' in *Hitweek*, afdeling Mode, ABKK Arnhem, 1966

Een van de deelnemende leerlingen was Maarten van Dreven (1941-2001). Lamaker zag in de getalenteerde Van Dreven een ideale ontwerpdocent. Hij had enige ervaring met de confectie-industrie, maar ontwikkelde zich na zijn studietijd als vrij beeldend kunstenaar. Begin jaren zeventig werd hij aangesteld als docent 'experimenteel ontwerpen' voor eerste- en tweedejaarsstudenten. In zijn lessen was hij volgens Lamaker in staat 'vanuit een experimentele basis (...) de ontwikkeling van een kledingconcept met zo veel diepgang [te] begeleiden, dat studenten tot een eigen methode van idee-vorming kwamen. Wat voor dit vak, waar men maar al te vaak denkt zich op andermans ideeën te kunnen baseren, bijzonder effectief bleek.'⁹⁴ Van Dreven

was gedurende vele jaren de belangrijkste ontwerpdocent. De leerlingen volgden niet langer de bestaande modebeelden, maar gingen op basis van 'abstracte grondregels (...) dingen ontwerpen waardoor je hele vreemde jurken en rare modellen kreeg'.⁹⁵ Hij hanteerde een methode waarbij vanuit geometrische of bestaande vormen of kledingstukken nieuwe concepten werden bedacht. In samenwerking met docenten als Peeters en Bakker en met andere opleidingen, zoals die voor grafisch ontwerpen voor de publiciteit, werd een veel bredere dan alleen modieuze benadering bij de studenten gestimuleerd.⁹⁶ De persoonlijke, van bestaande modebeelden ontdane en vaak extreme ontwerpwijze zou later door docenten als Berry Brun (1944-1997), Matthijs Boelee (1958), Marnix von Freyburg en Jon van Lonkhuijsen (1955) worden voortgezet.

Het internationale succes in Sankt Gallen was niet alleen te danken aan de artistieke, avant-gardistische benadering van het modeontwerp, maar ook aan de hoge kwaliteit van de technische uitvoering. Lamaker had vanaf de start van de opleiding gewezen op het belang van technisch onderrecht. Student Henk Brouwer werd al vóór zijn afstuderen in 1960 door Verburg gevraagd de naai- en patroontechnische lessen te verzorgen: hij had al vóór zijn studie aan de Arnhemse academie een naai- en coupeursdiploma behaald. Op verzoek van Lamaker verdiepte hij zich in het systeem van de Rotterdamse Snijschool. Door de samenwerking met deze school konden Arnhemse studenten tot midden jaren tachtig hun diploma confectiecoupeur behalen. Brouwer introduceerde in de opleiding de zogeheten 'naaiperiode': de studenten waren een maand lang vrijgesteld van alle lessen en konden zich in de werkplaats wijden aan de uitvoering van hun ontwerpen. Brouwer deelde zijn brede kennis en ervaring op het gebied van patronen maken met zijn oud-student Rianette Knevel voor het boek *Maatwerk – pasvormcorrecties*. Het boek was toegespitst op de behoeften van ontwerpstudenten en werd een van de meest gebruikte handboeken aan de Nederlandse modeopleidingen (afb. 260). Brouwer was tot 1998 aan de Arnhemse modeafdeling verbonden.



260: R. Knevel, *Maatwerk – pasvormcorrecties*, De Bilt 1990

Een vaardigheid die bijzonder veel aandacht kreeg in de opleiding was mouleren: een techniek waarbij een driedimensionale vorm of ontwerp ontstaat door het lichaam of de pop – als een mal – direct met de stof te overtrekken. Het is een veeleisende ambachtelijke techniek, die essentieel is in het ontwerpproces. Moulage kan worden beschouwd als een vorm van 'beeldhouwen in stof': ze vormt 'de ziel van de haute couture'.⁹⁷ Van oudsher is het een techniek die in het atelier van leermeester op leerling werd doorgegeven. Bij moulage komen de twee basisprincipes van de kledingconstructie – draperen en coupe – samen. Draperen houdt in: de stof wordt om het lichaam gevormd en op essentiële punten vastgezet of ingesnoerd. Bij 'coupe' zijn de lichaamsvormen het uitgangspunt voor een vlak patroon van afzonderlijke onderdelen, die worden uitgeknipt en aan elkaar genaaid. Van Dreven was de eerste docent in Arnhem die studenten op een sculpturale wijze liet mouleren met zwart afgebiesde, vierkante lappen. De moulages werden gefotografeerd en vormden de basis voor nieuwe ontwerpideeën. Het leidde tot wonderlijke en ongewone ontwerpen, ontwerpen die waren voortgekomen uit een creatief idee en niet werden gestuurd door eisen van draag- en verkoopbaarheid. Dat kleding uiteindelijk functioneel en commercieel moet zijn, vond Lamaker vanzelfsprekend, maar dat speelde pas een rol aan het einde van het ontwerpproces, nooit aan het begin. In 1998 ging Rixt van der Tol (1963) de moulagelessen verzorgen. Net als Brouwer stond zij aan de basis van een publicatie over het technische en ambachtelijke modeondericht: *Moulage. Kunst en Vakmanschap in Modevormgeving* (afb. 261).⁹⁸



Lamaker was een fervent aanhanger van de stelling dat commerciële aspecten slechts het sluitstuk vormen van een creatief ontwerpproces. Opleiding en praktijk hoefden volgens haar niet naadloos op elkaar aan te sluiten. Ze vond het belangrijker dat haar studenten 'een mentale verandering ondergaan die hen persoonlijk raakt. Of het nu om het ontwerpen van de gewoonste of de gekste kleren gaat, ze moeten geen barrières hebben. Ze moeten ieder hun meest wonderlijke fantasieën hebben uitgewerkt. Dan pas kunnen ze terugkoppelen naar een bedrijfssituatie. Zowel leraren als oudleerlingen die al lang in de praktijk werken, zijn van mening dat je alleen door die fantasie te ontwikkelen een creatief reservoir aanlegt waaruit je kunt putten. Zo raak je nooit verstrikt in wat de bladen brengen – want als je die alleen maar imiteert, bloed je dood. Om het zwart-wit te stellen: als je niet creatief gevormd bent, kun je zelfs niet goed jatten. Ik begon ooit op een atelier waar de coupeuse tevens ontwerpster was, daar werd alles gedaan. Binnen een week maakte ik al betere zakken dan zij'.⁹⁹ Lamaker hekeldde fabrikanten die louter vanuit commercieel oogpunt succesvolle ideeën imiteerden. Het leverde inferieure producten op en het frustrerde jonge modeontwerpers met een gevoel voor hoogwaardige en duurzame modeartikelen. Het grote probleem was volgens haar dat de fabrikanten niet in staat waren het kaf van het koren te scheiden als het ging om jonge modevormgevers. Bovendien gunden ze hun meestal niet de tijd hun creatieve en commerciële talenten in het bedrijf te ontwikkelen. Maar haar kritiek gold evenzeer de jonge modeontwerpers, die vaak veel te snel geld wilden verdienen met hun creaties. 'Dat is een foute houding', stelde ze in 1989. 'Want als je echt iets wilt bereiken, moet je je er met hart en ziel ingooien. Dan is overwerken geen probleem, dan géef je iets om het bedrijf. Anderzijds moeten de fabrikanten er met hun honorering ook rekening mee houden, dat zo'n kind vijf jaar hbo achter de rug heeft. Een andere tendens is, om meteen na de inwerkperiode te vertrekken. Dat doe je niet. Als zo'n bedrijf een risico met je aangaat en je de kans geeft om iets op te steken, dan moet je loyaal zijn en op z'n minst nog een jaar blijven om iets terug te geven. Anders krijg je, dat men alleen nog maar mensen met ervaring wil aannemen.'

Behalve voor modeontwerpen was er op de afdeling vanaf het begin ook veel aandacht voor modetekenen, en vanaf begin jaren zeventig voor het nieuwe vak van stylist. Tekenen werd vooral ingezet als een middel om de ontwerpideeën te illustreren; het werd onderwezen in vakken als modeltekenen (naar naakt en gekleed model), mode- en publiciteitstekenen. Het vak modetekenen werd verzelfstandigd tot een afstudeerspecialisatie mode-illustratie.

Met de neergang van de Nederlandse confectie-industrie in het begin van de jaren zeventig zag Lamaker het einde van haar modeafdeling al naderen. Maar toen werd oud-studente Annemiek Andringa door de Bijenkorf benoemd in een functie met de benaming 'styliste'. Al snel bleek dat de in Arnhem opgeleide ontwerpers met hun uitstekende gevoel voor belangwekkende actuele ontwikkelingen zeer geschikt waren voor dit nieuwe vakgebied: het vak van stylist was geboren.

Meer dan modeontwerpers werken stylisten voor vaste doelgroepen met een overeenkomstig leef- en kleedgedrag. Studenten die minder talent hadden voor het ontwerpen of het modetekenen, ontpopten zich als uitstekende stylisten en *forecasters*.¹⁰⁰ Warenhuizen als de Bijenkorf en v&d en later ook fabrikanten waren geïnteresseerd in adviezen over modieuze ontwikkelingen in kleur, materiaal en (silhouet)vormen. De tanende invloed van de Franse modehuizen en de opkomende jeugdcultuur met haar snel wisselende kledingbeeld maakten de modeontwikkelingen diffuus en onvoorspelbaar. De consumenten werden onderverdeeld in doelgroepen en beschreven

in termen als 'rage-gevoelig', 'avant-garde', 'modeactief', 'modevolgend' en 'klassiek'.¹⁰¹ Het bleek niet eenvoudig om het kleding- en koopgedrag van de consumenten goed in beeld te krijgen. Tussen 1967 en 1986 werden door het Nederlands Mode Instituut (NMI) vijf verschillende methodieken ontwikkeld, met indelingen in leeftijds categorieën en lifestylegroepen en een gedifferentieerde indeling waarbij leeftijdsfasen gekoppeld werden aan leefomstandigheden, subculturen en levensstijlen. Stylingbureaus, zoals Trend Union in Parijs – in 1975 opgericht door oud-studente Edelkoort – ontwikkelden daarnaast hun eigen methodieken. Die weken af van de gebruikelijke marketingmethoden en waren veel meer gebaseerd op intuïtieve voorspellingen. Juist modeontwerpers bleken goed in staat om de maatschappelijke en culturele tendensen te registreren.¹⁰²

In 1988 werd in de RAI in Amsterdam het seminar 'Stylist ontkleed' gehouden, georganiseerd door de Stichting Kennistransfer in samenwerking met de Amsterdamse modeacademie Mr. Koetsier. Reclameman Paul Mertz (1938) leidde het seminar in. Het doel ervan was het jonge vakgebied in al zijn verscheidenheid te profileren en te professionaliseren. Mertz raadde de stylisten aan kennis te nemen van verwante, maar verder ontwikkelde vakgebieden als reclame, marketing en public relations.¹⁰³ Lamaker sprak in haar lezing over de ideale opleiding voor stylisten. Die kon het best worden verzorgd door de modeopleidingen, want die hielden zich al jaren bezig met 'de veranderende mens in een veranderende omgeving'. Het verschil met reclame en marketing was dat de modeprognose zich baseerde 'op een menselijke faculteit, die (...) nu meer algemeen waardering dient te vinden, n.l. de *intuïtie*'. Lamaker verwees in haar lezing naar Paul Schweizer, hoofd Marketing Services van reclamebureau FHV BBDO, die pleitte voor een systematische bijdrage van de cultuursociologie aan de marketing en voor meer intuïtie in het marktonderzoek, dat werd gedomineerd door cognitieve, rationele en logische methoden. Lamaker citeerde ook een Delftse hoogleraar, die de dominantie van harde feiten en logisch redeneren in het onderwijs wilde doorbreken en meer aandacht wilde voor 'fantasie, dromen, intuïtie, ruiken, voelen, introspectie, visie en andere individuele percepties'. Academiestudenten waren volgens Lamaker 'experts in het onderkennen van kwaliteit in vorm, kleur en functionaliteit, maar hebben ook het "fingerspitzengefühl" van de kunstenaar: ze "weten" wat er gaat gebeuren. Ze bezitten waarschijnlijk een wat beter ontwikkelde intuïtie. En het lijkt er dus op, dat hun werkterrein zich uitbreidt'.¹⁰⁴ In haar lezingen somde ze de eigenschappen op die een stylist moest bezitten.

Behalve modieus talent voor het duiden van de tijdgeest en voor het signaleren, accepteren en vormgeven van nieuwe ontwikkelingen moest een stylist inzicht hebben in marketingtechnieken, bedrijfsvoering, de confectie-industrie en psychologie en voldoende praktijkervaring hebben om relevante informatie te vertalen naar verantwoorde en verkoopbare kleding. Voor de modeopleiding betekende het slechts een uitbreiding met de vakken dessinontwerpen, textieldruk en het maken van prognoses. Ook zag ze mogelijkheden voor een vak op het gebied van kleinschalige marketing, zoals dat door prof. ir. G.H.A. van Eyk aan de TH Delft was ontwikkeld voor studenten industrieel ontwerpen. Volgens Lamaker betrof het 'een zeer persoonlijke en genuanceerde vorm van zakelijk omgaan met de omgeving', waarbij 'jonge ondernemers op een veel eigenzinniger en creatieve manier hun kennis, ideeën en vaardigheden kunnen opdoen en toepassen. Het produkt dat ze maken is nog te vaak eerder op henzelf dan op de ander gericht en ze hebben de neiging te ontkennen dat het ook een zeer commerciële toepassing kan hebben. Ik denk, dat kennisname van deze nieuwe cognitieve methoden, die intuïtie, emotionaliteit en creativiteit volstrekt in hun waarde laten, maar

die de ondernemer en de eigen onderneming begrijpelijker en inzichtelijker maken, ook voor academies zeer de moeite waard is. Het is eigenlijk verwonderlijk dat over zo'n breed ingevoerd vakgebied geen goede theorie bestaat. Terwijl min of meer rationele controle op het intuïtieve handelen uiteindelijk toch altijd tot de beste resultaten leidt'.¹⁰⁵

Midden jaren zeventig werden in Arnhem modeontwerpers, mode-illustratoren en stylisten opgeleid. Studenten richtten zich volgens de brochure voor het studiejaar 1975-1976 op 'het vorm geven aan verantwoorde, functionele en experimentele kleding voor verschillende doelen; het benaderen van kleding als tijdsbeeld en als mogelijkheid tot expressie; het vorm geven aan visuele informatie over kleding; het ontwikkelen van inzicht en onderscheidingsvermogen ten aanzien van vorm, functie en kwaliteit van kleding en accessoires; het kennismaken van produktiemethoden, marktprocessen en communicatiemiddelen'.¹⁰⁶ Vergeleken met het oude curriculum waren er vakken bijgekomen als fotografie, psychologie, marketing en industriële fabricagemethoden. Alle Arnhemse studenten volgden cultureel vormende vakken als literatuur en muziek. Nadat zij enige ervaring had opgedaan met het opleiden van stylisten, concludeerde Lamaker dat het vak textiel- en dessinontwerpen aan het curriculum moest worden toegevoegd. Gisela Prager (1948) nam na enkele gastlessen in 1977 deze taak op zich.¹⁰⁷ Zij was opgeleid als textielontwerpster aan het IvKNO in Amsterdam en tot 1997 werkzaam bij designstudio Premela Vonk.¹⁰⁸

Prager was in 1984 de opvolger van Lamaker als hoofd van de modeopleiding. Zij stelde zich tot taak de opleiding ondanks de studieduurverkorting tot vier jaar verder te professionaliseren en internationaliseren door meer aandacht te besteden aan de bedrijfsmatige en theoretische aspecten van het vak. (Inter)nationale stages bij confectiebedrijven, warenhuizen en redacties van modebladen werden nu een verplicht onderdeel van de studie. In 1989 introduceerde Prager, vooruitlopend op de tweefasenstructuur van voortgezette opleidingen, in de eindfase van de studie nieuwe vakken als modesociologie, modepsychologie, marktanalyse en public relations. De studenten leerden bedrijven en merken analyseren als basis voor het opzetten van een eigen label.¹⁰⁹ In de jaren tachtig begonnen zij na hun opleiding steeds vaker een eigen bedrijf.

In 1990 ging de voortgezette opleiding mode, vormgeving & strategie (mv&s) van start. Ze richtte zich op het analyseren en verbeteren van bestaande en het ontwerpen van nieuwe merkconcepten. De studenten hielden zich bezig met de sociologische, economische en semiotische aspecten van het modevak.¹¹⁰ In de vierjarige initiële opleiding bleef het accent op de artistieke ontwikkeling liggen. Vakken als lettertekenen, muziek en literatuur verdwenen midden jaren tachtig van het rooster als gevolg van de studieduurverkorting. De afstand tot de vrije kunsten werd groter.¹¹¹ Lamaker benadrukte dat deze ontwikkeling niet ten koste mocht gaan van de creatieve ontwikkeling. De meeste kunstacademiestudenten konden volgens haar niet tegelijkertijd creatief en zakelijk zijn. Ze pleitte ervoor dat in het bedrijfsleven een samenwerking tot stand zou komen tussen een zakelijk en een creatief persoon.¹¹² Onder leiding van Prager en mede onder invloed van oud-student Alexander van Slobbe (1959) werd de opleiding conceptueler van aard en minder gericht op het 'extravert ontwerpen en bezeten vakmanschap', Pragers kwalificatie van de modeopleiding onder het bewind van Lamaker.¹¹³ Het aantal ontwerp- en tekenvakken werd teruggebracht, er kwam meer ruimte voor stages, praktijkopdrachten en computervaardigheden. Modetekeningen verdween als afstudeerspecialisatie.

Na een kortstondig hoofddocentschap van 2004 tot 2006 van het duo Van Slobbe en Sayone Daan (1963) werd Matthijs Boelee de nieuwe coördi-



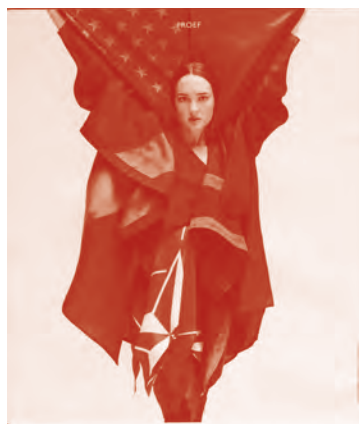
Een ingevuld stoffendoek kan een uitbreiding zijn voor een modedirectie. (Helenka) heeft talloze mogelijkheden van het gebruiken van verschillende stoffen tot het creëren van unieke materialen door bewerkingen als verven, vandaal en verromen.



De essentie van mode is actuele esthetiek. Maar wat maakt een ontwerp actueel? Wat is esthetiek? Worden beide bepaald door bijvoorbeeld kleur, materiaal, afwerking, lengte of een combinatie hiervan? Leerzaam is veel kijken, ontwerpen en onderzoeken, en gewoos doen. Het modieuze statement is de vorm van bijvoorbeeld een tuituum volgt vanzelf.



Leerstof en ervaring worden omgezet in Collectie Arnhem: een gezamenlijk project waarin de derdejaars een grote collectie voor mannen en vrouwen ontwerpen. De focus ligt op vernieuwende details. In deze opdracht hoort ook het produceren van de kleding, het stylen en het verkopen. De uiteenlopende beroepsgerichte opdracht wordt afgesloten met een modeshow.



Een jaanloop naar het eindavaken is de opdracht Toile-de-Luxe. Doel is het ontwikkelen van een signatuur. Veel ontwerpschetsen met details, dieven en looks worden uitgewerkt en leiden tot drie inspirerende schoutten die als blauwdrnk staan voor de collectie. Elk ontwerp wordt uitgevoerd in een proefmodel - toile-de-luxe - dat de ontwerper tot realisering mogelijk temakert. Het resultaat wordt getoond en vaaggeteld in actuele modeshows.



Een vloekkaart, een gratie van een minnetrouw vrouw, een rouwfoto van Jan-Baardel, het kan allemaal zo samen komen op het afgemerkte modedebat. Ideeën, stoffen, details, ontwerpen, herenavaken, afgemerkte collectie en unieke kleuren uitgangspunten voor een collectie die het modieuze van de culturele betekenisgeving vinden hun weerleg in een thema.



Opgedane ervaring krijgt vorm in een eindavakcollectie die getuigt van creativiteit, ondernemersgeest en actualiteit. De modieuze staat af met een show. En dan? De basis is er al vast er nog veel te leren als modevormgeving. Zelfstandig of in teamverband! Nationaal of internationaal? Zo het zo de wereld ligt aan je voeten.

De opdrachten in het eerste jaar waren bedoeld om de studenten in een vroeg stadium los te weken van referenties, conventies en modebeelden en hen een persoonlijke beeldtaal te laten ontwikkelen. Het waren radicale opdrachten: er moesten bijvoorbeeld jurken worden ontworpen van dozen of op basis van abstracte kleurvlekken of geometrische vormen. Zo leerden ze om te gaan met kleuren, verhoudingen en proporties. Het onderzoek was meestal praktisch van aard: er werd direct met materialen gewerkt of op de pop gemouleerd. Draagbaarheid speelde bij zo'n opdracht een ondergeschikte rol.

In 1985 kregen de eerstejaarsstudenten de opdracht om aan de hand van het thema 'commedia del'arte' een onderzoek naar historische vormen te koppelen aan actuele tendensen. Tweedejaarsstudenten deden onder meer onderzoek naar broekvormen.¹¹⁶

De studenten namen regelmatig deel aan internationale prijsvragen. Daarin konden ze de vaardigheden die ze hadden geleerd voor tekenen, historisch onderzoek, mouleren en naaien, geïntegreerd toepassen. Bovendien werd hun kwaliteitsgevoel aangescherpt doordat hun resultaten op een internationaal podium werden vergeleken en beoordeeld.

Een belangrijke opdracht werd in 1999 geïnitieerd door Van Slobbe. Collectie Arnhem is een project waarin derdejaarsstudenten geheel zelfstandig een mannen- of vrouwencollectie ontwerpen, van het idee, het ontwerp en de productie tot en met de styling, presentatie en verkoop. Het is een beroepsgerichte opdracht die wordt afgesloten met een openbare modeshow.¹¹⁷

Als voorbereiding op het ontwerpen van een eindavakcollectie moeten de studenten ook een *toile-de-luxe* maken: een proefcollectie met als doel tot een ontwerpsignatuur te komen op basis van onderzoek naar de eigen ideeën, thema's en historische en actuele looks. De ideeën en inspiratiebronnen worden verwerkt in een *mood board*, dat als basis dient voor de proefcollectie. De studenten bepalen zelf de doelgroep en de inspiratiebronnen voor hun afstudeercollectie.

iv.3.2.6: Utrecht

De werkplaats modevormgeving (1963-2009)

Tatja Boomsma, oud-student van de modeopleiding in Breda, werd verantwoordelijk voor de modeopleiding van de academie Artibus in Utrecht – nu onderdeel van de HKU. Na enkele docentschappen aan de academies van Breda, Tilburg en Rotterdam werd zij in 1963 hoofd van de nieuwe dagopleiding modeontwerpen en modetekenen in Utrecht. Tot 1990 leidde zij deze, nog sterk op de technische leest geschoede opleiding. Met de komst in 1991 van de modeontwerper Hans van Kooten (1956-2007) kreeg de Utrechtse opleiding een experimenteler en conceptueler karakter.¹¹⁸ Van Kooten – zelf tussen 1980 en 1986 in Utrecht opgeleid – was een van de eerste Nederlandse modeontwerpers die in de jaren tachtig internationaal doorbraken. Hij was een van de oprichters van het merk Gletcher, dat samen met de labels Illustrious Imps van de in Arnhem opgeleide modeontwerpers Karel Bakker (1960) en Boelee, Lawina en het schoenenmerk Lola Pagola deel uitmaakte van Gill Fashion & Publicity. Met steun van het Fonds voor Beeldende Kunst, Vormgeving en Bouwkunst (Fonds BKVB) verzorgde Gill gezamenlijke internationale presentaties, met als doel een internationale klantenkring op te bouwen. Gletcher was al snel succesvol in Europa, de Verenigde Staten en Japan. Van Kooten wilde met Gletcher experimenteel ontworpen en zorgvuldig vervaar-

digde collecties ontwikkelen, die in Nederland seriematig konden worden geproduceerd. Daarmee vulde Gletcher de leemte tussen haute couture en confectie.¹¹⁹

Na het vertrek van Van Kooten in 2006 kwam de leiding van de opleiding in handen van de in Arnhem opgeleide modeontwerpster Marscha van Zijverden (1968), die sinds 2002 als docent modeontwerpen aan de HKU was verbonden. Vanaf 2004 leidde ze ook de masteropleiding Fashion Design en schreef daarvoor het onderwijsprogramma. In een interview uit 2007 liet Van Zijverden weten dat een modeontwerper 'de vertaler van de tijdgeest [is]. (...) Een ontwerper is geen uitvinder en kan in die zin dus enkel de grenzen aftasten. (...) Ontwerpen gaat tegenwoordig niet meer over vernieuwing, zelfs niet over het kledingstuk. Mode gaat over de boodschap communiceren.'¹²⁰ Haar opvatting van mode als een vorm van communicatie leidde ertoe dat in 2006 een nieuwe specialisatie Fashion Communication werd opgezet, die in vergelijking met Fashion Design een meer praktijkgerichte benadering kende. In het interview werd Van Zijverden geconfronteerd met de opvatting van een Utrechtse modedocent: Fashion Communication hield te weinig rekening met de persoonlijke drijfveren, emoties en autonomie van de kunstenaar. Van Zijverden antwoordde dat 'het autonome ontwikkelen (...) essentieel [is] voor de vorming van studenten (...). Maar mode is een toegepaste kunstvorm en dat is iets anders dan Fine Arts. De HKU heeft er voor gekozen om zich meer op het bedrijfsleven te richten en niet zozeer op zuiver autonome ontwerpers. Een kunstacademie die ontwerpers louter tot autonome kunstenaars op wil leiden, is volgens mij niet meer van deze tijd.' Maar op de tegenwerping van de docent dat een ontwerper eerder een vraag moet creëren dan eraan voldoen, stelde Van Zijverden dat een ontwerper 'zeker een opvoedkundige taak' heeft en dat er wat dat betreft in de opleiding 'meer anarchie [mag] komen, dat is er veel te weinig nu!' Ze gaf daarmee het dilemma aan van modeontwerpers dat al door Lamaker was benoemd: als 'betekenaars van de tijd' lopen ze dikwijls voor de troepen uit en wordt het commerciële belang van hun ontwerpen door weinigen vroegtijdig onderkend.

Van Zijverden kreeg in het interview de vraag voorgelegd hoe belangrijk de theorievorming was in het modeonderwijs. De aandacht voor meer theoretische scholing was volgens haar vooral het gevolg van de nieuwe masteropleidingen, die conform de intenties van de BaMa-structuur meer theoretisch onderzoek vereisten. Alleen afstuderen op een thema dat de modecollectie bepaalde was volgens haar ondenkbaar geworden. De toegenomen aandacht voor de theorie dreigde volgens Van Zijverden de ontwerp-praktijk te overvleugelen. 'Voor mij zou dat ook kunnen betekenen dat je dat theoretische een periode helemaal loslaat en je puur richt op vorm en materiaal. We zijn tenslotte een hbo, een beroepsopleiding. Er is natuurlijk wel een belangrijk verschil tussen het BA- en MA-traject. Binnen het masterprogramma weegt de theorie gewoon zwaarder.' In 2009 vertrok Van Zijverden naar ArtEZ om daar de modemasters te gaan leiden.

iv.3.2.7: Maastricht

De werkplaats modevormgeving (1953-1995)

Hoewel geen erkende katholieke academie was ook de kunstnijverheidsschool van Maastricht onder het directoraat van Scheffers het katholieke gedachtegoed toegedaan. De school kende vanaf 1953 een afdeling kostuumtekenen

(modegrafiek) en kostuumontwerpen. Uit het leerplan van 1954 blijkt dat de afdeling een opzet had die vergelijkbaar was met het eerste modeprogramma van de Rotterdamse academie, met veel aandacht voor tekenen (decoratief tekenen, technisch kostuumtekenen, tekenen van historische kostuums), praktische werkplaatsoefeningen (naaien, moulage, uitvoeren kostuums), kostuumgeschiedenis, kennis van textieltechnieken en textielwarenkennis (onder andere stofversiering, batik en applicatie, kennis van natuurlijke en synthetische vezels en kleurstoffen). Het decoratief tekenen was geheel gewijd aan het ontwerpen van vlakornamenten. Het tekenen van historische kostuums geschiedde naar afbeelding of naar voorbeelden uit het museum. De technische kostuumtekeningen en de uitwerkingen van patroondelen op de pop werden eveneens gemaakt aan de hand van voorbeelden, zoals modeplaten (afb. 264). In het derde en vierde jaar werden de leerlingen onderwezen in het begroten van stoffen en berekenen van prijzen voor de definitieve modellen. Behalve in de specifieke modevakken kregen ze les in aquarelleren, kunstgeschiedenis, maatschappijleer, Frans, Nederlands, anatomie, iconografie, publiciteit en grafische technieken. Het vak geheugentekenen werd nergens expliciet vermeld.¹²¹



264: Mode-illustratie, ABK Maastricht

De eerste twee docenten die in 1954 voor de nieuwe afdeling werden aangesteld, waren W.A.A. Beersma (kostuumtekenen en kostuumontwerpen) en de coupeur P.J. Jansen (technisch kostuumtekenen en mouleren), die sinds 1951 les gaf aan St. Joost in Breda. Tussen 1956 en 1965 gaf een groot aantal docenten kortstondig les in de vakken kostuumtekenen, kostuumontwerpen en stofversiering. Blijkbaar was het lastig docenten te vinden die zich voor langere tijd aan de afdeling wilden binden.¹²² Drie jaar na aanvang van de opleiding, in 1956, werd de eerste modeshow georganiseerd (afb. 272, zie p. 796). Naar aanleiding hiervan liet de academie weten dat 'het uitvoeren der

ontworpen costuums niet hoofdzaak [is] voor deze afdeling, toch zit ook in dit gebeuren een stimulans om hetgeen getekend werd tot realiteit te brengen. Er komen heel wat moeilijkheden kijken bij het ontwerpen van kleding, zodat het vooral voor de leerlingen nuttig is eens de smaak, de ideeën en het modieuze inzicht te toetsen. Zo kan er met de nodige zelfcritiek veel geleerd worden...¹²³ Volgens docent modetekenen en modeontwerpen M.H.J. Aalberts toonden de leerlingen in de modeshow 'niet alleen (...) wat "in de mode" is. Zij willen U tonen wat "goede kleding" is. Dit is een veel wijder begrip dan "mode", want het veronderstelt naast aanpassing aan de tijd ook aanpassing aan de persoonlijkheid, het uiterlijk en het milieu van de draagster. Terwijl "mode" meestal alleen een bepaalde lijn, een algemeen silhouet aanduidt.'

Anders dan in Breda zijn in de leerplannen en eindexamenopgaven in Maastricht nauwelijks referenties te vinden aan het ontwerpen van paramentiek. De enige verwijzing was dat bij het vak iconografie voor derdejaars modestudenten ook de paramentiek werd behandeld.¹²⁴ Docent iconografie Timmers wijdt in het hoofdstuk 'Het kerkgebouw' van zijn boek *Symboliek en iconografie* twee paragrafen aan paramenten en het bisschoppelijk ornaat; hij geeft een functionele en symbolische beschrijving van de diverse kledingstukken en de liturgische kleuren. Het vak iconografie stond tot eind jaren zestig voor alle studenten op het rooster.

Een vakkenoverzicht uit 1966 en het leerplan van 1973 laten zien dat het onderwijs aan de modeafdeling in deze jaren nauwelijks veranderde.¹²⁵ De studenten konden zich specialiseren in modeontwerpen en modegrafiek voor zowel haute couture als confectie. Het ontwerpen had vooral betrekking op eenvoudige modellen voor dames- en kinderkleding (afb. 270-271, 277, zie pp. 794-795, 802-803).¹²⁶ Het toenmalige hoofd omschreef zijn afdeling in 1973 als 'een glasharde beroepsopleiding [die] geen plaats laat voor een dilettanterige instelling of snobistische benadering bij de student'.¹²⁷ Modeontwerpers moesten kunnen samenwerken met de industrie: 'We [kunnen] het ons niet permitteren hier het beginsel van *l'art pour l'art* te prediken.' Begin jaren tachtig ontstond met de komst in 1981 van de aan de AIVE opgeleide textielontwerper en mode- en interieurstylist Ben van Hees (1950) meer aandacht voor styling. Van Hees – opgeleid als dessinontwerper aan de AIVE – leidde de afdeling van 1993 tot 1995 en werd opgevolgd door de modeontwerper Boelee, die in Arnhem was opgeleid en daar doceerde en tot 2006 de functie van afdelingshoofd zou vervullen.¹²⁸







268: Thea Petriet, eindexamenopdracht, afdeling
Kostuumtekenen & -ontwerpen, Academie van Beeldende
Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam, 1958



792



269: Modeshow in Diergaarde Blijdorp, afdeling
Kostuumtekenen & -ontwerpen, Academie van Beeldende
Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam,
midden jaren vijftig

793

mode ontwerpen
modetekenen
mannequintekenen
modeltekenden
patroontekenen
practisch werk
confectie theorie
materialenkennis
costuumgeschiedenis
mouleren
dessin ontwerpen
stofversieren
aquarelleren
kunstgeschiedenis
maatschappijleer
frans, nederlands
anatomie
modepubliciteit
drukprocédé's
grafische technieken



ONZE MODESHOW 1957

TOEN er verleden jaar voor het eerst een modeshow in de tuin van onze school werd gehouden, hadden wij niet verwacht, dat hiervoor zoveel belangstelling zou bestaan en dat deze inderdaad zo'n groot succes zou worden.

Allen, de leraren en leerlingen van de afdeling „Costuumtekenden en ontwerpen” hadden hun beste beentje voorgezet. De kijkers waren min of meer verrast door de mogelijkheden. Op de nieuwe show in 1957 hebben de uitvoerenden ook weer het voornemen te laten zien waartoe deze opleiding in staat is. Al is het uitvoeren der ontworpen costuums niet hoofdzaak voor deze afdeling, toch zit ook in dit gebeuren een stimulans om hetgeen getekend werd tot realiteit te brengen.

Er komen heel wat moeilijkheden kijken bij het ontwerpen van kleding, zodat





274: Saskia Schipper, eindexamen mode- en deessimontwerpen,
Academie St. Joost Breda, 1961



275: Ontwerp mantel, eindexamen afdeling Modeteekenen en -ontwerpen,
Academie St. Joost Breda, 1961









iv.3.3: Ontwerplokalen

iv.3.3.1: Amsterdam

Het ontwerplokaal weven en textiel (1934-1972)

In 1934 werd Van der Mijll Dekker aangenomen als docent verantwoordelijk voor de weefklas van het IvKNO. Ze had eind jaren twintig privélessen genoten van de binnenhuisarchitect en docent van de Haagse kunstacademie Cor Alons. Op advies van architect Buys studeerde ze van 1929 tot 1932 aan de modern geoutilleerde weverijafdeling van het Bauhaus in Dessau, die onder leiding stond van Gunta Stölzl (1897-1983). Het Bauhaus richtte zich in die periode nadrukkelijk op samenwerking met de industrie. De weverij was echter beperkt gericht op het industrieel uitvoeren van stoffen en fungeerde als een experimentele werkplaats waarin handmatig proeven werden gedaan met materialen en de effecten van bindingen. Na haar terugkomst in Nederland zette Van der Mijll Dekker samen met mede-Bauhaus-leerling Neter-Kähler de handweverij De Wipstrik op in Nunspeet.¹ Met de komst van Van der Mijll Dekker ging aan het IvKNO al onder het directoraat van Smits de Bauhaus-filosofie het weefonderwijs domineren. Mart Stam was na zijn komst in 1939 zeer te spreken over de weefklas, die in veel opzichten zijn eigen idealen representeerde.



281: Weefklas met J.B. Smits (tweede van links), Kitty van der Mijll Dekker (vijfde van links) en Annie Wiesenbron-Spier (zesde van links), IvKNO Amsterdam, 1938



Van der Mijll Dekker gaf les in weven, bindingsleer en kleurenleer (afb. 281-282). Conform de ontwerpprincipes van de weefwerkplaats van het Bauhaus legde zij de nadruk op het belang van de techniek voor de creatieve en decoratieve mogelijkheden van het weven: de leerlingen moesten een grondige kennis bezitten van de weeftechnieken en gebruik kunnen maken van de professionele apparatuur op dit gebied. Op haar verzoek werd de weefwerkplaats gemoderniseerd. De leerlingen leerden de mogelijkheden van de diverse typen weefgetouwen goed kennen, alsook de materiaaleigenschappen van natuurlijke en synthetische garens. Ze experimenteerden met garens van verschillende diktes, structuren en texturen. Onder het directoraat van Stam had het IvKNO tot doel leerlingen op te leiden voor de industrie, maar net zoals aan het Bauhaus was het weefonderwijs vooral gericht op handmatige uitvoering. Centraal in het onderwijs van Van der Mijll Dekker stond een goed begrip van de zogenaamde 'bindingsleer' – 'de kennis van het gedrag der draden bij hun onderlinge vervlechting' –, die volgens haar de basis vormde voor het handmatig en industrieel weven.² In het boek *Modern handweven op kleine en grote toestellen* besteedde De Jong eveneens aandacht aan de bindingsleer, zowel voor het ontleden van bestaande weefsels als voor het ontwerpen van nieuwe weefpatronen.

In de lessen van Van der Mijll Dekker kwamen ook aspecten van kleinschalige bedrijfsvoering aan bod, zoals het maken van kostprijberekeningen, het bestellen van garens in binnen- en buitenland en het regelen van douanezaken. De theoretische aspecten van het ontwerpen, de materiaalkennis en de bedrijfsvoering legde ze vast in een nooit gepubliceerd manuscript, dat bestond uit de delen *Het ambacht*, *De binding* en *De binding en ontwerp*. De leerlingen konden gestencilde bladzijden hieruit per stuk kopen.³

In het eerste deel over het ambacht onderscheidde Van der Mijll Dekker de verschillende beroepsmogelijkheden voor wevers en de daaraan gekoppelde opleidingsmogelijkheden. Zo was er de ambachtelijke wever als uitvoerder (getouwbaas), die werkte in dienst van een handweverij of fabriek en soms een eigen bedrijf had. Dan was er de ambachtelijk-esthetische wever (ontwerper), die handwerk leverde dat van weinig economisch, maar groot maatschappelijk belang was voor de vrijetijdsbesteding of als arbeidstherapie in ziekenhuizen en inrichtingen voor fysiek en mentaal gestoorden. De esthetisch-economische wever (ontwerper) kenmerkte zich door de bedrijfsvorm

van een kleine zelfstandige onderneming, waarin de voornaamste werkzaamheden door één persoon of enkele personen werd gedaan. De technisch-esthetische wever (dessinateur) werkte voornamelijk voor de industrie. De weefklas van het IvKNO leidde voor al deze beroepen op; met uitzondering van de getouwbaas, die werd opgeleid aan de lagere textielschool. Uiteraard kon in de weefklas niet op alle aspecten van de verschillende beroepen worden ingegaan. Het belangrijkste was dat de leerlingen de mogelijkheden leerden kennen 'van de bindingsleer voor het ontwerp, monsterekenen, tekenen en de ontwikkeling van kleurgevoel en vormgevoel'.⁴ De bindingsleer werd beschouwd als 'de grondtaal die gekend moet worden om tot origineel werk te komen los van traditie'.⁵

Na haar vervroegde pensionering in 1970 deed Van der Mijll Dekker op verzoek van een oud-leerling een poging haar lesstof over de relatie tussen de bindingsleer en het ontwerpen in een boek te bundelen. Eerder had zij de theorie van het ambacht en de binding al in teksten vastgelegd ten behoeve van het onderwijs, maar de ontwerpmogelijkheden op basis van de bindingsleer had ze altijd mondeling onderwezen en met praktische opgaven geïllustreerd.

Voor de eindexamens kregen de studenten opdrachten voor het ontwerpen en uitvoeren van geweven stoffen voor verschillende doeleinden, zoals wandkleden, kostuums, gordijnen en meubels. Theoretische kennis van bindingen, textielwaren, chemie, kunst- en cultuurgeschiedenis werd mondeling getentamineerd.⁶

Na het vertrek van Van der Mijll Dekker werd Scholten tot 1989 verantwoordelijk voor de weefafdeling. De lessen bindingsleer werden voortgezet door Betty Hubers (tot 1974), Margot Rolf (van 1974 tot 1989) en Scholten.⁷

Theorie

De traditionele bindingsleer uit de textielwarenkennis was gericht op het analyseren (decompositie) en het op ruitjespapier documenteren (rapport maken) van de bindingen van in de handel verkrijgbare stoffen. Maar Van der Mijll Dekker wilde de bindingsleer vooral toepassen als een creatief instrument voor nieuwe ontwerpen. In de inleiding van haar manuscript schreef ze: 'er zijn maar weinig boeken op het gebied van de weverij, die een weg wijzen, hoe een wever bewust eigen weefsels kan ontwerpen. En dat meteen vanaf het allereerste begin. In die leemte heb ik willen voorzien, want op die wijze heb ik steeds zelf gewerkt en les gegeven'.⁸ Haar lessen waren er vooral op gericht haar studenten te leren hoe ze voorafgaande aan het weven hun ontwerp op ruitjespapier konden uitdenken. De horizontale geleiding bestond uit de inslagdraden, de verticale uit de kettingdraden (schering). Elk vierkantje stelde de kruising tussen een ketting- en een inslagdraad voor. Wanneer een kettingdraad zich boven de inslagdraad bevond, dan werd het vierkantje zwart ingekleurd. Lag de kettingdraad onder de inslagdraad, dan bleef het vierkantje blanco. Zo konden de studenten vooraf een tekening op papier (2 x 2 mm) maken van de technische bindingen (afb. 283).

Ook de kleur- en materiaalkeuze was belangrijk voor het ontwerp. Gevoel voor materialen kon echter uitsluitend door praktische oefeningen worden ontwikkeld. Het was wel mogelijk de relatie tussen kleur en binding (deels) vooraf in een ontwerp vast te leggen. Van der Mijll Dekker verwees daarbij naar het boekje *Farbeneffekte und Musterung* van de textielfabrikant Alfred Oesler. Dat had ze ontdekt tijdens haar studie aan het Bauhaus en het had haar de ogen geopend voor de grote creatieve mogelijkheden van het weven (afb. 284).⁹

iv.3.3.2: Eindhoven

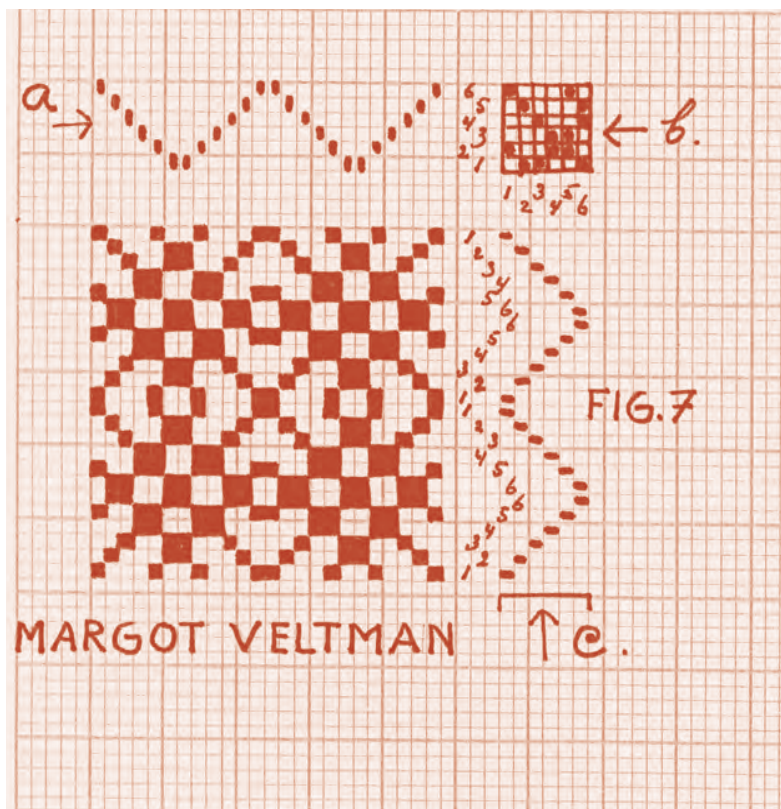
Het ontwerplokaal textiel (1950-1983)

Bij de start van de AIVE in 1950 deelde directeur Smeets de afdeling C voor industriële vormgeving op in twee avondcursussen: 'algemene industriële vormgeving' en 'ontwerpen voor de textielindustrie'.¹⁰ In het eerste officiële leerplan uit 1954 was de laatste specialisatie inmiddels gepromoveerd tot een zelfstandige afdeling voor 'textielontwerpen en ontwerpen voor aanverwante decoratieve materialen'. Smeets wilde nadrukkelijk ontwerpers opleiden voor de textielindustrie, maar benadrukte ook het belang van het creatieve handwerk als een laboratorium voor originele en vernieuwende textieltoepassingen. Hij zag de textielafdeling als het verlengstuk van een succesvolle kunstnijverheidstraditie, zoals die onder meer tot uitdrukking kwam in de stofontwerpen van Chris Lebeau (1878-1945), Cornelis de Lorm (1875-1942) en Karel de Bazel.¹¹ De textielontwerper zou moeten beschikken over: 'creatief vermogen, vindingrijkheid, originaliteit, kleurgevoeligheid, gevoeligheid voor de wisselende modeverschijnselen' en een 'behoorlijk inzicht in de technische, de chemische en de zakelijke problemen van de industrie van textiele en aanverwante decoratieve materialen'.

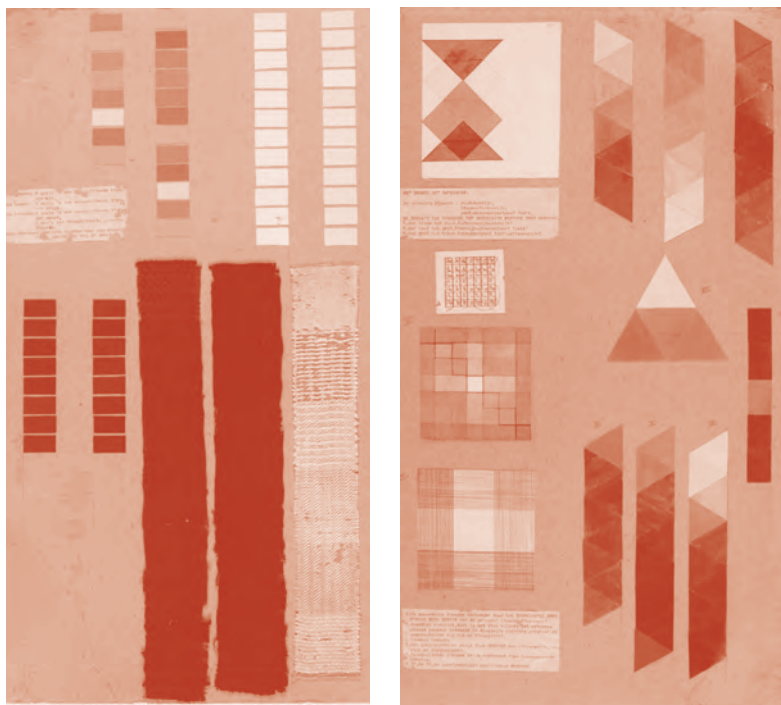
De structuur van de opleiding was vergelijkbaar met die van de afdelingen voor Algemene industriële vormgeving (afdeling A) en Commerciële vormgeving (afdeling B): een brede algemene vorming en ontwikkeling in de eerste twee jaren, een brede ontwikkeling in tekenen, vormen en ontwerpen, aandacht voor de technische en zakelijke aspecten van het vak en ten slotte een gedegen voorbereiding op de beroepspraktijk door middel van bedrijfsbezoeken en stages. Het tekenonderwijs betrof vooral het decoratief ornamenteteken, toegespitst op het ontwerpen van (veelal doorlopende) vlakornamenten voor onder meer gordijn- en meubelstoffen, tafelkleden, vloerbedekking, behangselpapier en tafelkleden. Bij het vak motievenleer moesten de leerlingen een geordende en praktische verzameling aanleggen van motieven uit de natuur, kunst, iconografie, symboliek, heraldiek en volkskunst als inspiratiebronnen voor hun dessins.



285: Werkplaats afdeling Textielontwerpen, AIVE, ca. 1960

288: Bindingstekening in *Wevers ontwerpboek* van Kitty van der Mijl Dekker

284: Oefeningen weefklas o.l.v. Kitty van der Mijl Dekker gebaseerd op lessen van Paul Klee aan het Bauhaus, collage, aquarel op karton, IvKNO Amsterdam, jaartal onbekend



De eerste kennismaking met de technische aspecten van het textielontwerp vond plaats in het eerste jaar met ambachtelijke technieken als handweven en handdrukken (afb. 285). Deze technieken werden beschouwd 'als voorbereidende (...) voor massaproductie; kennis van weeftechnieken is essentieel voor de ontwerper van geweven materialen en ook voor de industrie is het handweefgetouw een research-instrument gebleven en voor de ontwerper op dit gebied een onmisbaar stuk gereedschap'. Het leerplan van 1954 meldde dan ook dat dessinontwerpers zich niet konden beperken tot het ontwerpen op papier. Goede resultaten werden alleen bereikt met praktische experimenten en in samenwerking met mensen die verantwoordelijk waren voor en ervaring hadden met verfstoffen en druktechnieken. Dat vereiste van de leerlingen inzicht in en kennis van chemie en druktechnieken. De vakkennis maakte een snelle specialisatie in de opleiding wenselijk. Na het tweede jaar konden de leerlingen kiezen voor een specialisatie als ontwerper van kleding, gordijnen, vloer- en wandkleden op basis van de weef-, vlecht- en knooptechnieken of als ontwerper van dessins voor modekleding en interieur (behang, wandbespanning, verpakings- en decoratiepapier, vloerbedekkingen) op basis van verschillende druktechnieken.

Meer dan aan de andere afdelingen van de AIVE was er aan de textielafdeling in de hogere jaren ruimte voor 'de vrije expressieve uiting', want de geschiedenis had bewezen dat 'de invloed van de schilderkunst op vorm en kleur in de textielindustrie (...) zeer groot [is]; de invloeden van het werk van Matisse, Dufy en de moderne Franse tapijntontwerpers is [sic] onmiskenbaar. Het Bauhaus betrof reeds vroegtijdig de problemen der schilderkunst in de weeftechniek.'¹²

In grote lijnen vertoonde het leerplan in Eindhoven veel overeenkomsten met het sterk op het Bauhaus geïnspireerde textiel- en weefonderwijs aan het IvKNO. Er waren vakken voor textielwarenkennis, kleurstudie, scheikunde en bedrijfseconomie. De historische ontwikkeling van de kleding- (techniek) en de kledingindustrie kwam aan de orde en in het vak cultuurgeschiedenis werd mode besproken als een 'psychologisch, sociaal, economisch en artistiek verschijnsel'. Het leerplan in Eindhoven was echter breder van opzet dan dat van Amsterdam en was nadrukkelijk verweven met de vakken van andere afdelingen, zoals commerciële vormgeving, lijntekenen, lettertekenen en schrift. Er was speciale aandacht voor de geschiedenis van de stoftoepassingen in het interieur. Aan het IvKNO bestond tot 1972 nauwelijks enige samenwerking tussen de weefklas en de textielklas, en ook niet met de overige afdelingen.¹³

Een tweede verschil was dat Eindhoven veel nadrukkelijker voor de industrie wilde opleiden. Dat resulteerde niet alleen in veelvuldig contact en samenwerking met de textielindustrie, maar ook in de invoering van het vak psychologie. Dat werd gedoceerd 'met het oog op modeverschijnselen, marktanalyse, kopersvoorkeur, verpakking en presentatie van textiele en aanverwante producten'.¹⁴ In 1959 wijdde het tijdschrift *De vrouw en haar huis* een artikel aan de textielafdeling van de AIVE waarin nadrukkelijk werd gesteld dat de school niet opleidde voor zelfstandige handwevers, maar voor industriële textielontwerpers: 'Niét: zelf ontwerpen, zelf uitvoeren en dan maar afwachten of iemand een enkel stuk wenst te kopen (met als gevolg veel honger lijden), maar: ontwerpen met het oog gericht op factoren als verkoopbaarheid, duurzaamheid, mooie kleuren, was- en lichtechtheid, machinaal uitgevoerd voor afzet in grote hoeveelheden... én dan te zorgen dat juist dat massa-artikel iets moois wordt, dát is de kunst.'¹⁵ De industriële textielontwerper diende volgens de journalist niet verward te worden met de vrije kunstenaar, die snel geneigd was zich onmaatschappelijk op te stellen. Het toekomstige succes

van de industriële (textiel)ontwerper hing er juist van af 'of hij zich daar weet aan te passen, naar boven, opzij en naar beneden. Wanneer hij zijn plannen komt voorleggen aan de directie, moet hij zich in de directeurskamer op zijn gemak voelen, er niet door overdreven artistiek uiterlijk of nonchalante houding uit de toon vallen. Zal zijn ontwerp eenmaal uitgevoerd worden, dan moet hij de "taal" verstaan en spreken van de man, die belast is met die uitvoering. (...) Vandaar dat lange haren, grote hoeden en groene kousen er niet aan te pas komen. Ook in uiterlijk en optreden dient de industriële vormgever ingeschoten te zijn op de industrie in al zijn geledingen. Door deze doelstelling onderscheidt de Akademie zich van vele andere akademies en middelbare kunstnijverheidsscholen.'

De afdeling Textielontwerpen zou in de jaren zeventig onder leiding van Ulf Moritz uitgroeien tot een internationaal vermaarde opleiding. Moritz werkte van 1962 tot 1969 als stofontwerper voor weverij De Ploeg, gespecialiseerd in hoogwaardige gordijn- en meubelstoffen. Na een korte periode als freelanceontwerper werd hij in 1971 hoofd van de textielafdeling in Eindhoven.¹⁶ Volgens Jan Lucassen was die afdeling bij zijn aantreden in 1983 als directeur de enige afdeling die naar behoren functioneerde. Moritz beseftte al vroeg dat een al te functionalistische, probleemoplossende benadering van het ontwerpen – zoals in de jaren zeventig nog gebruikelijk was bij de afdeling Productpresentatie en Productontwerpen van de AIVE – ongeschikt was om de markt te veroveren. Textiel voor kleding en interieur was bij uitstek het terrein waarop betekenisgevende aspecten minstens zo belangrijk waren als de functionele eisen, misschien zelfs wel belangrijker. Moritz pleitte ook altijd voor een professionele houding bij opdrachtsituaties: de ontwerper heeft volgens hem altijd de plicht de uiterste grenzen van wat mogelijk is op te zoeken.¹⁷ Samen met gerenommeerde weefdocenten als Wendy Doodson (1944), docent van 1971 tot 2009, en José de Pauw (1953), docent van 1980 tot 1986, wist Moritz een balans te bereiken tussen het ambachtelijke, artistieke experiment en de mogelijkheden die techniek en markt aan het ontwerp stellen. In een interview uit 1990 zei De Pauw: 'Wij staan als ontwerpers de industrie ten dienste. Wij kunnen niet zonder de industrie en de industrie niet zonder ons. Het is een wisselwerking. Anders misschien dan in een land als Italië waar inmiddels alles om de ontwerper draait.'¹⁸ Zowel De Pauw als Doodson hadden ruime ervaring als industriële textielontwerpers. De Pauw werkte onder meer voor De Ploeg en Doodson voor Kendix, een producent van exclusieve gordijnstoffen.¹⁹

Vanaf 1984 gaf Moritz leiding aan de afdeling Mens & Identiteit. Die was gericht op de 'vormgeving van producten waarmee de mens zich kan onderscheiden, die zijn individualiteit versterken (...) en die zijn dagelijks leven voortdurend beïnvloeden'.²⁰ Veel van de uitgangspunten van de nieuwe afdeling waren te herleiden tot die van de afdeling Textielontwerpen, Maar terwijl de studenten zich aan de afdeling Textielontwerpen hadden beperkt tot het ontwerpen van kleding- en interieurtextiel, hielden de studenten van de afdeling Mens & Identiteit zich bezig met een breed scala aan persoonlijke producten, zoals schoenen, brillen, horloges, tassen en artikelen voor lichaamsverzorging. De produceer- en verkoopbaarheid bleven belangrijke uitgangspunten, maar de esthetische en innovatieve aspecten stonden voorop. Een ontwerper die meerdere producten voor een opdrachtgever ontwikkelt, moet er volgens Moritz altijd voor zorgen dat er 'een innovatief element in een gedeelte van de collectie zit. Iets uitdagends dat naar de toekomst wijst aan de hand waarvan je kunt uitproberen waarheen de producten zich zouden kunnen ontwikkelen (...)'. Het aftasten van uitersten is uitermate belangrijk voor een ontwerper. (...) Als industrieel ontwerper moet je nooit bang zijn voor extremen. Dit probeer ik ook tijdens mijn lessen op de studenten over te bren-

gen.' Voor het ontwerpen van innovatieve producten moeten de studenten 'openstaan voor alle stromingen op cultureel, sociaal en economisch gebied en deze zodanig interpreteren, dat zij in het ontwerp van een produkt uitmonden'. Hij benadrukte het persoonlijke element in de vormgeving. De ontwerper was een visuele specialist en daarin moest hij zich 'krachtig en ontoegeeflijk' tonen. Maar wanneer het om productie en verkoop van zijn visuele concepten ging, dan moest hij 'nederig' en 'plooibaar' zijn, 'bereid zijn het ontwerp bij te stellen zo gauw hij in de gaten krijgt dat de behoeften van de consument anders liggen en de mogelijkheden van de fabrikant om te produceren te kort schieten'. Die attitude droegen alle docenten uit: zij hadden weliswaar hun eigen visies op het vakgebied, en soms waren die strijdig met die van de andere docenten, maar ze waren eensgezind in het uitgangspunt dat je niet voor jezelf, maar voor anderen ontwerpt.

Opdrachten

Voor het eindexamen van 1962 moesten de studenten opdrachten maken voor de vakken textieldessinontwerpen, decoratief ontwerpen, binnenhuis-aankleding en ontwerpen-weven. Daarnaast waren er examens in de diverse teken- en schildervakken en technische vakken als textieltechnologie, patroneren en textieldruk.²¹ Voor textieldessinontwerpen moesten ze in totaal 33 stofdessins ontwerpen, waarvan twaalf voor gordijnstoffen, achttien voor japonstoffen en drie voor het jacquardgetouw. De variaties waren ingekaderd: voor de gordijnstoffen moesten zes geometrische patronen worden ontworpen gebaseerd op de driehoek, drie patronen met florale motieven en drie vrij te kiezen dessins. Voor de japonstoffen moesten zes dessins geometrisch van aard zijn, zes dessins gebaseerd op bloem- of bladmotieven en zes dessins mochten zelf bedacht worden, maar ze moesten worden uitgevoerd in de kleur bruin. De ontwerpen voor het jacquardgetouw moesten gebaseerd zijn op bloemmotieven en op het Chinese schrift. Bij het decoratief ontwerpen bestond de opdracht uit het ontwerpen van een wandkleed, een batik en een plangi. Het wandkleed moest een bepaalde maatvoering en onderwerp (onder andere ark van Noach, aards paradijs, circus, de vier jaargetijden) hebben. Het batikontwerp moest gebaseerd zijn op plant- en bloemmotieven en worden uitgevoerd met behulp van de tjanting: een batikpen om de was op de stof aan te brengen. De plangi – een techniek waarbij een stuk stof op een speciale wijze wordt gebonden en geveerd – moest minimaal een meter lang zijn en vijf verschillende proeven laten zien van een inkoop-, vouw- en rijgtechniek. Voor het vak binnenhuisaankleding kregen de leerlingen twee opdrachten op basis van een eenvoudige plattegrond van een arbeiderswoning met een woonoppervlak van ongeveer 70 m². Ze moesten met hun ontwerpen voor losse elementen en flexibele wandeenheden vier voorstellen doen om de ruimte leefbaar te maken voor één, twee of drie mensen of een grote groep. In een scriptie moesten ze per voorstel de doelgroep aangeven, inclusief beroep en leefgewoonten binnens- en buitenshuis. In een tweede opdracht dienden ze te onderzoeken hoe de relatie van de mens tot zijn directe leefomgeving verandert in de verschillende levensfasen. Op basis hiervan maakten ze voorstellen voor plattegronden en kleur- en materiaalgebruik. Ten slotte moesten voor het vak ontwerpen-weven een omschreven en een vrije weefopdracht worden gemaakt voor kleding-, meubel- en gordijnstoffen. De opdracht moest vergezeld gaan van een beschrijving van de geweven stof, inclusief weeftekeningen en patroonkaarten. In 1975 werd een eindexamenopdracht gegeven voor het ontwerpen van zowel handmatig als industrieel geweven en bedrukte kle-

ding- en interieurstoffen voor zit- en slaapkamers, met als thema's water, vuur, aarde en lucht.²²

De principes voor het ontwerpen van stofdessins werden eind jaren zeventig en begin jaren tachtig steeds vaker toegepast op een breder productassortiment, vaak in samenwerking met het bedrijfsleven. Zo werden voor het eindexamen van 1979 patronen ontworpen voor wandtegels in samenwerking met MOSA in Maastricht en voor bouwglas in opdracht van Alglas in Driebergen en maakten de studenten stylingvoorstellen voor Volvo Cars in Helmond.²³

De Bauhaus-benadering was in 1983 nog terug te vinden in een eindexamenopdracht van De Pauw. De studenten moesten een aantal stoffen weven met contrasterende materialen, waardoor er een nieuw effect zou ontstaan. Student Marja Oosthoek (1959) koos voor een weefsel met niet-textiele draden, van rubber, metaal, pvc en bamboe.²⁴

Onder leiding van Moritz werden de eindexamenopdrachten minder techniek- en materiaal-georiënteerd. De nadruk kwam te liggen op de artistiek-conceptuele benadering, beoordeeld aan de hand van de analytische, creatieve en executieve fase van het ontwerpproces.²⁵

Het theorielokaal kostuumgeschiedenis (1924-1950)

In tegenstelling tot grafisch en productontwerpers reflecteren modeontwerpers weinig op hun eigen vakgebied. Ontwerpers die theorieën ontwikkelen op basis van hun kennis van en ervaring met het ontwerpen van kleding, zijn zeldzaam. In dat perspectief kenmerkt het modeonderwijs zich vooral als werkplaatsonderwijs. Toch heeft mode een duidelijke theoretische component, die nauw samenhangt met haar verhouding tot de tijd en met haar sociale betekenis. Mode heeft een sterke neiging tot vernieuwing. Paradoxaal genoeg hebben modeontwerpers altijd een hechte relatie gehad met de geschiedenis. Waar modernistische architecten en ontwerpers de (vooral stijlhistorische) geschiedenis van de architectuur, kunst en kunstnijverheid de rug toekeerden, hebben modevormgevers de geschiedenis van de mode altijd ingezet als een onuitputtelijke inspiratiebron voor nieuwe ontwerpen. De vakken kostuum- en kledinggeschiedenis waren de rode draad in het Nederlandse modeonderwijs. Tot de jaren tachtig kon het kunstonderwijs daarbij nauwelijks een beroep doen op gespecialiseerde kostuumhistorici of relevante vakliteratuur. In de kunstgeschiedenis speelden kleding en modeaccessoires een zeer bescheiden rol.

Een kostuumgeschiedenisboek dat direct gerelateerd kan worden aan het vroegste onderwijs in modevormgeving, is *50 eeuwen costuum* uit 1927 van de aan het IvKNO verbonden docent Jo de Jong. Het boek werd in het voorwoord door kunstenaar en hoofddocent decoratieve kunsten van de Rotterdamse academie Huib Luns aangeprezen als het eerste vakhandboek dat de modeontwikkeling niet beschrijft vanuit het negentien-de-eeuwse stijlhistorisme, maar wijsgerig onderzoekt. In de inleiding stelt De Jong dezelfde vraag die Eisenloeffel haar studenten ruim twee decennia later zou voorleggen: waarom kleedt de mens zich? Volgens De Jong was kleding 'geenszins alleen of in hoofdzaak bescherming tegen het weer; primitieve volken dragen soms warme kleding in de tropen en lopen naakt onder den poolcirkel. Sterker is waarschijnlijk de prikkel, die door den versieringsdrang is uitgeoefend, terwijl ook religieuze invloeden kunnen hebben meegewerkt. Naast dit alles is zeer duidelijk de afhankelijkheid der kleding van leefwijze en bedrijf.'²⁶

Voor de moderne tijd constateert De Jong dat het vrouwenkostuum zich meer en meer ontwikkelde in de lijn van de mannenkostuums, 'wat zeker voor een groot deel uitdrukking en praktisch gevolg is van het feit, dat de vrouw naast den man een gelijke positie in de samenleving heeft ingenomen. Het moderne leven verlangt snelheid, ordelijkheid en zindelijkheid. Op haar wijze beantwoordt de kleding daaraan. Zoo komt het, dat in het uiterlijk van twee zoo heterogene zaken als het vrouwencostuum en een auto iets gemeenschappelijks valt op te merken. Zooals de laatste voor het overwinnen van den tegenstand der lucht om zoo te zeggen van alle bijgedachten afstand doet, zoo richt het vrouwenkostuum zich op de snelle beweging in een menigte, een station enz. Het is een zéér typisch verschijnsel, dat de rommelige fantasie der tailleurs heeft afgedaan, dat zelfs de groote "couturiers" onderworpen zijn geworden aan het verlangen der vrouwen naar praktische, niet omslachtige kleding.'

Dat de aan het kunstonderwijs verbonden modedocenten meer interesse hadden in de cultuurhistorische ontwikkelingen dan in de stijlhistorische ontwikkelingen, blijkt ook uit de uitgebreide collectie modeboeken en modetijdschriften van de Amsterdamse coupeur en IvKNO-docent J.H.J. van Deventer. Van Deventer had veel belangstelling voor de geschiedenis van het modevak en hij verzamelde op zijn vele reizen door Europa tal van boeken en tijdschriften hierover. Hij zag in dat een historische studie van de modevormgeving alleen zinvol is in een brede, culturele context. Als docent patroontekenen en -snijden had hij veel aandacht voor de technische en economische aspecten van de mode.²⁷

Ook Constance Wibaut, die na het vertrek van Van Deventer korte tijd aan de Amsterdamse modeopleiding doceerde, vatte in haar publicatie *Mode en stijl* uit 1958 de mode op als een tijd- en plaatsgebonden cultuurverschijnsel. Er bestonden volgens haar geen eensluidende verklaringen voor 'het ontstaan van mode, noch voor het verdwijnen ervan, omdat Madame la Mode zo onredelijk is als een vrouw maar zijn kan. (...) Mode is een uiting van de cultuur en de sociologische samenstelling van een beschavingsperiode, of van een volk of gemeenschap. Mode is de al dan niet geslaagde poging tot verwezenlijking van de illusies, die iedere man of vrouw omtrent zichzelf koestert. Mode is een *outlet* voor creatieve kwaliteiten, die in ons zakelijk ingestelde leven anders verloren zou gaan. En het is de creatieve geest, die de mensheid door de zwartste tijden heeft heengevoerd, het scheppende talent dat de moed had door te zetten, alle moeilijkheden ten spijt. Of zoals Dior heeft gezegd: Ik zie mijn beroep als een veldslag tegen de mediocre en demoraliserende elementen van deze tijd.'²⁸

Het theorieelokaal kunstgeschiedenis (1982-2000)

Vanaf 1982 gaf Marjan Unger-de Boer kunstgeschiedenis aan de mode- en textielafdeling van de GRA. In de jaren tachtig publiceerde zij regelmatig over textiel. Haar publicatie *Standpunten* uit 1986 die ze in opdracht van het Nederlands Textielmuseum in Tilburg schreef, is een vroeg onderzoek naar het ontstaan van de Nederlandse textielkunst sinds de jaren vijftig.²⁹ Ze beschrijft hoe ontwerpers in die jaren textiel steeds minder gaan zien als functioneel gebruiksgoed en steeds meer als een vorm van autonome beeldende kunst. In de jaren zestig waren het vooral wandkleden die werden ingezet om de beeldende mogelijkheden te tonen van de weeftechniek en de gehanteerde textiele en niet-textiele materialen. In de jaren zeventig werd de textielkunst monumentaler van aard en werd ze vaak ontworpen in relatie tot de architectuur waarin het kunstwerk dienst moest doen. De opleidingen voor textielkunst weerspiegelden en stimuleerden deze ontwikkeling.

In de jaren negentig kwam het accent meer te liggen op onderzoek naar nieuwe vormen en toepassingen van textiel. In 1995 organiseerde Unger-de Boer samen met het hoofd van de afdeling Textiel Anne Mieke Kooper (1944) voor hun studenten een masterclass door de Japanse textielkunstenaar Junichi Arai (1932). Ook werd er regelmatig samengewerkt met het Nederlands Textielmuseum: een van de weinige werkplaatsen waar de kennis van traditionele textieltechnieken bewaard is gebleven en nog gebruikt kan worden.

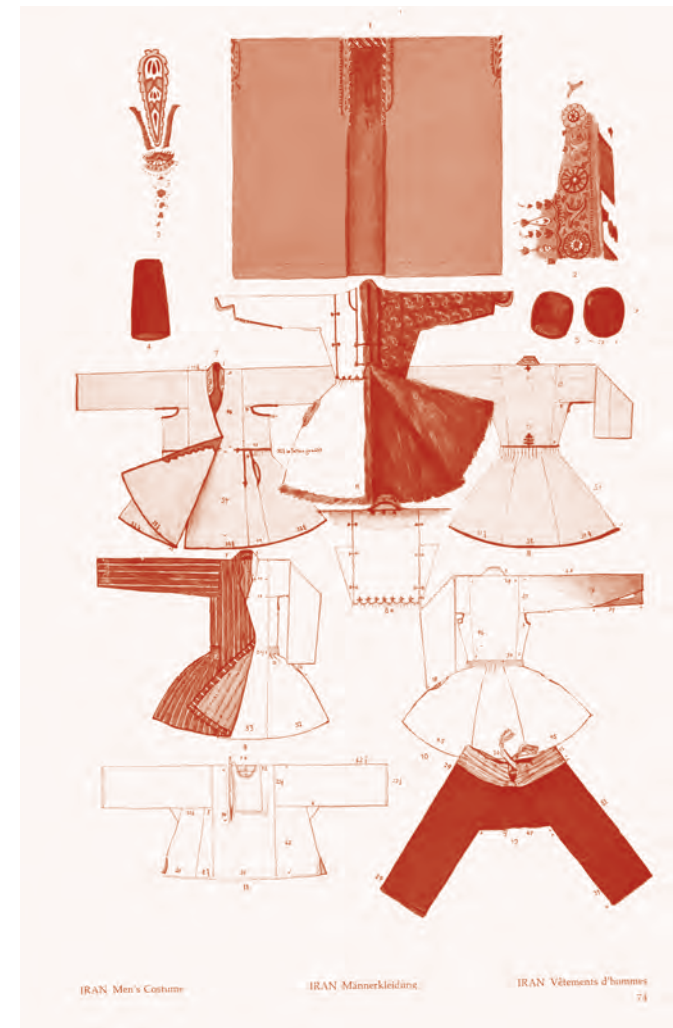
Ook voor de afdeling Mode organiseerde Unger-de Boer diverse (internationale) manifestaties en congressen, bijvoorbeeld in 1991 het congres *Mode en milieu*. Een onderwerp dat toen nog enige weerstand opriep bij de sterk op de individuele expressie gerichte studenten. Maar volgens Unger waren toen al de eerste tekenen zichtbaar dat 'het "ik" en het uiterste indivi-

dualisme binnen het kunstonderwijs verdund werden met zeer relevante maatschappelijke en technische ontwikkelingen'.³⁰

iv.3.4.2: Arnhem

Het theorieelokaal kostuumgeschiedenis (1953-2012)

Het kostuumhistorische boek *Kostümschnitte und Gewandformen*, dat in het Arnhemse kunstonderwijs een belangrijke rol speelde en zich ook in de collectie van Van Deventer bevond, was niet van de hand van een kunsthistoricus, maar van de Duitse kunstenaar en etnograaf Max Tilke (1869-1942).³¹ Het boek was een aanvulling op *Das Kostümwerk*, Tilkes door zijn overlijden onvoltooid gebleven *magnum opus*. Tilke was opgeleid aan de Berlijnse kunstacademie en begon rond 1900 in Parijs met het nauwkeurig naschilderen van historische kostuums. Incidenteel ontwierp hij zelf kostuums, onder andere voor Duitse bioscoopfilms. Hij was van mening dat een degeden onderzoek naar historische kostuums niet alleen essentieel was voor de cultuurhistori-



sche wetenschap, maar ook van nut kon zijn voor kunstenaars, ambachtslieden, modebedrijven en het professionele theater, die een toenemende interesse in mode aan de dag legden. Zijn studies kregen voor het eerst bekendheid toen hij zijn tekeningen en schilderijen in 1911 exposeerde in de Lipperheide Kostümbibliothek van het Berlijnse Kunstnijverheidsmuseum.³² In 1922 publiceerde hij *Le costume en Orient*, in 1923 in Duitse vertaling verschenen onder de titel *Studien zu der Entwicklungsgeschichte des orientalischen Kostüm* en aangevuld met *Orientalische Kostüme in Schnitt und Farbe*. Die aanvulling besteedde specifiek aandacht aan patroonvormen en kleuren. De publicaties waren het resultaat van jarenlange studie, documentatie en het naschilderen van kleding in diverse musea van Oost-Europa, Centraal- en Oost-Azië en het Midden-Oosten. Tilke tekende in zijn publicaties niet alleen de kostuums na – allemaal afgebeeld op dezelfde schaal van 1 : 10 zodat ze onderling vergelijkbaar waren – maar ook de patronen en detailtekeningen van de accessoires en de stoffen, zodat kler- en kostuummakers ze konden namaken (afb. 286).



287: Illustratie uit manuscript kostuumgeschiedenis van Elly Lamaker

Tilke constateerde dat er wereldwijd vergelijkbare patroondelen en kostuums waren te herkennen, die slechts in detaillering en kleurgebruik verschilden. Net als Gottfried Semper had hij een bijzondere belangstelling voor de naad, die bij uitstek tot het domein van de decoratie behoorde. In de meeste gevallen konden de historische kostuums volgens hem het best bestuurd worden aan de hand van de wijze waarop de naden werden versierd. Pas daarna moesten de vormen van de mouwen, halsopening, verbindingen, decoratiemotieven en kleuren onderzocht worden. De oudste kleding toonde altijd de eenvoudigste snit met de minste naden. Complexe kostuums waren

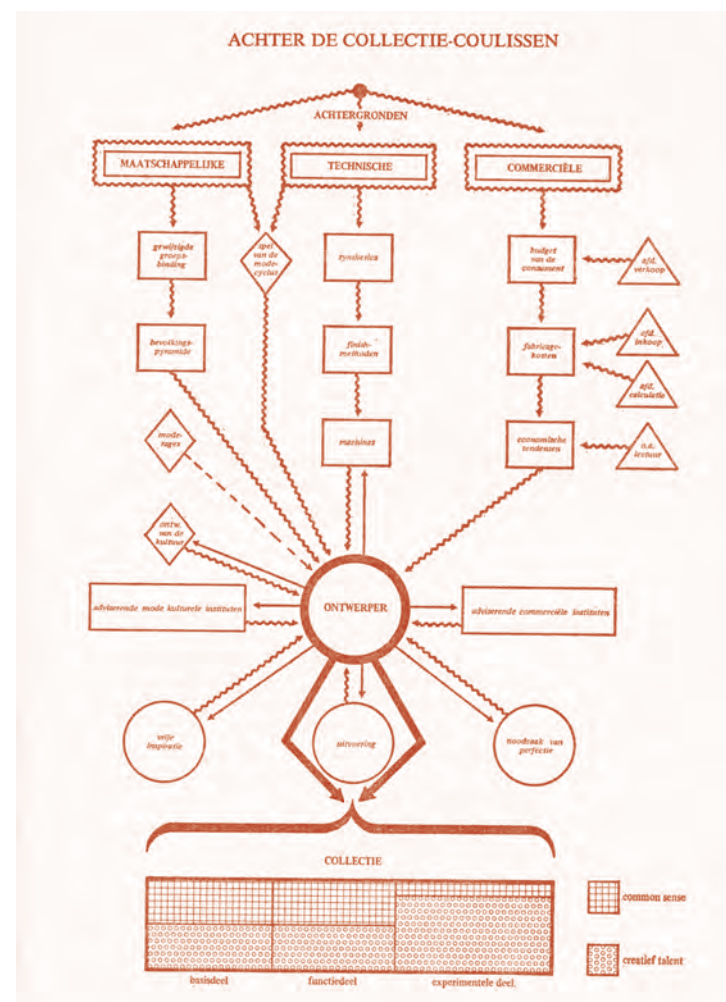
steeds terug te voeren op een basismodel door ze te ontdoen van alle toevoegingen en de decoraties van de naden. Hij vond het opvallend dat die basisvorm nog steeds in de kleding was te herkennen. Sommige basisvormen werden uitsluitend aangetroffen in een kleine culturele kring, andere werden algemener gebruikt. Tilke onderscheidde twee groepen kleding: kleding die niet meer behelste dan een om het lichaam gewikkelde of gedrapeerde lap stof, en kleding waarbij stukken stof aan elkaar waren genaaid en voorzien van een halsopening.³³ Het vak kostuumgeschiedenis werd in Arnhem door Elly Lamaker zelf gedoceerd, tot eind jaren zeventig. Ze toonde niet alleen dia's van historische kostuums, maar liet de studenten ook snel en kernachtig de belangrijkste kledingkenmerken op het bord natekenen. Bij gebrek aan bruikbare literatuur in de jaren vijftig stelde ze zelf een omvangrijk boekwerk samen voor haar lessen. Het bestond uit een groot aantal stencils, waarin ze haar kennis over de kledinggeschiedenis op schrift stelde, aangevuld met door een modestudent vervaardigde, schematische tekeningen (afb. 287).³⁴

Kostuumgeschiedenis was bij Lamaker veel meer dan een stijlhistorische inspiratiebron voor haar studenten. Lamaker – die zelf ooit antropoloog had willen worden – beschouwde mode, net als Tilke, in de eerste plaats als een belangwekkend cultuurverschijnsel waarmee de tijdgeest in beelden kon worden gevangen.³⁵ 'Zodra je aan de tijd vorm geeft, op welk niveau dan ook,' zei ze in een interview uit 1985, 'is het in zijn wisseling een vorm van mode. Dat is iets anders dan modieus gedrag. Dat vind ik oppervlakkiger klinken. Mode is een wisselende vorm in een tijd, in een actualiteit. Er bestaat ook een mode in het grafisch vormgeven, in de schilderkunst etc.'³⁶ Lamaker was minder geïnteresseerd in de modieuze aspecten van kleding dan in de factoren die het menselijk kledinggedrag bepalen. Ze verdiepte zich in de psychologische, sociologische en antropologische achtergronden van kleding en mode door boeken te lezen die ze ook haar studenten aanraade en waaruit ze regelmatig citeerde in haar lessen, publieke voordrachten en publicaties. Wie de mode ontdeed van haar modieuze uitingen, zag in dat kleding helemaal niet zo veranderlijk is. Essentiële vormveranderingen kwamen volgens haar hooguit eens in de tien jaar voor, en die werden gestuurd door wezenlijke culturele veranderingen, zoals die in de positie van de vrouw, die tot een smaller en beweeglijker silhouet aanleiding gaf. Lamakers studenten moesten daarom niet alleen een onverzadigbare nieuwsgierigheid ontwikkelen naar de allernieuwste maatschappelijke en culturele tendensen, maar ook kennismaken van de historische relatie tussen cultuur en kleding.³⁷ Volgens Lamaker was 'informatie (...) voor een ontwerper het allerbelangrijkste, niet alleen op het gebied van kleding, maar breder: kunst, theater, film, videoclips, zelfs politiek soms, alle ontwikkelingen zijn van invloed op een veranderend gedrag en alleen dat wijzigt een mode'.³⁸

Lamaker reikte haar studenten regelmatig literatuur aan die inzicht gaf in de relatie tussen mode en de bredere ontwikkelingen in kunst, cultuur en maatschappij. Voorbeelden hiervan zijn *Mode – das inszenierte Leben. Kleidung und Wohnung als Lernenvironment* (1970) van beeldend kunstenaar, dramaturg en hoogleraar esthetiek Bazon Brock (1936), *Modekleding motivatie* (1970) van G.A. de Wit, *Dingen vormen mensen* (1972) van Pruys en *Fashion and Anti-fashion. Anthropology of Clothing and Adornment* (1978) van de antropoloog Ted Polhemus (1947) en Lynn Procter.³⁹

Vooraf in het boek *Modekleding motivatie* werd een goede uiteenzetting gegeven van het sociaalpsychologische onderzoek naar kledinggedrag. *Modekleding motivatie* was het resultaat van meer dan vier jaar onderzoek 'op het frivole gebied van de modekledingmotivatie'.⁴⁰ Die frivoliteit was er volgens De Wit de oorzaak van dat de (sociaal)psychologische wetenschap tot dan toe nauwelijks serieuze studie had gemaakt van de mode. De mode

liet zich ook buitengewoon lastig onderzoeken, omdat ze onderdeel was van een complex systeem met psychologische, sociologische, economische, cultuurhistorische, esthetische en ethische aspecten. De Wit had naar eigen zeggen niet meer kunnen doen dan in deze 'onoverzichtelijke veelzijdigheid' een 'beperkt theoretisch stramien' bieden als fundament voor een bredere modetheorie. Hij beperkte zijn onderzoek tot de sociaalpsychologische aspecten van de persoonlijke betekenisgeving aan modekleding. Zijn uitgangspunt was dat modekleding in de eerste plaats 'een persoonlijke wijze van zich kleden inhoudt, waarmee de mens zich psychologisch richt op de maatschappelijke omgang met de medemens of, zo men wil, de ander'. De Wit bouwde voort op de psychoanalytische onderzoeken naar mode van John Flügel (1874-1955), die in 1930 *The Psychology of Clothes* publiceerde, en de modehistoricus James Laver (1899-1975). Ook besprak hij de sociaalpsychologische benadering van de Duitse socioloog George Simmel (1858-1918), die kleedgedrag uitsluitend zag als een spel van zich conformeren aan en distantiëren van hogere of lagere sociale klassen en groepen. Zowel de freudiaanse psychoanalytische benadering als de nabootsingstheorieën gebaseerd op de ideeën van Simmel lieten volgens De Wit te weinig ruimte voor het maatschappelijke creatieve denken van zowel ontwerpers als de 'zich kledende man en vrouw' en het 'psycheconomisch' denken. Het creatieve denken kreeg vooral vorm in een beeldende symboliek van vormen, lijnen, kleuren en materiaalgebruik, die zowel individueel bepaald konden zijn als cultureel gebonden.



Psychologie en economie ontmoetten elkaar oorspronkelijk in het marktonderzoek. Volgens De Wit was het marktonderzoek te veel gericht op de psychologie van de koper in plaats van op die van de gebruiker. De meeste onderzoeken gaven inzicht in de koopkracht van de consumenten, maar niet in hun motieven om een product te kopen. De Wit vond dat er – meer dan in de hierboven beschreven psychoanalytische benadering – moest worden gekeken naar wat er wordt verkocht (het product), aan wie er wordt verkocht (de consument), hoe er wordt verkocht (verkoper, distributie, reclame) en welke factoren de verkoop kunnen beïnvloeden (concurrentie, wetgeving, de beschikbaarheid van grondstoffen en fournituren, toeleveringsbedrijven). Op al deze gebieden speelden psychologische en economische aspecten – door De Wit betiteld als het 'psycheconomische gebied' – een rol. In dit 'psycheconomische gebied' diende de creatieve ontwerper zijn weg te vinden. Aan de hand van een schema opgesteld door de Tweka Tricotfabrieken in Geldrop liet De Wit de veelheid aan factoren zien die het ontstaan van confectiemode sturen zonder dat de modeontwerper er veel invloed op kan uitoefenen. De Wit tekende daarbij aan dat het een nog relatief eenvoudig schema betrof, waarin de invloed van de inkopers van modehuizen en van de zich modieus kledende man en vrouw niet was opgenomen (afb. 288-289).

Vergeleken met de ontwerper van confectiemode had de haute couture-ontwerper meer vrijheid, omdat hij minder direct was gebonden aan de eisen van consumenten, budgettering en fabricagekosten. De Wit pleitte ervoor de gebruiker in de mode-industrie centraal te stellen in plaats van de koper. De ontwerper moest zich meer richten op de cultuuraspecten en zich minder laten leiden door de eisen van de commercie. De ontwerper diende zich in de eerste plaats 'direct te konfronteren met de vrouw respectievelijk de man die verondersteld wordt zijn creaties morgen te gaan dragen'. Die man of vrouw mocht van De Wit zelf ook meer invloed uitoefenen op het creatieve denken van de ontwerper.

In 1980 schreef Lamaker het artikel 'Over kleding en mode' in de catalogus van de tentoonstelling *Mode kleren mode* die het Stedelijk Museum in Amsterdam dat jaar organiseerde en waaraan enkele van haar oud-studenten meewerkten. Ze citeerde diverse wetenschappers die zij van belang achtte voor een goed begrip van de mode, zoals de hoogleraar theoretische psychologie Frederik Buytendijk (1887-1974), de Franse antropoloog Claude Lévi-Strauss, de Duitse socioloog René König (1905-1992) en de al genoemde Ted Polhemus. Ze citeerde ook uitgebreid uit *De vrouw. Haar natuur, verschijning en bestaan. Een existentieel-psychologische studie* die Buytendijk in 1961 publiceerde. König publiceerde in 1958 *Die Mode in der menschlichen Gesellschaft*, in 1965 in Nederlandse vertaling verschenen onder de titel *Sociologie van de mode*. In *Modekleding motivatie* verwees De Wit naar beide studies. Lamaker wilde vooral laten zien dat kleding niet in de eerste plaats de functie had van nuttige lichaamsbedekking, maar 'de meest intieme culturele omgeving [is] van de mens! Ofschoon ze alleen van betekenis is in relatie tot het menselijk lichaam, is de vorm van dat lichaam toch betrekkelijk ondergeschikt. Het dient als voertuig van ideeën die binnen een periode leven en waaraan wordt vormgegeven.'⁴¹ Kleding kende een lange traditie als een beeldend en symbolisch instrument voor het scheiden en binden van individuen, voor het ver- en onthullen van het naakt en voor magische rituelen. Vandaag de dag was kleding volgens Lamaker boven alles 'een middel tot communicatie geworden, een taal, opgebouwd uit tekens'.

In 1988 gaf Lamaker een lezing met als titel 'mode als beeldteken' in het kader van een symposium over semiotiek aan de Academie St. Joost in Breda. Daarin herhaalde ze haar standpunt dat kleding 'onze meest intieme culturele omgeving, onze tweede huid' is, die ingezet wordt voor de 'creatieve zelfbepaling en verduidelijking van de identiteit'. Maar ook andersom zal een veranderende cultuur van invloed zijn op het lichaamsbeeld. Kleding past zich als een symbolisch gewaad steeds aan de voortdurende verandering van individu en samenleving aan. Daarmee was 'mode (...) dus een mechanisme van verandering, dat steeds vlugger wisselt, temidden van alle versnellingen die de technologische ontwikkeling teweeg brengt, maar niet sneller dan de mentaliteit en het gedrag van mensen. Mode is de beeldregistratie van de tijd. Een beeld dat, eenmaal uitgekristalliseerd, tot ideaal wordt verheven. Kleding behoort tot de attributen die de mens hanteert om zijn individualiteit en zijn plaats in de samenleving duidelijk te maken.'⁴²

Na het vertrek van Lamaker in 1984 zette Karin Schacknat (1952) de theorielessen kostuumgeschiedenis in dezelfde traditie voort. In opdracht van Gisela Prager breidde ze het vak – inmiddels omgedoopt tot 'mode & kostuum' – in 1992 uit met het vak 'mode & cultuur', gericht op onderzoek naar de relatie tussen mode en samenleving.⁴³

iv.3.4.3: Breda

Het theorielokaal paramentiek (1950-1968)

In tegenstelling tot de profane kleding, waarvoor de katholieke Kerk in 1947 nog geen richtlijnen had opgesteld, was de paramentiek aan strikte en gedetailleerd omschreven eisen gebonden. De Academie St. Joost in Breda bood tot eind jaren zestig modestudenten de mogelijkheid zich bezig te houden met het ontwerpen van kerkelijke gewaden. Niet duidelijk is of deze gewaden ook daadwerkelijk in het onderwijs werden ontworpen.

Dom Hans van der Laan, die nauw betrokken was bij de oprichting van Academie St. Joost, had een duidelijke opvatting over het ontwerpen van paramenten. Hij was kritisch ten aanzien van al te strikte richtlijnen en sprak tijdens twee voordrachten die hij in 1947 over paramentiek hield, met enige ironie over de opstellers van de richtlijnen: die zijn soms 'zelfs niet tevreden voordat zij zelfs weten wat de nuance van het liturgisch groen moet zijn'.⁴⁴ Van der Laan betreurde het dat als gevolg van de strikte ontwerpisen de liturgische gewaden zich in het kerkgebouw zo nadrukkelijk onderscheidden van de profane kleding van de kerkbezoekers. Dat onderscheid mocht volgens Van der Laan 'ons [er] echter niet van afhouden om sterk de nadruk te leggen op de gemeenschappelijke eigenschappen van beide soorten'. De sacrale kleding was immers ontstaan uit het profane kleed, dat de menselijke naaktheid moest bedekken. Die bedekking had een drieledig doel: functioneel (fysieke bescherming tegen de natuur), geestelijk (bedekking van de schande en bescherming van de geest tegen fysieke verleidingen) en sociaal (vermomming van het lichaam, noodzakelijk om door de medemens aanvaard te worden). Bij alle drie de doelen vormde het kleed 'een intermediair om een verbroken relatie te herstellen': met de natuur, met God en met de medemens.

De drie doelen bepaalden de uitgangspunten van het kledingontwerp. Wanneer vanuit een functioneel, materialistisch standpunt werd ontworpen, dan was het lichaam ondergeschikt aan de materie die noodzakelijk was voor een goede bescherming tegen de invloeden van de natuur. Wanneer vanuit het geestelijke standpunt vorm moest worden gegeven aan het 'boetekleed', dan had het ontwerp een directe relatie met het lichaam. De vormen van het lichaam diende 'getemperd' te worden, dat wil zeggen dat sommige delen meer, andere minder gekleed konden worden om 'de harmonie van ons lichaam voor onze waarneming' te herstellen. Vanuit een sociaal standpunt waren het niet de materie en het lichaam die de vorm bepaalden, maar was dat de geest. Het is namelijk de geest die een betekenis toekent aan de kleding, en de geest zal 'deze persoon zus gekleed willen zien en gene zo. De geest maakt van het kleed een kunstmatige personificatie, een nieuw soort lichaam dat duidelijk de aard van de persoon uitdrukt die het draagt. Het gaat er nu niet meer om het lichaam te bedekken of de vorm ervan te temperen. Nee, nu willen wij juist dat lichaam uitdrukken, het laten zien: niet zoals de natuur dat doet, maar op een manier eigen aan ons verstand. Een moeilijk te doorgronden vorm wil het verstand waarneembaar maken. Ziedaar de grote paradox van het kleed, dat door het bedekken van het lichaam, datzelfde lichaam zichtbaar wil maken.'

In zijn tweede voordracht werkte Van der Laan de driedeling in het functionele, geestelijke en sociale doel van kleding verder uit. Bij de vormgeving van kleding speelden drie invloedssferen een rol: het materiaal en de structuur van de stof, de vormen en bewegingen van het lichaam en onze geest. Deze invloeden kunnen onderling tegenstrijdig zijn. Zo is een rechthoekig geweven lap stof met een sterk onderscheiden lengte- en dwarsrichting

door de techniek van schering en inslag in conflict met de ronde, natuurlijke vormen van het lichaam. Zonder invloed van de geest zou de kleding zo goed mogelijk aangepast worden aan de vormen en bewegingen van het lichaam, zoals volgens Van der Laan te zien is bij werkmanskleding als de *overall*. Maar de menselijke geest verlangt juist kleding die de lichaamsvormen temperen. Gevolg is de hierboven beschreven paradox van het kleed. Van der Laan loste deze paradox op door het kleed op te vatten als een beeld van een kunstmatige in plaats van een fysiek letterlijke uitdrukking van het lichaam, 'zoals een masker van een gezicht'. Het kleed diende het lichaam opnieuw te tonen in zijn essentiële vormen, dat wilde volgens Van der Laan zeggen: in zijn ideale getalsverhouding. De geest streefde naar een 'consonantie' van het getal van het lichaam en het getal van het kleed, en 'dit nu kan zonder veel ingrijpen in de rechthoekige vorm der lappen heel goed geschieden, als die lappen hun plastische kledingsvorm op soepele wijze aan het lichaam willen ontlenuen op een wijze die eigen is aan de stof'.

Deze twee kenmerken – het kleed als een getalsmatige, geabstraheerde vorm van het lichaam en als een direct van het lichaam en zijn bewegingen afgeleide vorm – manifesteerden zich ook in de twee manieren waarop kleding in de geschiedenis tot stand was gekomen: gedrapeerd en genaaid. De beste voorbeelden van gedrapeerde kleding zijn te vinden in de Griekse en Romeinse oudheid, die van genaaide kleding voornamelijk bij de traditionele oosterse volken.

Van der Laan zag bij het draperen van stof om het menselijk lichaam hetzelfde probleem als bij de primitiefste vormen van architectuur; daarin werd met behulp van een doek een ruimte afgebakend. De vroegste tenten kenden dezelfde twee basisprincipes als die van kleding, en die werden bepaald door de structuur van de stof: óf het doek wordt om één paal geslagen (de basis van alle centraalbouw), óf deze wordt over een nok gehangen die wordt ondersteund door twee palen (de basis van alle langsbouw). De grondvormen van elk kledingstuk kwamen op dezelfde wijze tot stand: het kleed dat wordt omgeslagen en bij de hals dichtgemaakt, en het kleed dat door een opening voor het hoofd over de schouderlijn wordt gehangen en aan de zijken wordt vastgesnoerd. Deze grondvormen zijn terug te zien in de twee belangrijkste kledingstukken uit de Griekse oudheid: de tuniek of *chiton* en de mantel of *himation*, en bleven volgens Van der Laan veertien eeuwen lang gehandhaafd; de variaties waren slechts het gevolg van andere stof- en kleurtoepassingen. Later zou hij ook de basisvormen van het vaatwerk verklaren vanuit deze principes: de schaalvorm ontstaat door zich verticaal te verheffen uit het horizontale platte vlak, en de beker door het in horizontale richting afsluiten van een ruimte rondom een verticale as.⁴⁵

Van der Laans historische en theoretische interesse in profane en sacrale kleding was nauw verbonden met zijn tijd in het Sint-Paulusklooster te Oosterhout, waar hij na zijn architectuurstudie in Delft van 1933 tot 1968 het paramentenatelier leidde. Hij experimenteerde hier zelf met modellen, stoffen en decoratiemotieven voor kerkelijke gewaden, mede op basis van gedetailleerde historische analyses van kerkgewaden. De eerste ontwerpen voor kazuifels baseerde hij op een klassiek model dat hij had gevonden in het boek *Die liturgische Gewandung im Occident und Orient* uit 1907 van de Duitse jezuïet Joseph Braun (1857-1947).⁴⁶ Vanuit het primaire geestelijke doel van het liturgische gewaad was de gewezen rechthoekige, cirkelvormige of driehoekige doek het uitgangspunt van zijn ontwerpen. De maten en verhoudingen van de kledingstukken werden volgens wiskundige regels bepaald (afb. 290).⁴⁷



Van der Laans opvattingen over het ontwerpen van paramentiek waren vervat in een veel bredere vormtheorie, die hij vooral voor de architectuur uitwerkte. Hij zag niet alleen overeenkomsten tussen de vroegste kledingvormen en de tentenbouw, hij beschouwde meubels ook als een directe voortzetting van en medebepalend voor de architectonische ruimte. Ook de typografie werd door hem omschreven als de 'architectuur van het geschreven woord'.⁴⁸

De driedelige doelstelling die Van der Laan hanteerde bij kleding, is ook te vinden in de vormleer die hij uitwerkte in *Het vormenspel der liturgie*. Ook hier maakte hij geen strikt onderscheid in profane en sacrale vormen. Alle vormen waren direct of indirect gerelateerd aan God, de mens of de natuur en dus aan de mens als een religieus, sociaal of biologisch wezen en de daarmee verbonden handelingen als bidden, denken en kijken. Het zijn onderscheiden, maar geen gescheiden terreinen voor de mens; het ene kan niet zonder het andere bestaan. Alleen de natuur kan de objectieve gegevens leveren waarop het sociale en religieuze leven zich moest baseren. Voor het maken van dingen was de mens zowel fysiek (voor de grondstoffen) als geestelijk (voor de natuurlijke vormprincipes) afhankelijk van de natuur: 'Niets kunnen wij in zijn geheel zelf maken, want ons maken is steeds een *vermaken* van een natuurlijk gegeven. Wij kunnen slechts natuurlijke vormen *vervormen*, zodat onze creativiteit volkomen relatief is.'⁴⁹ Vervolgens beschreef hij de specifieke vormen die uit deze drie domeinen voortkomen: vormen van de

natuur, vormen van de maatschappij en vormen van de liturgie. De vormen van de maatschappij waren in essentie terug te voeren op voedsel, kleding en een huis, aangevuld met vormen die noodzakelijk zijn voor het bereiden en maken ervan, zoals vaatwerk en gereedschap. Voor al deze vormen gold hetzelfde als wat hij eerder had beweerd over de paramentiek: zij moesten tegelijkertijd functioneel en expressief zijn. 'De vorm van de dingen die wij maken', schreef hij, 'moet dus een dubbel effect beogen: hij moet niet alleen afgestemd zijn op het lichamelijk gebruik dat er de aanleiding van is, maar tevens op een geestelijk gebruik, omdat het verstand die vorm nodig heeft voor zijn eigen ontwikkeling. De vorm van de dingen beoogt een dubbel contact: op de eerste plaats een contact tussen lichaam en natuur en bovendien een contact tussen het te maken ding en onze geest. De vormen van onze eigengemaakte dingen moeten daarom tegelijk functioneel zijn met het oog op het lichaam en expressief met het oog op de geest.'⁵⁰ Dit dubbele aspect leidde tot functionele en expressieve vormen. Waar volgens Van der Laan primatieve samenlevingen volstonden met uitsluitend functionele vormen, kenden meer gevorderde culturen een nadruk op expressieve vormen. Een te grote nadruk op de expressiviteit van de maatschappelijke vormen leidde echter tot decadentie.

Het beoogde dubbeleffect had een nadrukkelijke scheiding van onder- en bovenkleding tot gevolg die het naakte lichaam zowel functioneel als expressief moesten kleden: 'Ter wille van de expressiviteit speelt dan in de vorm van de kleding het gedeeltelijk zichtbaar gelaten onderkleed de rol van het naakte lichaam en het bovenkleed de rol van het kleed, zodat het kleed als geheel een beeld wordt van het geklede lichaam. Om dus de functie van het kleed tot uitdrukking te brengen, kleden wij als het ware het kleed. Bij de functie gaat het om de relatie van de kunstmatige vorm met het natuurlijk gegeven; bij de expressie daarentegen om de relatie tussen delen van de eigengemaakte vorm zelf.'

iv.3.5: Onderzoekslokalen

iv.3.5.1: Arnhem

Het onderzoekslokaal modetheorie (2002-2012)

In 2002 stelde ArtEZ hogeschool voor de kunsten de cultuurhistorica en modeconservator José Teunissen (1959) aan als lector modevormgeving. Doel van het lectoraat was door middel van onderzoek de theorievorming in het modeonderwijs te stimuleren. Het onderzoek moest een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een professionele beroepspraktijk. Na de macht van de Franse modehuizen tot midden jaren zestig en de daaropvolgende overheersing van een gedemocratiseerde jongerencultuur werd mode een complex fenomeen. Mode vormt sindsdien een van de belangrijkste instrumenten in het creëren van individuele of collectieve identiteiten, maar is gebaseerd op een internationaal gerationaliseerd en gestandaardiseerd productie-, distributie- en marketingsysteem. Zoals De Wit al in 1970 constateerde is mode zowel een complex sociaal als een zeer commercieel fenomeen. Wil de modeontwerper zich daarin een positie verwerven, dan zal hij moeten weten hoe het modesysteem werkt en hoe het van invloed is op zijn eigen creaties.

Die dubbele positie heeft de mode tot het onderwerp van vele moralistische discussies gemaakt. Mode kon daarbij twee gedaantes aannemen. Enerzijds die van het grote kwaad: een oppervlakkig fenomeen dat voortdurend uit is op een gemakkelijke verleiding van het publiek. Anderzijds werd mode juist door haar voortdurende verandering en haar onmogelijkheid zich lang te binden aan ideeën en ideologieën voor sommigen het ultieme, democratische en bevrijdende symbool van het moderne leven. Al in 1918 schreef Zwart over mode als 'een wereldtaal... die haar niet verstaan, zullen als vreemdelingen het eigen tijdsgebeuren niet begrijpen kunnen ten volle. Want misschien is er geen levensuiting waarin de essence van den momentaneelen tijd op zuiverder wijs tot vorm zich kristalliseert. Er is nauwelijks een cultuurverschijnsel of eenige tijdsbestemming die niet onder haar bereik valt. Zede, sport, politiek, productie, verkeer, kunst... wat zal ik alles noemen... 't is àl haar ban.'⁵¹

Het is dit cultuurverschijnsel dat het lectoraat Modevormgeving tot zijn domein van onderzoek heeft gemaakt. Lange tijd werd het onderzoek naar mode in de culturele wetenschappen weinig serieus genomen vanwege de ogenschijnlijk oppervlakkige, vluchtige en commerciële gedaante van mode. Alleen in de kunstgeschiedenis was er enige aandacht voor de stijlhistorische ontwikkeling van kleding en modeaccessoires. Er was slechts een handvol denkers over de sociologische en psychologische aspecten van mode die er in hun werk zijdelings enkele passages aan wijdden; een enkeling schreef er een heel boek over. In de jaren negentig nam de belangstelling voor het modeonderzoek toe. Dat onderzoek werd voornamelijk ontwikkeld aan kunstopleidingen op universiteiten in New York en Londen. In Nederland kwam het onderzoek naar mode als cultureel fenomeen aan de universiteiten nauwelijks van de grond.

Teunissen stelde zich bij haar aanstelling als lector ten doel aan de hand van actuele modethema's en de eerste modedenkers het modetheoretische landschap in kaart te brengen. Er is volgens haar een toenemende behoefte aan theorievorming, niet alleen bij (toekomstige) modeontwerpers, maar ook bij modebedrijven. Als bewijs voor die stelling wees ze op de aandacht in de modewereld voor een modetheoreticus als Gilles Lipovetsky (1944). 'Wie had ooit gedacht dat de altijd praktisch en commercieel ingestelde

modewereld behoefte zou krijgen aan doortimmerde en theoretisch inhoudelijke verhalen? En toch is Lipovetsky tweemaal per jaar te gast bij onder meer Dior en Cartier om de dieperliggende betekenissen van mode toe te lichten. Laat dat in de toekomst ook een taak zijn van het Modelectoraat ArtEZ.⁵²

Het Modelectoraat heeft inmiddels een groot aantal actuele modethema's in een historische en theoretische context geplaatst en geïnterpreteerd. Vanaf 2004 werd in samenwerking met ArtEZ Press een groot aantal boeken gepubliceerd, onder meer over het ideale vrouwbeeld, de globalisering van de mode, mode en betekenis, modeaccessoires en de relatie tussen mode en kunst.⁵³ Daarnaast initieerde het lectoraat een reeks monografieën over pioniers van de Nederlandse mode(industrie), bijvoorbeeld Marlies Dekkers, Fong Leng, Oilily, Alexander van Slobbe, Spijkers en Spijkers, Piet Paris en Vlisco.



291: J. Brand en J. Teunissen (red.), *De macht van mode. Over ontwerp en betekenis*, Arnhem 2006

De macht van mode uit 2006 biedt een eerste staalkaart van het onderzoeksveld (afb. 291). In verschillende delen wordt het fenomeen mode onderzocht in relatie tot geschiedenis, maatschappij, globalisering en kunst en als een tekensysteem. Eén hoofdstuk is gewijd aan mode als opvoeringskunst, met een hoofdrol voor het showen van kleding: van dandy en modeshows tot eigentijdse vormen van performancekunst. Het laatste hoofdstuk is gereserveerd voor de vijf belangrijkste pioniers van de modetheorie: Charles Baudelaire (1821-1867), Stéphane Mallarmé (1842-1898), George Simmel, Walter Benjamin en Roland Barthes. Wat deze denkers gemeen hebben is dat ze een poging doen de mode te begrijpen als een in de negentiende eeuw nieuw verschijnsel, zonder een nadrukkelijk moralistisch standpunt in te nemen of mode enkel als een economisch fenomeen te zien. Ze vormen met hun teksten nog altijd de belangrijkste referenties in het theoretische discours over mode.⁵⁴

Anders dan het geval is bij het onderzoek van het lectoraat Visuele Retorica van St. Joost Breda, is het onderzoek van het lectoraat Modevormgeving niet primair gericht op het creatieproces van de ontwerpers, maar probeert het de context te duiden waarin mode functioneert. De aspecten tijd (vluchtigheid, vergankelijkheid) en identiteit (imitatie en distinctie van individuen en groepen) vormen daarbij de hoofdthema's. De theoretische verkenningen van het modelectoraat worden echter ook gekoppeld aan het praktische ontwerpen. Zo werden in 2004 in het kader van het onderzoek voor *De ideale vrouw* workshops georganiseerd voor de bachelor- en mastermodeopleidingen van ArtEZ. Volgens het lectoraat zijn modeopleidingen unieke laboratoria voor het opsporen en signaleren van actuele tendensen die een uiting zijn van de veranderende behoeften in een samenleving of van nieuwe inzichten en concepten. Modestudenten zijn daarbij de aangewezen onderzoekers van de actualiteit; ze 'staan dicht bij hun intuïties, ze maken volop deel uit van een jeugd- en uitgaanscultuur en voelen zo haarfijn aan wat wel en niet kan in de mode, zonder nog te weten waarom. Door de studenten (...) met het thema "De ideale vrouw" te laten experimenteren, droegen ze bij aan een theorie van de praktijk: hoe ziet de vrouw als rolmodel in de mode van nu eruit?' Door middel van enkele introductielessen, een filmprogramma en een symposium werden de studenten voorbereid op de workshops. Een van de workshops had betrekking op de relatie tussen de identiteit van een kledingontwerp en het gepresenteerde model in actuele modebladen. De studenten moesten zichzelf tot een ideaal model transformeren passend bij hun eigen ontwerp-opvattingen. Een andere workshop had betrekking op een onderzoek onder leiding van gastdocent Mary-Lou Witmer naar het overheersende beeld van de jonge, eigentijdse vrouw, zoals dat werd gevisualiseerd in diverse merk-reclames in *Vogue*, *Elle* en *ID*.

De ontwikkelingen in het onderwijs in de textiel- en de modevormgeving lopen niet parallel. Textielvormgeving werd al gedoceerd aan negentiende-eeuwse kunstnijverheidsscholen, vaak als onderdeel van de cursussen voor het behalen van onderwijsakten. De eerste Nederlandse modeklassen ontstonden kort voor de Tweede Wereldoorlog.

Textielvormgeving in de vorm van weef-, borduur- en batikwerk was nauw verbonden met de ornamentleer voor vlakversieringen zoals die werd onderwezen in de lokalen voor decoratief tekenen van onder andere Amsterdam. Na de oorlog verdween deze ontwerptraditie en werd textielvormgeving vooral een ambachtskunst en later een vrije kunst – sterk verwant aan de ontwikkelingen in de beeldende kunst; ze werd gedoceerd in de werkplaats. Vanaf begin jaren zeventig zijn de opleidingen voor textielvormgeving in Amsterdam onder leiding van Scholten en in Den Haag onder leiding van Hoogendijk en haar opvolgster Conrads te typeren als autonome werkplaatsen voor gedistantieerde kunstenaars. Instrumentele vaardigheden werden aangeleerd ten dienste van de eigen artistieke creatie.

Er zijn wel enkele aspecten van een ontwerptheorie te traceren in deze werkplaatsen. In Den Haag speelde de vormleer van Beljon een belangrijke rol bij het vervaardigen van monumentale textielkunst. Maar de vormregels van Beljon – ooit bedoeld om industriële vormgeving en architectuur weer verstaanbaar te maken voor een groot publiek – werden nu nog slechts toegepast als vormoefeningen binnen het smalle vakgebied van de textielkunst. In Amsterdam werd de bindingsleer nog gedoceerd en toegepast zoals die door Van der Mijll Dekker in 1934 was geïntroduceerd. De bindingsleer was in eerste instantie een vorm van instrumentele kennis om patronen van inslag- en kettingdraden van bestaande stoffen te analyseren en te visualiseren op papier. Van der Mijll Dekker hanteerde de bindingsleer echter als een praktisch ontwerpinstrument voor haar leerlingen, een instrument dat direct voortkwam uit haar ontwerpvisie gebaseerd op haar ervaringen als leerling aan het Bauhaus. Haar bindingsleer was gebaseerd op de overtuiging dat een goed ontwerp direct was gebonden aan de technische (on)mogelijkheden van het weefgetouw en de kleur- en materiaaleigenschappen van de draden. Het ging om een ontwerpinstrument dat geschikt was voor zowel het ambachtelijk als industrieel te vervaardigen textiel. Tot begin jaren zeventig was de textielwerkplaats onder leiding van Van der Mijll Dekker een werkplaats waarin de afhankelijke kunstenaar werd voorbereid op een baan als ambachtelijk of industrieel textielontwerper. Behalve in de bindingsleer kregen de leerlingen er ook les in onder meer bedrijfskunde, kostprijsberekening en textielwarenkennis. Toen Scholten in 1970 Van der Mijll Dekker opvolgde, bleef de bindingsleer op het rooster staan, maar werden de leerlingen opgeleid tot autonoom textielkunstenaar.

De ontwikkelingen in Amsterdam zouden kunnen worden toegeschreven aan de veranderende tijdgeest, ware het niet dat de werkwijze van Van der Mijll Dekker wel een vervolg kreeg aan de academie in Eindhoven. De textielafdeling in Eindhoven startte in 1950 en was vergelijkbaar met de Amsterdamse weefklas. In Eindhoven lag de nadruk meer op de industriële toepassingen van textiel. Dat vergde behalve een andere, professionelere houding ook kennis van bedrijfsorganisatie, verkoopmogelijkheden en doelgroepen. In Eindhoven kregen studenten in vakken als bedrijfseconomie en psychologie met deze aspecten te maken. Veel nadrukkelijker dan in Amsterdam distantieerden de docenten en studenten zich van textielkunstenaars die

zich niets wensten aan te trekken van de eisen en wensen van de industrie. De dienstbare houding van de Eindhovense textielontwerpers werd tot zeker eind jaren tachtig benadrukt.

In 1937 was al sprake van een modeklas aan de Rotterdamse academie. In 1943 begon Amsterdam met een modeafdeling. In 1950 volgden de academies van Breda en Enschede met nieuwe modeopleidingen en in 1953 maakten Arnhem en Maastricht een begin met hun modeonderwijs. De eerste modeopleidingen in Amsterdam, Breda, Maastricht en Rotterdam kenmerkten zich door het modetekenen naar buitenlands – meestal Frans – voorbeeld. Het aanleren van technische vaardigheden stond in dienst van het vertalen van de buitenlandse mode naar de Nederlandse situatie, die andere maatvoeringen, klimatologische omstandigheden, culturele gewoonten en zedelijke eisen kende. In het katholieke Breda had het modevak te maken met de zedelijke opvattingen die de Kerk via diverse geschriften publiek maakte. De katholieke monnik-architect Van der Laan, die nauw betrokken was bij de oprichting van de Academie St. Joost in Breda, had uitgesproken ideeën over het ontwerpen van paramentiek, een vak dat in de jaren vijftig aan de academie werd onderwezen. Onduidelijk blijft hoe prominent deze ideeën op de modestudenten werden overgebracht. De kennis die werd onderwezen was vooral technisch en instrumenteel van aard en was gericht op een baan in de confectie-industrie. Van de meeste studenten werd niet verwacht dat zij zich zouden ontwikkelen tot zelfstandige modeontwerpers.

Uitzonderingen hierop vormden de modeopleidingen onder leiding van Eisenloeffel in Amsterdam (en Enschede) en van Lamaker in Arnhem. Beide docenten zijn van bijzondere betekenis geweest voor het Nederlandse modeonderwijs. Zij streefden nadrukkelijk naar een opleiding tot zelfstandige couturiers met een eigen, artistieke signatuur. Een benadering die nog is terug te vinden in de beroepskwalificaties die de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs in 1999 voor modeontwerpers opstelde. Volgens de Projectorganisatie dienden product- en modeontwerpers over dezelfde kwalificaties te beschikken, met één uitzondering, namelijk dat modeontwerpers 'nadrukkelijk een persoonlijk handschrift uitdragen en een persoonlijk standpunt innemen'.⁵⁵ Eisenloeffel en Lamaker maakten de 'hoe-vraag' van het vervaardigen van kleding ondergeschikt aan de 'waarom-vraag' van de mode. Waarom dragen mensen kleren? Waarom verandert de mode voortdurend van stijl? De studenten werden gestimuleerd om op een geheel eigen en experimentele wijze een visueel antwoord te geven op deze vragen. Leidraad daarbij waren niet de stilistische ontwikkelingen in de buitenlandse mode(bladen), maar de meest avant-gardistische voorbeelden van actuele, internationale kunstuitingen. Het mouleren was een belangrijke vaardigheid om als een kunstenaar direct in het materiaal te kunnen vormgeven. Het creatieve ontwerpproces stond centraal en daaraan werden alle eisen met betrekking tot draag- en verkoopbaarheid ondergeschikt gemaakt. Alleen op die manier kon er werkelijk vernieuwing – de motor waarop alle mode draait – plaatsvinden. Wel eiste vooral Lamaker een gedegen technisch vakmanschap om alle experimenten tot in de perfectie te kunnen uitvoeren. In de modewerkplaatsen van Amsterdam en Arnhem werden geen ontwerptheorieën gehanteerd. Intuïtie en *Fingerspitzengefühl* zijn begrippen waarmee de kern van het modeonderwijs regelmatig werd geduid. Dit bleek ook toen in de jaren zeventig het nieuwe vak van stylist ontstond. De stylist diende zich volgens Lamaker niet te beroepen op wetenschappelijke inzichten uit de psychologie of marketing, maar moest vertrouwen op zijn of haar intuïtie, die het best tot ontwikkeling kwam in een studie aan een kunstacademie.

Het 'extravert ontwerpen en bezeten vakmanschap' van de Arnhemse modeopleiding onder leiding van Lamaker zijn vooral typerend voor de gedistantieerde ontwerper. Pas onder leiding van Prager in 1984 kwam er meer aandacht voor de bedrijfsmatige aspecten van het modevak. Desondanks bleef het modeonderwijs vooral werkplaatsonderwijs en werden de belangrijkste vormen van theorie gedoceerd in het theorielokaal voor kostuumgeschiedenis.

Het vak kostuumgeschiedenis heeft in het modeonderwijs altijd een prominente rol vervuld. Anders dan het grafisch ontwerpen (met uitzondering van de typografie) en de productvormgeving, heeft het modeontwerpen nooit vanuit een modernistische opvatting nadrukkelijk afstand genomen van kennis over historische stijlvormen. Integendeel, stijlgeschiedenis bleef een belangrijke voedingsbodem voor nieuwe modeontwerpen. Wel werd vanuit een modernistische opvatting de stijlgeschiedenis nadrukkelijker opgevat als een cultuurgeschiedenis waarin de mode verklaard kan worden vanuit tijd- en plaatsgebonden verschijnselen. Stijl was niet zomaar een stilistische vorm die ontwerpers naar eigen smaak en voorkeur konden inzetten, maar diende in de eerste plaats een visuele vertaling te zijn van de tijdgeest. Om die te kunnen duiden hadden Eisenloeffel en met name Lamaker veel belangstelling voor wetenschapsgebieden als antropologie, sociologie, psychologie en semiotiek. Kennis op deze gebieden werd nooit systematisch gedoceerd, maar de studenten wel aangereikt via relevante literatuur en lezingen. Op die manier probeerde Lamaker de studenten een voedingsbodem te bieden waarop ze hun modebewuste intuïtie konden ontwikkelen.

Het is niet verwonderlijk dat het modelectoraat in Arnhem de modetheorie in kaart brengt die vanuit deze wetenschapsgebieden zijn ontwikkeld. In tegenstelling tot het lectoraat Visuele Retorica in Breda, dat nadrukkelijk ondersteunend wil zijn in het creatieproces van grafisch ontwerpers, probeert het modelectoraat de context te duiden waarin mode haar gedaante aanneemt en waarin zij functioneert.

Conclusie

In deze studie onderzoek ik de volgende hypothese: Nederlandse kunst(nijverheids)scholen die zich hebben toegelegd op het opleiden van het professionele kunstenaarstype, hebben vormen van theorieonderwijs toegepast en/of ontwikkeld die voor het huidige en toekomstige vormgevingsonderwijs nog steeds relevant zijn. Om deze veronderstelling te toetsen heb ik onderzocht welk kunstenaarstype in welke periode bij voorkeur aan de verschillende kunstacademies werd opgeleid. Uit deel III en IV blijkt dat de resultaten geen eenduidig antwoord geven. In één en dezelfde academie is het antwoord afhankelijk van de opvattingen in de directiekamer, van de normen en waarden in de onderzochte ontwerpdisciplines (grafisch, product- en modevormgeving) en van de individuele docenten in de werkplaatsen en ontwerplokalen.

Dominante kunstenaarstypen in de directiekamers

Ondanks het versnipperde onderzoeksmateriaal is de vraag relatief het eenvoudigst te beantwoorden voor de situatie in de directiekamers. Jaarverslagen, beleidsstukken en publieke uitlatingen van directeuren gaven hier in veel gevallen voldoende informatie over. Op basis van dit onderzoek zijn uit die resultaten globaal vier perioden te onderscheiden waarin het opleiden van één bepaald kunstenaarstype dominant was: 1921–1950, 1950–1968, 1968–1983 en 1983–2012.

Bij de meeste kunstnijverheidsscholen was tussen 1921 en 1950 het afhankelijke kunstenaarstype dominant. In deze periode werden er plannen gesmeed voor nieuwe kunstscholen of werden ze daadwerkelijk gesticht; het ging om scholen met een katholieke identiteit, zoals de kunstnijverheidsscholen in Tilburg en Maastricht en de Jan van Eyck Academie. Ondanks het feit dat de kunstnijverheidsschool van Maastricht nooit formeel tot een katholieke academie werd hervormd, was het confessionele gedachtegoed er wel aanwezig. Dat bepaalde in belangrijke mate de wens van de directie tot het opleiden van afhankelijke kunstenaars die konden worden ingezet bij het realiseren en (vooral na de oorlog) het renoveren van kerkelijke kunst en architectuur. De ontstaansgeschiedenis van de katholieke kunstnijverheidsschool in Breda toont dat de directie zich nadrukkelijke keerde tegen een vrije academie voor gedistantieerde bohemiens. Maar ook aan de niet-confessionele kunstscholen domineerde in deze periode het afhankelijke type, soms met enkele gedistantieerde trekjes. Dat er in het kunstnijverheidsonderwijs voor het eerst werkplaatsen werden ingezet naar voorbeeld van de Engelse *Arts & Crafts*-beweging, geeft vooral blijk van conservatieve, romantische waarden. In theorie waren de werkplaatsen een instrument om de toekomstige vormgevers praktisch voor te bereiden op hun beroepsuitoefening. In de praktijk bleken ze vooral te fungeren als behoeders van een ambachtelijke productiewijze die door de snel toenemende industrialisering verloren dreigde te gaan. In dat opzicht bestonden er in deze periode weinig ideologische verschillen tussen de meer confessioneel georiënteerde school in Maastricht onder leiding van Scheffers (1935–1971) en de niet-confessionele kunstnijverheidsschool van Amsterdam onder leiding van Smits (1924–1939) en die van Arnhem gedurende het directoraat van Van Lerven (1922–1956).

Uitzonderingen in deze periode waren de academie van Amsterdam tijdens het directoraat van Stam (1939–1948) en die van Den Haag onder leiding van Plantenga (1928–1942), die zich onder invloed van de Duitse onderwijsvernieuwingen tussen 1900 en ca. 1930 op het professionele kunstenaarstype richtten. In plaats van op te leiden tot ambachtelijke, afhankelijke

kunstenaren propageerden deze directeuren het opleiden van progressieve vormingenieurs, die met kennis van de nieuwste materialen en technieken voorwerpen moesten ontwerpen voor de geïndustrialiseerde woon- en werk-omgeving van de nieuwe massamensen. In die context vond de discussie plaats over het belang van ambachtelijke versus dat van industriële productie. Het ambacht stond sinds de industrialisatie nog slechts ten dienste van een kleine, elite clientèle die belang hechtte aan de individuele, artistieke kwaliteiten van de kunstnijveraar. Maar wie als ontwerper het grote publiek wilde bedienen, moest het subjectief georiënteerde kunstenaarschap van zich af werpen en zich inzetten voor een objectieve, democratische industriële vormgeving. Deze modernistische onderwijsideologie had een sterk utopisch karakter en de aanhangers ervan hadden weinig oog voor de individuele belangen van opdrachtgevers en consumenten. Daarmee kreeg het professionele type ook gedistantieerde trekken. De vooroorlogse periode kan worden gekenschetst als een discussie in de directiekamers over het opleiden van het afhankelijk(-gedistantieerde) type (kunstnijveraar) dan wel het professioneel(-gedistantieerde) type (vormingenieurs).

Na 1950 werd het professionele type ook dominant aan de academie in Arnhem onder leiding van Verburg (1957-1978) en aan de nieuw opgerichte kunstnijverheidsscholen in Breda met directeur Slee (1950-1976) en Eindhoven met directeur Smeets (1950-1970). Daarentegen kenmerkten de kunstnijverheidsscholen in Enschede onder leiding van Middelhoek (1954-1966) en in Utrecht onder leiding van Diemèl (1948-1969) zich door een voorkeur voor het opleiden van een meer afhankelijk-gedistantieerd kunstenaarstype, een voorkeur die voortbouwde op het kunstnijverheidsonderwijs van vóór de oorlog. In Amsterdam voltrok zich een tegengestelde beweging: met het vertrek van Stam in 1948 evolueerden de opvattingen in de directiekamer naar een voorkeur om vooral onafhankelijke, gedistantieerde kunstenaars op te leiden. De directie van de Maastrichtse kunstnijverheidsschool bleef onder leiding van Scheffers vasthouden aan het afhankelijke-gedistantieerde type.

In de periode 1950-1968 was er veel aandacht voor het opleiden van industrieel ontwerpers, maar dan ontdaan van de dominante, politiek links georiënteerde Bauhaus-ideologie. De wederopbouwjaren vereisten een liberaler en vooral pragmatischer gedachtegoed. De autonome kunstenaar was zijn traditionele opdrachtgevers en mecenasen kwijtgeraakt en nam als vormgever van een nieuw op te bouwen samenleving een nieuwe rol aan. Directeuren als Beljon in Den Haag en Smeets in Eindhoven moesten niets hebben van kunstenaars die zich nadrukkelijk distantieerden van de maatschappelijke verantwoordelijkheid om de wereld mooier en beter te maken. De industrieel vormgever moest iemand zijn die in de toenemend complexe industriële productieprocessen oog bleef houden voor de menselijke maat van de eindproducten. Een maat die werd gemeten met criteria als functionaliteit, efficiënt gebruik van materialen en technieken en de 'objectief' geachte esthetiek van een aan te leren vormleer. Het was een periode waarin de directeuren in Den Haag en Eindhoven kunstenaars van een nieuw type wilden opleiden, die niet alleen artistiek, maar ook economisch en technisch onderlegd waren. De kunstenaar-koopman-ingenieur was een professional die leiding moest kunnen geven aan het complexe proces van het realiseren van een industrieel product ten dienste van mens en samenleving. Die nieuwe rol bleek niet eenvoudig. Eind jaren zestig was de industrieel vormgever niet zozeer de regisseur als wel een onderdeel van een steeds systematischer georganiseerd ontwerp-, productie-, distributie- en marketingproces. Hiermee trad een verschuiving op van het professionele type naar een meer afhankelijk type, en dat leidde steeds vaker tot heftige kritiek van de ontwerpstudenten. Dat culmineerde vooral in Eindhoven in protesten en stakingen

die tot doel hadden het onderwijs radicaal te veranderen. In Eindhoven brak een periode aan met steeds wisselende directeuren die de academie niet op de juiste koers kregen. Pas onder leiding van Lucassen (1983-1999) herwon de academie haar zelfvertrouwen en werd een volledig nieuw onderwijsprogramma geïnitieerd voor de professionele kunstenaar.

De periode 1968-1983 zorgde niet alleen in Eindhoven, maar ook in veel andere directiekamers voor onrust. Onder invloed van de democratiseringsprocessen waren het vooral de studenten die zich vanuit een maatschappijkritische visie gedistantieerd gingen opstellen ten opzichte van opdrachtgevers, consumenten en een in hun ogen te kapitalistische samenleving. Ze eisten meer ruimte voor creatieve zelfontplooiing. Als gevolg daarvan ontstonden er botsingen met de gezagsdragers in de directiekamers. Deze botsingen waren het hevigst in Eindhoven en Breda. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de nieuwe tijdgeest bij deze academies het meest contrasteerde met de ideologie die in de directiekamer heerste, een voorkeur om toch vooral dienstbare ontwerpers voor de samenleving op te leiden. De confrontaties in Eindhoven en Breda maakten van deze academies weliswaar nog geen opleidingsinstituten voor gedistantieerde kunstenaars, maar ze leidden wel tot een lange periode van crisis en identiteitsverlies. Aan de academies van Den Haag en Arnhem waren de confrontaties eind jaren zestig en begin jaren zeventig tussen de studenten en de directie veel minder heftig of zelfs afwezig. Tegen de tijdgeest in propageerden de directeuren van deze academies vooral het opleiden van het professionele kunstenaarstype.

Maar er waren ook academies die in deze tijdgeest floreerden. Dat waren bijvoorbeeld die van Amsterdam en Enschede. Het op te leiden individu kwam volledig centraal te staan en werd vrijgelaten om zijn eigen positie als kunstenaar te bepalen. In de meeste gevallen betekende dit een keuze voor kritische, weliswaar maatschappelijk geëngageerde, maar toch vooral gedistantieerde kunstenaars die hun persoonlijke creativiteit boven alles stelden. Anders dan aan de academies van Arnhem, Breda, Den Haag en Eindhoven werd het opleiden van dit type kunstenaar in Amsterdam en Enschede verheven tot directiebeleid. Een grote uitzondering op al deze academies vormde het directiebeleid in Kampen (1978-2002), dat tegen de tijdgeest in en onder invloed van een protestants-christelijke emancipatiestrijd de afhankelijke kunstenaar opnieuw centraal stelde.

In de periode 1983-2012 werd er vanuit de politiek sterke druk uitgeoefend op de academiedirecteuren om vooral afhankelijke, beroepsgerichte kunstenaars op te leiden. Deels is dit te verklaren als een reactie op de tendens in de periode 1968-1983 voor het opleiden van gedistantieerde kunstenaars. Kunst werd niet langer gezien als een vorm van zelfexpressie en persoonlijke ontplooiing, maar als een beroep dat alleen goed kon worden uitgeoefend wanneer men beschikte over een aantal startkwalificaties die absoluut noodzakelijk werden geacht. De meeste directeuren dachten daar echter volstrekt anders over. Zij pleitten nadrukkelijk voor het opleiden van een professioneel kunstenaarstype dat met zijn geheel eigen wijze van kijken, (design)denken, maken en (artistiek) onderzoek zinvolle bijdragen kon leveren aan mens en maatschappij. De invulling van dit professionele kunstenaarstype werd echter sterk bepaald door de historie van de verschillende academies: Arnhem wilde interdisciplinaire, artistieke onderzoekers, Den Haag pleitte voor wetenschappelijk erkende artistieke onderzoekers en Utrecht onderzocht de mogelijkheden van een hybride onderzoeker die de grenzen slechtte tussen kunst en technologie en kunst en economie. De belangrijkste uitzonderingen in deze periode waren de academies van Enschede en Kampen, die een directiebeleid bleven voeren dat was gericht op respectievelijk het gedistantieerde en het afhankelijke type.

Dominante kunstenaarstypen in de onderwijsvertrekken voor grafisch, product en mode

Voor de diverse onderwijsvertrekken is het veel lastiger vast te stellen tot welk kunstenaarstype bij voorkeur werd opgeleid. De ideeën van de directies speelden daarin een rol, maar even belangrijk waren de opvattingen in de ontwerpdisciplines en die van individuele ontwerpdocenten. Het valt niet mee – ook omdat in veel gevallen schriftelijk bronnenmateriaal ontbreekt of niet toegankelijk was – hieruit een coherent beeld te destilleren, als dat al zou bestaan. Deel IV levert een mozaïek van deelstudies over de opleidingen voor grafische, mode- en productvormgeving aan de verschillende Nederlandse kunstacademies. In deze ontwerpdisciplines werd zeer verschillend gedacht over de rol van de ontwerper. Voor een deel sloot de ideologie in een werkplaats of ontwerplokaal van een vormgevingsopleiding aan bij die van de directie, in sommige gevallen was ze er volledig mee in strijd. Ook tussen de diverse vormgevingsopleidingen van één academie konden de opvattingen over het kunstenaarschap sterk verschillen. Dit werd al in 1963 geconstateerd in het onderzoek van Vermeulen naar de sociale functie van de academie in Breda.

Het onderwijs in het vak grafisch ontwerpen komt in belangrijke mate voort uit de tradities van typografie en (vlakke en ruimtelijke) reclame. Omdat typografie gedurende lange tijd direct was verbonden met de mogelijkheden en beperkingen van handmatig of machinaal drukken en van leesbaarheid, bestonden er al vóór het ontstaan van het Nederlandse vormgevingsonderwijs regels en richtlijnen voor het ontwerpen van letters en lay-outs, die in een groot aantal handboeken zijn beschreven. De typograaf zag zichzelf als een dienstbare kunstenaar die slechts bemiddelde tussen de auteur en de lezer. Deze professionele, soms ook sterk afhankelijke houding is in het typografieonderwijs aan de kunst(nijverheids)scholen dominant geweest tussen 1921 en midden jaren tachtig. Belangrijke typografiedocenten als Brand (Breda), Noordzij (Den Haag) en Verberne (Arnhem) onderwezen de studenten de regels van kalligrafie en typografie zodat ze daarna het spel met professionele attitude konden spelen. Belangrijkste uitzondering hierop was het typografieonderwijs van Jongejans aan de Amsterdamse academie (1953–1981), dat een meer gedistantieerd karakter kende. Maar ook Martens brak in Arnhem al vroeg (vanaf 1977) in het kunstonderwijs een lans voor een houding van de ontwerpstudenten die onafhankelijker was van de regels en gewoonten van wat gold als goede typografie.

Anders lag het in het reclameonderwijs. Theorieën en regels die hiervoor werden ontwikkeld vanuit de reclamekunde, werden maar aan een beperkt aantal academies gedoceerd, en dat ook nog gedurende een veel kortere periode dan het geval was bij de typografieregels. Het waren vooral de academies van Breda en Eindhoven die in de periode tussen 1950 en begin jaren zeventig het reclamevak en de (reclame)psychologie serieus namen. Wie een efficiënte reclameboodschap wilde vormgeven, diende immers kennis te hebben van de effecten die vormen, kleuren en typografie hebben op de aandacht en het begrip van de waarnemer. Het betrof in de meeste gevallen een vorm van instrumentele kennis voor een afhankelijk type reclameontwerper.

De meeste kunstopleidingen zagen er echter niets in om de reclameontwerper te degraderen tot de illustrator of typograaf van reclametheorieën die er vooral op waren gericht het publiek tot kopen te verleiden. De ontwerper had een eigen verantwoordelijkheid voor het op de juiste ethische en esthetische wijze informeren van het publiek. Het woord 'reclame' werd na de jaren zestig op de meeste academies taboe verklaard en vervangen door oplei-

dingsnamen als 'publiciteitsvormgeving' en 'visuele communicatie'. Anders dan het woord 'reclame' zijn deze namen een uiting van de wil het publiek zo objectief en transparant mogelijk te informeren. Dat vroeg om een meer professionele houding van de publiciteitsvormgever.

In de opleidingen voor productvormgeving zijn eveneens meerdere tradities te onderscheiden, waarin steeds een ander kunstenaarstype dominant was. Het kunst(nijverheids)onderwijs in edelsmeden en sieraadvormgeving vond sinds de start van de eerste cursus op dit gebied in 1897 vooral plaats in werkplaatsen voor de afhankelijke, ambachtelijke kunstenaar. In dit model veranderde nauwelijks iets toen er nieuwe edelsmedeafdelingen ontstonden aan de academies van Den Haag (1914), Amsterdam (1924), Arnhem (1929) en Maastricht (1949). Het afhankelijke type – al dan niet met enkele gedistantieerde trekjes – bleef dominant zolang er duidelijke opdrachtgevers waren, zoals de katholieke Kerk of een draagkrachtige en kunstminnende clientèle. Toen die verdwenen werd het onderwijs in edelsmeden en sieraadvormgeving een vorm van vrije beeldende kunst, uitgeoefend door een meer gedistantieerd type.

Heel anders was de situatie bij de opleidingen voor industriële vormgeving die na de oorlog van start gingen in Den Haag (1950) en Eindhoven (1955). Hier bestond nadrukkelijk de wens een professioneel type ontwerper op te leiden, een ontwerper die over voldoende kennis en vaardigheden beschikt op zowel artistiek als technisch en economisch gebied. Dit model kwam eind jaren zestig onder druk te staan doordat studenten steeds luider riepen om meer persoonlijke creativiteit en intuïtie in het ontwerpproces. Maar in de Cursus Industriële Vormgeving in Den Haag en aan de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven leidde dat niet tot de wens om een wezenlijk ander kunstenaarstype op te leiden, en deze situatie bleef tot eind jaren negentig bestaan.

In de toenemende aandacht voor industriële vormgeving tenderden de opleidingen edelsmeden in Amsterdam en Arnhem naar ontwerplokalen voor het professionele type. Onder leiding van Jaarsveld in Amsterdam (1955–1978) en onder invloed van Bakker in Arnhem (1968–1978) werden opvattingen gehanteerd die contrasteerden met de ideologie van het gedistantieerde type die in de academie (Amsterdam) of de opleiding (Arnhem) de overhand had. Het ontwerplokaal industriële vormgeving in Amsterdam wist zich lange tijd in die geïsoleerde positie te handhaven. In Arnhem werd de afdeling Vormgeving in Metaal en Kunststoffen na het vertrek van Bakker weer meer een werkplaats voor het gedistantieerde type kunstenaar.

In het modeonderwijs zijn eveneens twee tradities te onderscheiden: textiele vormgeving en het ontwerpen van kleding. De belangrijkste ontwikkelingen speelden zich pas na de oorlog af met het ontstaan van nieuwe modeopleidingen in Arnhem (1953), Breda (1950), Maastricht (1953) en Utrecht (1963). Het modeonderwijs in Breda, Maastricht en Utrecht was decennialang werkplaatsonderwijs voor het opleiden van het afhankelijke type. Het modeonderwijs in Amsterdam en Arnhem werd eveneens in werkplaatsen onderwezen, maar in de periode 1950–1983 werden die vooral ingezet voor het opleiden van meer gedistantieerde modeontwerpers, met een sterke nadruk op de ontwikkeling van een eigen artistieke visie. Omdat kleding moet voldoen aan functionele, sociale en symbolische eisen was er in deze opleidingen behalve voor kostuumgeschiedenis ook aandacht voor de psychologische, sociale en antropologische aspecten van het kledingontwerp. Dit alles gold niet voor het textielontwerpen, dat na eind jaren zestig een vorm van vrije kunst werd.

In de mode en de vormgeving vinden we het opleiden van het professionele type vooral in de ontwerplokalen voor wevers en textielontwerpers die

ook voor de industrie werden opgeleid, zoals in Amsterdam onder Van der Mijll Dekker (1934–1972) en aan de textielafdeling in Eindhoven (1950–1983).

De relatie tussen de kunstenaarstypen en de theoretische vorming

Bestaat er nu een aannemelijke relatie tussen welk kunstenaarstype dominant was in de opleiding en de kwaliteit en de kwantiteit van de theoretische vorming op een kunstacademie of aan een ontwerpopleiding? Uit mijn onderzoek blijkt dat het niet eenvoudig is om voor een academie of opleiding te benoemen tot welk kunstenaarstype er bij voorkeur werd opgeleid. In de meeste gevallen zijn de opvattingen binnen de ontwerptradities van de grafische, product- en modevormgeving en de individuele opvattingen van de docenten bepalender voor het kunstenaarstype waartoe werd opgeleid dan de ideologie in de directiekamer. In sommige gevallen kleuren de ideeën in een opleiding wel mee met de visie die de directeur uitdraagt.

De belangrijkste conclusie die uit mijn onderzoek kan worden getrokken is dat discursieve theorie vooral een belangrijke rol speelde in het Nederlandse vormgevingsonderwijs wanneer zowel de directie als de opleiding een voorkeur had voor het professionele type kunstenaar. Voor de academie in Den Haag was dat het geval gedurende een lange periode onder de directoraten van Plantenga (1928–1942), De Hey (1942–1957) en Beljon (1957–1985) en de opleidingen voor reclame (Kiljan, 1921–1968), (typo)grafisch ontwerpen (Noordzij, 1960–2012) en industriële vormgeving (1950–2012). Hier werden nieuwe theoretische inzichten toegepast en/of ontwikkeld, zoals de ‘vormontwikkeling’ en ‘vormgrammatica’ van Kiljan, de ‘beeldende organisatie van de reclameopdracht’ van Schuitema, de ‘theorie van het schrift’ van Noordzij, de ‘vormmorfologie’ van Beljon en de ‘ontwerpmethodologie’ die was ontleend aan buitenlandse ontwerptheoretici als Bruce Archer en Christopher Alexander. Een uitzondering hierop was de textielafdeling, die slechts in beperkte mate werd beïnvloed door vormen van discursieve theorie. Het hoogleraarschap typografie van Unger past in deze lange traditie van theorieonderwijs en -ontwikkeling aan de Haagse vormgevingsopleidingen.

Voor de Amsterdamse academie ziet het beeld er vergeleken met die van Den Haag volstrekt tegengesteld uit. Daar heerste gedurende een lange periode (van ca. 1950 tot 1983) bij directie en docenten de opvatting dat er vooral gedistantieerde kunstenaars moesten worden opgeleid. Er was nauwelijks sprake van een geformaliseerd theorieonderwijs en ook de uitlatingen van de docenten laten zien dat er geen aandacht was voor het onderwijzen van discursieve vormen van theorie. Het werd aan de individuele docent overgelaten of hij dit wel of niet wilde onderwijzen. Alleen in de daaraan voorafgaande periode, toen de academie onder leiding stond van Stam (1939–1948), werd het professionele type nadrukkelijk nagestreefd, zowel door de directie als door enkele opleidingen, zoals de weefafdeling van Van der Mijll Dekker. Zij doceerde de ontwerptheorie van het Bauhaus en de ‘bindingsleer’ als een praktische ontwerptoepassing. Toch waren er ook in de periode na Stam individuele docenten die aandacht hadden voor de discursieve theorie van het vakgebied, zoals Van Toorn en Boterman bij het grafisch ontwerpen en de theorielocenten Holzhauser en Pruys bij de afdeling Industriële Vormgeving. Vooral Van Toorn was van belang met zijn ontwerpstrategie van de ‘operationele kritiek’.

De invloed van de Haagse academie op het Arnhemse vormgevingsonderwijs was onmiskenbaar onder het directoraat van Verburg (1957–1978). Deze jaren vormden de hoogtijdagen van het toepassen en ontwikkelen van

theoretische inzichten voor vormgevers. Struycken ontwikkelde toen zijn ‘algemene beeldinformatie’ voor de basisjaarstudenten van alle opleidingen en Bakker zijn ‘fundamentalistische’ ontwerpbenadering aan de afdeling Vormgeving in Metalen en Kunststoffen. Bij het grafisch ontwerpen onderwezen Verberne en Vermeulen de typografische regels van Friedlaender en zette Wagner de traditie voort van Kiljans vormgrammatica. Het modeonderwijs vond weliswaar plaats in de werkplaats, maar had relatief veel aandacht voor de (cultuur)historische, psychologische en sociale context waarin kleding wordt ontworpen en gedragen. Een aandachtsgebied dat met de komst van het modelectoraat in 2002 een officieel onderzoeksgebied werd.

Net als de Haagse academie laat ook de academie van Breda een lange periode zien waarin zowel de directeuren als de docenten van de opleiding grafisch ontwerpen de intentie hadden om het professionele type op te leiden. Ook in Breda zijn invloeden te traceren van de Haagse academie, via docenten als Pijper en Zwart. Vanaf de oprichting van de academie in 1950 tot in 2012 was er steeds veel aandacht voor de theoretische en (cultuur)historische achtergronden van reclame, typografie en grafisch ontwerpen. Nieuwe theoretische inzichten werden ontwikkeld door Boekraad, eerst als theorielocent vanaf 1988 en later als lector Visuele Retorica (2003–2012). Maar aan de modeopleiding heersten heel andere opvattingen over het gewenste kunstenaarstype. In de eerste decennia ging het bij de modeconfectie vooral om een afhankelijk type, vanaf de jaren zeventig gold voor het eigen modeontwerp een meer gedistantieerd, artistiek type als wenselijk. Vormen van discursieve theorie speelden er nauwelijks een rol.

Hetzelfde geldt voor de modeopleiding in Maastricht. De belangrijkste opleiding voor het professionele type was in Maastricht het grafisch ontwerplokaal onder leiding van Simons (1970–1989). Simons continueerde in Maastricht de praktische en theoretische onderwijsopvattingen van zijn leermeesters in Breda: Brand, Begeer en Smits.

De Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven liet onder de directoraten van René Smeets, Gilles, Houtman en Lucassen het meest expliciet zien dat de wens om professionele ontwerpers op te leiden gepaard ging met relatief veel en diverse vormen van theorieonderwijs. De academie in Eindhoven heeft zich altijd nadrukkelijk geprofileerd als een ontwerpopleiding en distantieerde zich van het artistieke vormgevingsonderwijs van de andere kunst(nijverheids)scholen. Het leidde tot het meest uitgebreide curriculum van praktijk- en theorievakken. Opvallend daarbij is dat directeur en docent Smeets voortdurend op zoek was naar een vormgeving en ornamentiek die niet individueel van aard was, maar aansloot bij de traditionele volksculturen en de negentiende-eeuwse ‘leer van het ornament’ alsook bij de beeldtaal van de avant-gardekunst en de nieuwste inzichten in de waarnemingspsychologie.

Wanneer we naar de academie in Kampen kijken, waar lange tijd het afhankelijke type dominant was, zien we inderdaad dat daar vooral wordt benadrukt hoe noodzakelijk instrumentele kennis is voor het realiseren van de ontwerpen. Het is dus aannemelijk dat er een relatie is tussen het dominante kunstenaarstype en de kwaliteit en kwantiteit van de theoretische vorming, vooral als dit op alle niveaus – zowel door directie en opleidingshoofden als door docenten – wordt nagestreefd.

Welke kennis en theorie zijn nog relevant voor het hedendaagse vormgevingsonderwijs?

De discursieve vormen van theorie die in het Nederlandse vormgevingsonderwijs werden ontwikkeld en toegepast, zijn afkomstig van of werden ontleend

aan diverse wetenschapsgebieden, zoals de (waarnemings- en reclame)-psychologie (met name de Gestaltpsychologie), marketing, semiotiek, cybernetica, (visuele) retorica, kunstgeschiedenis, cultuurgeschiedenis en -filosofie en antropologie. Veel van deze kennis werd vooral toegepast in een poging te komen tot wat Van der Tas de 'intersubjectieve symboliek' van het beeldend vermogen noemde. Een vormtaal die niet is ontleend aan een individuele belevingswereld (subjectieve symboliek), maar die ook niet zo streng aan wetten en regels is gebonden (objectieve symboliek) dat ze geen vrijheid meer laat aan de ontwerper voor individuele, inventieve en artistieke interpretaties. Bij de intersubjectieve symboliek gaat het om een zich steeds vernieuwend en inventief spel met regels die voor iedereen herkenbaar blijven. Dat vereist van het vormgevingsonderwijs dat het de studenten vertrouwd maakt met deze regels, hun leert ze toe te passen en hun, indien wenselijk, de ruimte biedt ze te verwerpen voor een beter alternatief. Op zijn minst is het relevant de studenten kennis te laten maken met vormen van discursieve theorie als 'de leer van het ornament', 'vormgrammatica', 'de beeldende organisatie van de reclameopdracht', 'de theorie van het schrift', de 'Systematical Method for Designers', 'algemene beeldinformatie', 'visuele retorica', 'de morfologie van de vorm', 'het fundamentalistisch ontwerpen', de 'product-analyse', de 'cubistische constructies' en 'de operationele kritiek', zodat ze inzicht krijgen in de spelregels die ooit zijn ontwikkeld en hun waarde hebben gekend in een specifieke cultuurhistorische context. Ze vormen de *body of knowledge* waarop het professioneel ontwerperschap is gebouwd en waartoe de ontwerpstudenten zich dienen te verhouden. Studie- en praktijkopdrachten moeten uitwijzen in hoeverre deze kennis situationeel en strategisch nog van waarde is.

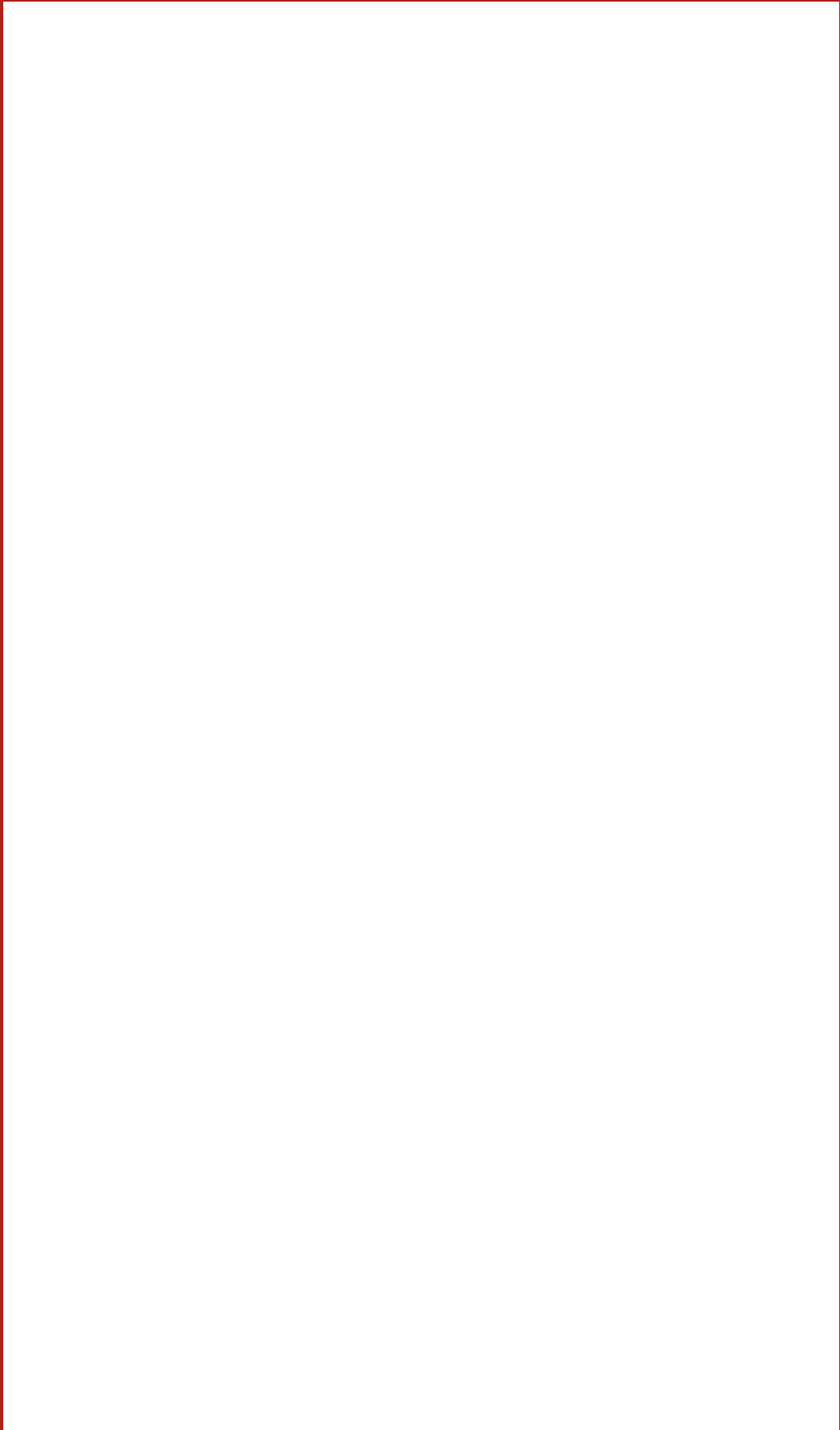
De geschiedenis van het Nederlandse vormgevingsonderwijs laat echter ook zien dat wetenschappelijke (domeinspecifieke) kennis niet onmiddellijk tot bruikbare ontwerp-kennis leidt. Steeds zijn er weer mensen nodig die, onderlegd in de verschillende wetenschapsgebieden, in staat zijn om wetenschappelijke inzichten te vertalen naar de praktijk van de ontwerper. In de meeste gevallen zijn dat mensen die met het ene been in het theoretische discours van hun vakgebied staan en met het andere been in de ontwerp-praktijk. Zij zijn dun gezaaid, maar ze kunnen een voorbeeld nemen aan enkele belangrijke bewoners van *Het huis van ik*: Gijs Bakker, Joop Beljon, Hugues Boekraad, Wim Gilles, Gerrit Kiljan, Gerrit Noordzij, Paul Schuitema, René Smeets, Peter Struycken, Jan van Toorn en Nico van de Vecht. Zij allen hebben zich beziggehouden met ontwerptheorieën gebaseerd op wetenschappelijke kennis alsook op eigen en andermans ervaringen bij het praktisch ontwerpen. Zij bouwden weer voort op de inzichten van vergelijkbare theoretische pragmatici als Gottfried Semper, Jan Slothouber, Jan Tschichold, Le Corbusier en Christopher Alexander. Hoewel hun theoretische opvattingen en inzichten tijdgebonden zijn en mogelijk niet meer bruikbaar in het actuele vormgevingsonderwijs, zal nieuw ontwikkelde kennis uit bovengenoemde wetenschapsgebieden altijd relevant blijven voor professionele ontwerpers die zich bezighouden met producten en diensten die nadrukkelijk zijn bedoeld om in een samenleving praktisch of symbolisch te functioneren ten dienste van een individu of een groep. Maar dan zijn er wel mensen nodig die in staat zijn de wetenschappelijke kennis om te zetten in bruikbare ontwerpstrategieën. De in de inleiding van deze studie genoemde ontwerptheoreticus Kees Dorst is zo'n persoon. Des te zorgwekkender is het dat hij nauwelijks nog binding lijkt te hebben met het actuele vormgevingsonderwijs aan de Nederlandse kunst-academies, afgezien van een gastdocentschap Design Methods aan de Design Academy Eindhoven.

De waarde van dit onderzoek

Het moge duidelijk zijn dat er ondanks dit uitgebreide onderzoek nog wel enkele gaten te vullen zijn. De masters aan de kunstacademies, voortgekomen uit de zogenoemde tweedefaseopleidingen, hebben de afgelopen twintig jaar een belangrijke bijdrage geleverd aan theorie en onderzoek in het kunstonderwijs. Het onderzoeksmateriaal maakte een meer gedetailleerde studie hiervan niet mogelijk. Op basis van het beschikbare en/of toegankelijke schriftelijke materiaal lag het accent vooral op de academies van Amsterdam, Arnhem, Breda, Den Haag en Eindhoven. De academies van Enschede, Kampen, Maastricht, Rotterdam en Utrecht zijn slechts gedeeltelijk onderzocht; en dan gaat het zowel om de directiekamer als om de onderwijsvertrekken. Vervolgonderzoek naar het belang van de masters en de niet of slechts gedeeltelijk onderzochte kunstacademies zal moeten uitwijzen of de bovenstaande conclusies bevestigd of juist genuanceerd moeten worden.

Het onderzoek ontbeert ook een vergelijkend internationaal perspectief. Ik heb weliswaar de buitenlandse invloeden beschreven die aantoonbaar aanwezig waren in het onderzoeksmateriaal, maar ik heb niet onderzocht hoe de opvattingen over het gewenste kunstenaarstype in de directiekamer en de onderwijsvertrekken van de Nederlandse kunstacademies zich verhouden tot die in het buitenland. Op basis van een eerste oriëntatie hierop aan het begin van mijn onderzoek lijkt vooral een vergelijking met het ontwerp-onderwijs in de Verenigde Staten en Japan tot interessante inzichten te kunnen leiden.

De meeste onderzoeken en publicaties die het Nederlands vormgevingsonderwijs tot onderwerp hebben, ontberen een helder theoretisch uitgangspunt – met uitzondering van de dissertatie van Welten. Het zijn vaak beschrijvende, historische studies – al dan niet in de vorm van een jubileum-uitgave – die het culturele belang van de betreffende kunstacademie voor stad en (buiten)land moeten onderschrijven. Niet zelden vertonen deze publicaties hagiografische trekjes. Met het theoretische kader voor mijn onderzoek, gebaseerd op de kunstenaarstypologie van Van der Tas, hoop ik een structuur te hebben aangereikt die dienstbaar kan zijn aan het toekomstige onderzoek naar het Nederlandse en buitenlandse kunst- en vormgevingsonderwijs. Nu heb ik zelf nooit de intentie gehad om de theoretische kaders van Van der Tas te toetsen op hun waarheidsgehalte. Eerder bood het een bruikbaar instrument om mijn onderzoeksmateriaal te ordenen en de vragen die ik had over de betekenis van theorie voor het Nederlandse vormgevingsonderwijs scherper te stellen. Daarbij verwijs ik graag naar de woorden die William van Baskerville – hoofdpersoon in Umberto Eco's beroemde roman *De naam van de roos* – zijn leerling Adson toespreekt als deze zijn bewondering uit voor zijn leermeester omdat hij de 'waarheid' over de moorden in een middeleeuws klooster heeft achterhaald. William zegt dat hij de waarheid over de moorden nooit heeft gekend en slechts 'de waarheid van de tekens' heeft gevolgd zonder 'het verband tussen de tekens te kennen'. Zijn leerling werpt tegen: 'door een verkeerde orde te bedenken [hebt] u toch iets gevonden'. William antwoordt daarop: 'Je hebt iets heel moois gezegd, Adson, ik dank je. De orde die onze geest bedenkt, is als een net, of een ladder, die men construeert om ergens te komen. Maar daarna moet men de ladder wegwerpen omdat men ontdekt dat ze, hoewel ze goede diensten had bewezen, van zin verstoken was. *Er muoz gelichesame die Leiter abewerfen, sô er an ir ungestigen ist... Zeg je dat zo?*'



Noten deel I en II

1. Billy Joel, 'You're My Home', 1973.
2. De officiële opleidingsnaam die de Arnhemse kunstacademie hanteerde luidde in 1985 3D Design. Bij het ministerie van oc&w stond de opleiding geregistreerd als Vormgeving in Metalen en Kunststoffen.
3. Zie Honour en Fleming 1988 voor de Engelse en Nederlandse edities.
4. N. Pevsner, *Pioneers of Modern Design, from William Morris to Walter Gropius*, Harmondsworth 1986 (1936¹).
5. Van Zoest 1978.
6. Dorst 2003, p. 80; Dorst en Lawson 2009, pp. 213–265.
7. Simon Thomas 1996, p. 7.
8. De Arnhemse kunstacademie heette tot 1927 Genootschap Kunstoefening. Daarna werden verschillende namen gehanteerd, zoals Middellbare kunstnijverheidsschool Genootschap Kunstoefening en Middellbare School voor Beeldende Kunsten en Kunstnijverheid. In 1951 meldde het bestuur dat Genootschap Kunstoefening nog steeds een gangbare naam was, maar dat de officiële naam luidde: Academie voor Beeldende Kunsten en Kunstnijverheid Arnhem.
9. *Notulen van Kunstoefening 4 oktober 1945 t/m 11 april 1960*, Vergadering van docenten, 15 december 1958 (archief ArtEZ).
10. Simon Thomas 1996, p. 219.
11. Unger, *Terwijl je leest*, p. 153.
12. Idem, p. 156.
13. Borgdorff en Sonderen 2012, p. 10.
14. De kunstacademie van Tilburg is hier niet meegerekend omdat ze enkel opleidt tot kunstdocent.
15. Een compleet overzicht van lectoren en de onderzoeksgebieden is te vinden op www.lectoren.nl.
16. Zie o.a. *Can Art Be Demonstrated*, 2010; *De derde cyclus*, 2007; Van Winkel 2006.
17. Zie <http://cijfers.hbo-raad.nl>.
18. Martis 1980, 1984, 1990; Van Rheeden 1988a; Welten 1960.
19. Martis 1980, 1984.
20. Het gaat hierbij om opleidingen zoals vermeld in de onderwijsstatistieken en in de jaarverslagen van de kunstacademies.
21. Wilterdink en Van Heerikhuizen (red.) 2007, pp. 143–166.
22. Zie bijvoorbeeld Goldstein 1996; Barzan 2000.
23. Van der Tas 1990.
24. Bevers 1993; Wilterdink en Van Heerikhuizen 2007, pp. 359–379.
25. Pevsner 1973 (1940¹).
26. Tentoonstellingscatalogus *De kamer van IK*, 1960, zonder paginering.
27. Hardy 1976, p. 2 (archief DAE).
28. Pevsner 1973 (1940¹), pp. 80–82, 129–139.
29. Boschloo e.a. 1989.
30. Goldstein 1996.
31. Onder meer tentoonstellingscatalogus *Bauhaus: a Conceptual Model*, 2009; Naylor 1985; Wick 2000; Whitford 1984; Wingler 1962, 1977.
32. Welten 1960.
33. Welten 1960, pp. 62–72.
34. Prak 1979.
35. Bell 1963.

36. Martis e.a. 1980.
37. Trappeniers 1980.
38. Hofkamp en Van Uitert 1980.
39. Van Uitert, Hofkamp en Jonker 1982.
40. Van der Kamp e.a. 1984; Martis 1984.
41. Martis 1990.
42. Van Rheeden 1984.
43. Van Rheeden 1988a. Een herziene publieksuitgave van het proefschrift werd uitgebracht onder de titel *Om de vorm. Een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*, Amsterdam 1989.
44. Van Rheeden verwijst naar De Wit 1979 en Boot 1982.
45. Eijck 1992; Van den Eijnde 1994; Hermans 1986; Hermans 1990; Van den Heuvel 1986, 1987; Maan 1982; Mol 1989; Roijers 1989.
46. Beljon 1982; Haaren 1972; Maas 1951; Plantenga 1938; Wouters en Scheffers 1966.
47. Beenker e.a. 2002; Boterman 2005; Broers 2010; Bruggeman 1993; Egbers 1995 (archief AKV); Eliëns en Prisse 2009; Van Giersbergen 2012; Hagoort 2007; Van Hoogenhuyze 2007; Leijdekkers 1999; Middag en Fritz-Jobse 1994; Schouw 1997; Schouwenberg en Staal 2008; Vries e.a. 2004; Bool en Rotteveel 2008; Holslag en Kemper 2012.
48. Middendorp 2002.
49. Dooijes 1991; Truijten 1993; Kinross e.a. 1996; Poyner 2008.
50. Simon Thomas 1996; Van Giersbergen 2003.
51. De Roos e.a. 1949, pp. 9-19.
52. Dit citaat en het volgende: De Roos e.a. 1949, pp. 13, 15.
53. Vermeulen 1963 (SB).
54. Heilbron 1992.
55. Heilbron 1993.
56. Wagensveld 2003; Van Seventer 2003.
57. Van Winkel 2007.
58. Van Winkel e.a. 2012.
59. Gielen 2012.
60. Van der Tas 1990, p. 151.
61. Van den Braembussche 2007, pp. 118-126.
62. Van der Tas 1990, p. 151.
63. De tabel is niet in haar totaliteit overgenomen en voor de helderheid zijn de begrippen 'metafysisch', 'discursief' en 'instrumenteel' als onderscheiden kennisdomeinen toegevoegd.
64. Van der Tas 1990, pp. 145-148, 177 en 178 noot 52.
65. Sennett 2008.
66. Dorst 2003; Dorst en Lawson 2009; Groeneveld 2006.
67. Cross 1998, pp. 17-18.
68. Dorst en Lawson 2009, p. 48; Groeneveld 2006, pp. 23-24.
69. Dorst en Lawson 2009, p. 192.
70. Christiaans 1992.
71. Dorst en Lawson 2009, p. 122.
72. Laermans 1987; Wilterdink en Van Heerikhuizen 2007, pp. 143-166.
73. Gegevens over de studentenaantallen in het Nederlandse kunstonderwijs voor de jaren 1990 t/m 2006 zijn beschikbaar gesteld door de Centrale Financiën Instellingen (Cfi Informatieproducten) te Zoetermeer; *Statistiek van het nijverheidsonderwijs*, Den Haag (CBS) voor de jaren 1939, 1947 en 1949; *Statistiek van het nijverheidsonderwijs*, Utrecht (CBS) voor de jaren 1951 t/m 1968; *Gegevens betreffende het kunstonderwijs*, Den Haag (Afdeling Onderzoek en Planning,

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen) voor de jaren 1969 t/m 1980; *Opleidingen hoger beroepsonderwijs 1980/'81. Gegevens per instituut over het schooljaar 1980/1981*, (KASKI i.o.v. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen), Den Haag 1981; *Kunstonderwijs*, Den Haag (CBS) voor de jaren 1980 t/m 1983; *Statistiek van het hoger beroepsonderwijs. Instellingen en studenten*, Den Haag (CBS) voor de jaren 1984 t/m 1992; *Rapport inzake het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in Noord-Brabant* (Provinciaal Opbouworgaan Noord-Brabant), Tilburg 1963; *Het onderwijs in [jaartal]*, Den Haag (Rijksuitgeverij Dienst van de Nederlandse Staatscourant) voor de jaren 1934, 1937 t/m 1943, 1947 t/m 1949, 1953, 1954, 1956, 1957, 1959, 1961; *Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar [jaartal]*, Den Haag voor de jaren 1962 t/m 1964, 1967, 1968; *Lemma register EDG Documentatie. Register met informatie over opleidingen in het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs*, Utrecht 1995; *Elseviers Beroepen Almanak. Handleiding voor school- en beroepskeuze*, Amsterdam voor de jaren 1979, 1985, 1992; *Studiegids Hoger Onderwijs 2005* (LDC), Den Haag 2005; *Nota van de inspectie Kunstonderwijs inzake een vergelijkend en inventariserend onderzoek voor het dag- en avondonderwijs beeldende kunsten* (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen), Den Haag 1976; kwantitatieve gegevens uit Welten 1960.
74. *Het onderwijs in 1947* (zie noot 73), p. 316.
 75. *Het onderwijs in 1953* (zie noot 73), p. 430.
 76. *Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1962* (zie noot 73), p. 315.
 77. Op basis van de beschikbare gegevens heb ik gekozen voor tijdsintervallen van vijf jaar tussen 1940 en 1990. Omdat voor 1970 geen cijfers beschikbaar waren heb ik daarvoor in de plaats de studentenaantallen voor het jaar 1971 genomen. Na 1990 zijn de studentenaantallen gecategoriseerd naar de CROHO-codes; ze zijn daardoor niet meer volgens de genoemde opleidingen te rangschikken.
 78. In de tabel zijn ook de studentenaantallen opgenomen van het jaar 2002 en 2005, omdat de door de CFI gehanteerde systematiek het niet mogelijk maakte de aantallen voor de intervaljaren 1995 en 2000 te bepalen.
 79. *Statistiek van het nijverheidsonderwijs* (zie noot 73), 1952, p. 32.
 80. *Het onderwijs in 1934* (zie noot 73), p. 176.
 81. Voor Enschede en Utrecht zijn de gegevens pas vanaf 1969 beschikbaar.

Noten deel III, hoofdstuk III.1 Breuklijn 1

1. Dit citaat en het volgende: Serafijn 1992, pp. 31, 1.
2. Goldstein 1996, p. 20.
3. Pevsner 1973 (1940¹); Goldstein 1992. Het beeld werd gecorrigeerd en genuanceerd door Barzan 2000.
4. De Vereniging Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs in Amsterdam – de huidige Gerrit Rietveld Academie – werd opgericht op 28 december 1923 en was een samenvoeging van de Kunstnijverheidsschool Quellinus, de Dagteken- en Kunstambachtsschool voor Meisjes en de Teekenschool voor Kunstambachten. ArtEZ is in 2000 ontstaan uit een samenwerkingsverband tussen de Hogeschool voor de Kunsten Arnhem, AKI Academie voor beeldende kunsten Enschede en de Hogeschool voor de Kunsten Constantijn Huygens in Kampen/Zwolle, die in 2002 fuseerden tot ArtEZ hogeschool voor de kunsten.

5. Het portret werd in 2010 verwijderd door de nieuwe bestuursvoorzitter van ArtEZ.
6. Van Marissing 1969.
7. Van Hoogenhuyze e.a. 1992.
8. Elings 1992.
9. *Focus op toptalent*, 2011, p. 13.
10. Dit aantal is inclusief de academies met uitsluitend kunstdocentopleidingen (Amsterdam, Amersfoort, Tilburg) en de avondacademie in Leeuwarden.
11. Cijfers ontleend aan Van der Kamp e.a. 1984.
12. Adriaens-Hermans en Meulenbroek 1984, Van Bommel 2006, jaarverslagen van verschillende kunstacademies in deze periode. Inmiddels gaat het om totaal 39 hogescholen.
13. Hagoort (red.) 2007, pp. 30, 33.
14. Gegevens studentenaantallen kunstonderwijs, CFI 1995.
15. Hagoort (red.) 2007, p. 38; schriftelijk commentaar S. den Hartog en M. Regouin, 17 december 2012, W. Hillenius, 15 januari 2013.
16. 'Eindrapportage' 1987.
17. Roelofs 1987, p. 6.
18. 'Hoger Kunstvakonderwijs' 1987, p. 2.
19. Dit citaat en het volgende: 'Eindrapportage' 1987, p. 5.
20. 'Eindrapportage' 1987, p. 3.
21. 'Eindrapportage' 1987, p. 13.
22. 'Eindrapportage' 1987, p. 11.
23. 'Om de nabije toekomst' 1988, p. 20.

Noten hoofdstuk III.1.1 en Intermezzo

1. Bibeb 1972, p. 31-32.
2. Bibeb 1972, p. 15; schriftelijke informatie van Frederike Huygen in het kader van haar dissertatie over Jurriaan Schrofer.
3. Dit citaat en de volgende citaten: Hofstee 1976, pp. 4-5.
4. Schrofer 1983a, p. 12.
5. Alle citaten: Hofstee 1976, p. 5.
6. 'Verslag van de docentenvergadering 22 oktober 1979 Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem', p. 6, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen.
7. Brand en Janselijn 1981; interview met Jan Brand, 12 september 2011.
8. Schrofer 1983b.
9. Interview met Jan Brand, 12 september 2011; 'Kunstactualiteiten Arnhem' 1982, p. 8.
10. Onderwijs en projecten op het gebied van hedendaagse muziek werden tussen 1970 en 1987 verzorgd door de componist Simeon ten Holt. Ten Holt 2009, pp. 82, 139.
11. Brand en Janselijn 1981; interview met Jan Brand, 12 september 2011.
12. Bibeb 1972, p. 11; Schrofer 1961; Schrofer 1983a, pp. 3-4.
13. Dit citaat en het volgende: Schrofer 1983a, pp. 3-4.
14. Schrofer 1961, p. 6.
15. Dit citaat en het volgende: Schrofer 1961, p. 10.
16. Van der Kamp e.a. 1984, p. 276.
17. *Afscheid oude directeur*, 1984 (archief AV).
18. 'Tijd voor bv Kunst' 2010; De Vries 2011a.
19. 'Kunstonderwijs in stormachtige tijden' 1984.
20. Toespraak van de nieuwe directeur, 1984 (archief AV).
21. De Vries 1990, p. 2 (archief JvdE).

22. Dit citaat en het volgende: De Vries 1990, p. 5 (archief JvdE).
23. Interview met Jan Brand, 12 september 2011.
24. Het festival 'Passage Oost-Europa' viel nog onder de auspiciën van Stichting Festival Arnhem. Brand organiseerde het namens de stichting, maar koppelde – nadat hem verzocht was een studium generale voor de HKA op te zetten – de festivalactiviteiten aan de hogeschool. Interview met Jan Brand, 12 september 2011.
25. De Vries 1993, p. 6 (archief JvdE).
26. De Vries 1992, p. 1 (archief JvdE).
27. In 1998 werd de Commissie Interfacultaire Projecten ingesteld, die per jaar ca. 16.000 euro kon toekennen aan door studenten en docenten ingediende projectplannen voor interdisciplinaire samenwerking. Daarbij moesten opleidingen van minimaal twee faculteiten betrokken zijn. Van den Eijnde 1998, p. 11 (archief JvdE).
28. De De Roos-Gesinkprijs werd i.s.m. de stichting De Roos-Gesink van 1995 tot en met 2004 uitgereikt. Van den Eijnde 2009 (archief JvdE).
30. Brief van W. Hillenius aan toekomstige studenten, 1998-1999 (archief JvdE).
31. De Vries 1990, p. 9 (archief JvdE).
32. Van der Kamp e.a. 1984, p. 150.
33. Van den Eijnde 1998, p. 7 (archief JvdE).
34. Jaarverslag 2002 ArtEZ, p. 3 (archief JvdE). Bij de fusie werd ook de Academie van Bouwkunst Arnhem formeel ondergebracht bij ArtEZ. De Academie was tussen 1993 en 2002 uit bezuinigingsoverwegingen gefuseerd met de vijf andere Nederlandse Academies van Bouwkunst en bestuurlijk ondergebracht bij de Hogeschool van Rotterdam & Omstreken.
35. Van den Eijnde 1998, pp. 9, 11.
36. Van den Eijnde e.a. 2004. Het conservatorium van Enschede, eerst nog onderdeel van de Hogeschool Enschede, werd op 1 januari 2006 als laatste aan ArtEZ toegevoegd.
37. 'Tijd voor bv Kunst' 2010.
38. Van den Eijnde e.a. 2004, zonder paginering.
39. Jaarverslag 2002 ArtEZ, p. 3 (archief JvdE).
40. Strategisch beleidsplan ArtEZ 2010, p. 7 (archief ArtEZ).
41. Reith 2010.
42. 'Tijd voor bv Kunst' 2010.
43. Jaarverslag 2002 ArtEZ, p. 3; Strategisch beleidsplan ArtEZ 2010, p. 5 (beide archief JvdE).
44. Alle citaten: *ArtEZ Academies*, 2005, zonder paginering (archief ArtEZ).
45. Vanaf het studiejaar 2010-2011 werden de drie kunstacademies beschouwd als één instituut onder de naam ArtEZ Art & Design, met onderwijslocaties in Arnhem, Enschede en Zwolle. Profilerings van het onderwijs vond niet langer plaats op hogeschool- of academieniveau, maar op opleidingsniveau.
46. Dit citaat en het volgende: Jaarverslag 1981-1982 KABK, pp. 29-31 (archief KABK).
47. Jaarverslag 1983-1984 KABK, p. 7 (archief KABK).
48. Jaarverslag 1984-1985 KABK, p. 8 (archief KABK); Kuitenbrouwer 1993, p. 5; Van Hoogenhuyze 2007, p. 52.
49. Jaarverslag 1984-1985 KABK, p. 8 (archief KABK).
50. Jaarverslag 2010 Hogeschool der Kunsten Den Haag, p. 5 (archief KABK).

51. Rehorst 1988, zonder paginering.
52. Tentoonstellingscatalogus *Eindexamen*, 1986, p. 3 (archief KABK).
53. Zie www.kabk.nl/pageNL.php?id=0218.
54. Tentoonstellingscatalogus *Eindexamen*, 1995, p. 3 (archief KABK).
55. Degens en Vos 1988, zonder paginering (archief KABK).
56. Beljon 1982b, p. 5.
57. Vuyck 2007, pp. 15, 17.
58. Tentoonstellingscatalogus *Eindexamen*, 1986, p. 3 (archief KABK).
59. Degens en Vos 1988, zonder paginering (archief KABK).
60. Kuitenbrouwer 1993, p. 3.
61. Hofstee 1976, p. 4.
62. Dit citaat en het volgende: 'Twee dagen praten over beeldend kunst- onderwijs' 1980, zonder paginering.
63. Dit citaat en het volgende: Kuitenbrouwer 1993, pp. 3, 9, 10.
64. Kuitenbrouwer 1993, p. 5.
65. Van der Tas 1998, p. 14.
66. Van Heusden e.a. (red.) 1999.
67. Dit citaat en het volgende: Van der Tas 1998, pp. 15-17.
68. Van Heusden e.a. (red.) 1999, p. 46.
69. Dit citaat en het volgende: Van Heusden e.a. (red.) 1999, p. 49.
70. Van Heusden e.a. (red.) 1999, p. 52.
71. Bijlage 1, Sector profielen, beroepsprofielen en startkwalificaties, in: Heusden e.a. (red.) 1999.
72. Alle citaten: Van der Tas 1998, pp. 19, 21, 22, 73, 23.
73. Jaarverslag 2008 Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans, p. 19 (archief KABK).
74. Van der Tas 1998, p. 27.
75. Alle citaten: De Ruiter 2007, pp. 9-10.
76. 'Eindrapportage van de startcommissie' 1987, p. 8.
77. Zie www.kabk.nl en www.interfaculty.nl.
78. De Ruiter 2007, p. 12.
79. Dit citaat en het volgende: De Vries 2011b.
80. Jaarverslag 2008 Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans, p. 36.
81. Heyting 2010; <http://hum.leiden.edu/creative-performing-arts/news/promotie-beeldend-kunstenaar-stefan-belderbos.html>; Belderbos 2010.
82. Jaarverslag 2008 Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans, p. 11.
83. Hagoort (red.) 2007, pp. 27-28, 223.
84. Hagoort (red.) 2007, pp. 32-33; Bakker en Van Putten 2005, p. 5.
85. Vuik 2008, pp. 27-28.
86. Deze gegevens: Hagoort (red.) 2007, pp. 32-33, 46.
87. Vuik 2008, p. 27.
88. Terlouw 1994, p. 7.
89. Franke en Verhagen 2005; Jacobs 2007.
90. *Waarde van creatie*, 2009.
91. Hagoort (red.) 2007, pp. 40, 43.
92. Jaarverslag 2003 HKU.
93. Terlouw 1994, p. 103.
94. Hagoort (red.) 2007, p. 40.
95. Jansen 2006, pp. 14-15.
96. Jaarverslag 2007 HKU, p. 3.
97. Jaarverslag 2009 HKU, pp. 72-73.
98. Vuik 2008, p. 29.

99. Loeber 2006, p. 10; www.hku.nl; <http://kmt.hku.nl/~xchange/projecten/holtman/holtman.html>.
100. Vuik 2008, p. 29.
101. Loeber 2006, p. 10.
102. Zie <http://kmt.hku.nl/~xchange/projecten/holtman/holtman.html>.
103. Jaarverslag 2004 HKU, p. 13 (archief HKU).
104. Veenendaal 2007, pp. 14-15.
105. Souman 2007 p. 4; het citaat is oorspronkelijk afkomstig uit: *Informatie*, personeelsblad van de HKU, 10 mei 1993.
106. Terlouw 1994, p. 7.
107. Hagoort (red.) 2007, pp. 44-45.
108. Hagoort (red.) 2007, p. 46.
109. Terlouw 1994, p. 32.
110. Groenemeijer 1998. Het visiestuk wordt uitgebreid besproken in Hagoort (red.) 2007, pp. 81-86.
111. CITE staat voor Centre for International Technology and Education.
112. Hagoort (red.) 2007, pp. 81-86.
113. Van Heusden e.a. (red.) 1999, pp. 95-96.
114. Van Heusden e.a. (red.) 1999, pp. 95-96, 148.
115. Hagoort (red.) 2007, pp. 50-51.
116. Jaarverslag 2003 HKU, p. 9 (archief HKU).
117. Hagoort (red.) 2007, pp. 48, 60-61.
118. Jaarverslag 2003 HKU, p. 27 (archief HKU).
119. Thomassen 2003; Hagoort (red.) 2007, pp. 155-172.
120. Jaarverslag 2003 HKU, p. 28 (archief HKU).
121. Hagoort (red.) 2007, p. 56.
122. Jaarverslag 2003 HKU, p. 9 (archief HKU).
123. Den Boogaart 2006.
124. Jaarverslag 2004 HKU, p. 13 (archief HKU).
125. Jaarverslag 2003 HKU, pp. 27-30 (archief HKU).
126. Jaarverslag 2004 HKU, p. 5 (archief HKU).
127. Bakker 2007, p. 216.
128. Vuik 2008, p. 29.
129. Jaarverslag 2009 HKU, p. 69 (archief HKU).
130. Instellingsplan 2009 HKU, p. 8 (archief HKU).
131. Vuik 2008, p. 29.
132. Jaarverslag 2005 HKU, p. 3 (archief HKU).
133. Dit citaat en het volgende: Terlouw 1994, pp. 17, 28, 34.
134. Instellingsplan 2009 HKU, pp. 16-18 (archief HKU).
135. Jaarverslag 1984 Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam, p. 7 (archief WdKA).
136. Van Hoogenhuyze 2007, p. 17.
137. Van Hoogenhuyze 2007, p. 17.
138. Kamphuis en Nat 1982b, p. 2.
139. Rehorst 1982.
140. Kamphuis en Nat 1988b, p. 2.
141. Dit citaat en het volgende: Kamphuis en Nat 1988b, p. 3.
142. Van Hoogenhuyze 2007, p. 16.
143. Zie www.architectenvanmourik.nl/projecten/educatie/kabk.
144. Van Hoogenhuyze 2007, p. 18.
145. Bakker 2007, p. 216.
146. Bakker en Van Putten 2005.
147. Jaarverslag 2010 HKU, p. 112.
148. Van den Eijnde e.a. 2004, zonder paginering (archief JvdE).

149. De Vries 1993 (archief JvdE), p. 8; De Vries en Touwen 1993 (archief ArtEZ).
150. Van Aerschot 1997.
151. Dit citaat en het volgende: Van den Eijnde e.a. 2004, zonder paginering (archief JvdE).
152. Polman 2009, pp. 55-57.

Noten hoofdstuk III.1.2 en Intermezzo

1. *Rapport Studiecommissie obk*, 1972, p. 19.
2. Adriaens-Hermans en Meulenbroek 1984, p. 111.
3. 'Gesprek met Klaas de Jong' 1975, pp. 4, 5.
4. 'Gesprek met Klaas de Jong' 1975, pp. 11-19.
5. 'De toekomst van het kunstonderwijs' 1975, p. 13.
6. Hoetjes 1975, p. 5.
7. 'Gesprek met Klaas de Jong' 1975, p. 5.
8. Bruggeman 1993, pp. 170-173.
9. 'Angst om autonomie te verliezen' 1979.
10. 'Roep om betere band' 1979.
11. 'Roep om betere band' 1979.
12. Vermeijden 1979.
13. 'Nationale belangen overheersen hier' 1979.
14. Jaarverslag 1980 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 18 (archief WdKA).
15. 'Nel Barendregt neemt ontslag bij Academie' 1981; 'Nel Barendregt verlaat kunstacademie' 1981; 'Problemen Rotterdamse kunstacademie' 1981; Jaarverslag 1981 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 21 (archief WdKA); Van Giersbergen 2012, p. 169 noot 33.
16. 'Twee dagen praten' 1980.
17. *Rapport Studiecommissie obk*, 1972, pp. 13-18.
18. 'Twee dagen praten' 1980.
19. Jaarverslag 1982 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 19 (archief WdKA).
20. Alle citaten van Van Haaren: 'Kunstacademie-directeur Hein van Haaren' 1982.
21. Het citaat van Morin komt oorspronkelijk uit: E. Morin, *De culturele industrie. Een sociaal-psychologische bezinning*, Utrecht/Antwerpen 1965, p. 11 (oorspr. *L'esprit du temps*, Parijs 1962).
22. Van Haaren 1983, pp. 11-13.
23. Van Giersbergen 2012, p. 169.
24. Van Haaren 1993, p. 8.
25. Jaarverslag 1980 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 16 (archief WdKA).
26. Jaarverslag 1983 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, pp. 18-19 (archief WdKA).
27. Jaarverslag 1984 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 6 (archief WdKA).
28. Alle citaten: Jaarverslag 1984 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, pp. 7, 8 (archief WdKA).
29. Bruggeman 1993, pp. 19-23.
30. Van Haaren, Den Hartog en Rehorst 1988, pp. 8-9 (in de bijlage is de brief opgenomen die op 13 november 1986 werd verstuurd aan W.J. Deetman, minister van Onderwijs en Wetenschappen).
31. Bruggeman 1993, pp. 19-23.

32. Jaarverslag 1983 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 17 (archief WdKA).
33. Van Giersbergen 2012, p. 194.
34. Van Haaren 1984, p. 257.
35. Alle citaten: Van Haaren 1987, pp. 276, 278.
36. Van Haaren 1984, p. 258.
37. 'Hein van Haaren, academie-directeur in Rotterdam' 1983.
38. Van der Kamp e.a. (red.) 1984, p. 189; Bruggeman 1993, pp. 171-172.
39. Van der Kamp e.a. (red.) 1984, p. 189.
40. Bruggeman 1993, pp. 171-172; Jaarverslag 1985 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam (archief WdKA), 'Hein van Haaren, academie-directeur in Rotterdam' 1983.
41. Van der Tas 1990, p. 184.
42. Jaarverslag 1985 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 7 (archief WdKA).
43. Van Haaren 1993, p. 15.
44. Van Haaren 1993, p. 16.
45. Zie www.wdka.nl.
46. Zie www.hogeschoolrotterdam.nl/hogeschool/visie-positionering/rotterdams-onderwijs-model.
47. Van Giersbergen 2012, p. 171.
48. Van Gemert 1991, pp. 11-12.
49. Dit citaat en het volgende: *Academia Utopia*, 1996, p. 28.
50. *Academia Utopia*, 1996, p. 28.
51. Knol (red.) 1997, p. 3 (archief WdKA).
52. Giersbergen 2012, pp. 171-172.
53. Berendsen (red.) 2000, p. 3 (archief WdKA).
54. Ros 1998, p. 5 (archief WdKA).
55. Berendsen (red.) 2000, p. 3 (archief WdKA).
56. 'Van a naar pro: afscheid' 2011.
57. Van Giersbergen 2012, p. 172.
58. Van Steen 2011.
59. Ros 1998, p. 5 (archief WdKA).
60. Van Steen 2011.
61. Van de M. 2010.
62. Egbers 1995 (archief AKV).
63. Memorandum Academie Sint Joost 1950, p. 4 (SB).
64. Hermans 1986, pp. 49-50; Egbers 1995 (archief AKV).
65. *Rapport inzake het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in Noord-Brabant*, 1963.
66. 'Vertrouwen. Gesprek met Fred van der Have' 1976, pp. 8-9.
67. 'Sint Joost in een stroomversnelling', in: Egbers 1995 (archief AKV).
68. Egbers 1995 (archief AKV).
69. '1987-1995 Een directeur vertelt: omzwaai naar hbo en nieuw tehuis', in: Egbers 1995 (archief AKV).
70. Schoonen 1988 (archief AKV).
71. 'Taakverdeling en Concentratie Hoger kunstvakonderwijs' 1987.
72. Schoonen 1988 (archief AKV).
73. '1987-1995 Een directeur vertelt: omzwaai naar hbo en nieuw tehuis', in: Egbers 1995 (archief AKV).
74. Ploeger 1988.
75. 'Sint Joost in een stroomversnelling', in: Egbers 1995 (archief AKV); Schoonen 1988 (archief AKV).
76. '1987-1995 Een directeur vertelt: omzwaai naar hbo en nieuw tehuis', in: Egbers 1995 (archief AKV).

77. De Vries 2012, p. 125.
78. 'Kunst wil niet anders zijn' 1989, p. 1.
79. Dit citaat en het volgende: 'Sint Joost in een stroomversnelling'; in: Egbers 1995 (archief AKV).
80. Regouin en Tacke 1989, p. 7 (archief AKV).
81. '1987-1995 Een directeur vertelt: omzwaai naar hbo en nieuw tehuis', in: Egbers 1995 (archief AKV).
82. Brief van Regouin, nr. Reg/ms/93042, d.d. 5 februari 1993 (zie Egbers 1995, archief AKV).
83. Broekhoff 2001, pp. 25-26 (archief AKV).
84. Alle citaten: *Academia Utopia*, 1996, pp. 60-62.
85. Broekhoff 2001, p. 15 (archief AKV).
86. *Academia Utopia*, 1996, p. 65.
87. Informatiebrochure Academie St. Joost Breda, studiejaar 1985-1986, dagopleiding (archief AKV).
88. Van der Kamp e.a. (red.) 1984, p. 153.
89. Informatiebrochure Academie St. Joost Breda, studiejaar 1979-1980 (archief AKV).
90. Dit citaat en het volgende: *Venster op een wijde wereld!*, 1952 (archief AKV).
91. *Academia Utopia*, 1996, p. 66.
92. *Academia Utopia*, 1996, p. 66.
93. Alle citaten: Van de Vijver 1999, pp. 6-8 (archief AKV).
94. *Academia Utopia*, 1996, pp. 36-37.
95. Van Giersbergen 2012, pp. 73-79, 172-173; Hooykaas 2001.
96. Van Giersbergen 2012, pp. 172-173.
97. 'Ontoereikende werkplaatsruimte' 1981; 'Academie Beeldende Kunsten R'dam bezet' 1981; Jaarverslag 1981 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 21 (archief WdKA).
98. Hooykaas 2001; http://www.rotterdam.nl/tekst:willem_de_kooning_academie.
99. Van Giersbergen 2012, pp. 172-173.
100. Hooykaas 2001; http://www.rotterdam.nl/tekst:willem_de_kooning_academie.
101. 'Kunstacademie-directeur Hein van Haaren' 1982.
102. Jaarverslag 1982 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 18 (archief WdKA).
103. 'Kunstacademie-directeur Hein van Haaren' 1982.
104. Nat 1988b.
105. Hooykaas 2001; http://www.rotterdam.nl/tekst:willem_de_kooning_academie.

Noten hoofdstuk III.1.3, Intermezzo en III.1.4

1. Beenker e.a. 2002, pp. 38-41, 84-87.
2. Huismans 1988, p. 161.
3. Dit citaat en het volgende: Huismans 1984, pp. 291-292.
4. Alle citaten: Huismans 1988, pp. 162-166.
5. Van der Kamp e.a. 1984, p. 167.
6. Beenker e.a. 2002, p. 91.
7. Kockelkoren 2005, p. 31.
8. Dit citaat en het volgende: Kockelkoren 2005, p. 34.
9. Beenker e.a. 2002, p. 87.
10. Beenker 2002, p. 91.
11. Klaster 1997, zonder paginering.

12. Van der Land 1987, p. 8 (cursivering in origineel).
13. Geciteerd in: Gabison e.a. 1989, p. 7.
14. Van der Land 1987, p. 5.
15. Van der Land 1987, pp. 8-9 (cursivering in origineel).
16. Den Hartog 1989.
17. Leerplan van de GRA (concept) 1984 (archief GRA).
18. Van Haaren e.a. 1988.
19. Van der Land 1987, p. 9.
20. Alle citaten: *Academia Utopia*, 1996, pp. 44-49.
21. Van Haaren e.a. 1988. Zie: Ontwikkelingsplan 1989-1992 GRA, 1988; Beleidsverslag 1998 GRA; Den Hartog e.a. 1998; Beleidsverslag 2000 GRA; Instellingsplan 2000-2004 GRA, 2000 (alle archief GRA).
22. Den Hartog e.a. 1998.
23. Den Hartog e.a. 1998, pp. 2, 5-6.
24. Informatica beleidsplan GRA 1989 (archief GRA).
25. Den Hartog e.a. 1998, p. 6.
26. Den Hartog e.a. 1998, p. 14.
27. Den Hartog e.a. 1998, p. 11 (citaat oorspr. in het *Parool* van 9 april 1999).
28. Den Hartog e.a. 1998, p. 5.
29. Zie voor het ontstaan en de geschiedenis van de afdeling: Bruinsma (red.) 1990.
30. Geciteerd in: Bruinsma (red.) 1990, p. 2.
31. Instellingsplan 2000-2004 GRA, 2000, p. 1 (archief GRA).
32. Zie www.gerritrietveldacademie.nl.
33. Dit citaat en het volgende: Ontwikkelingsplan 1989-1992 GRA, 1988, p. 7 (archief GRA).
34. Beleidsverslag 1998 GRA, p. 11 (archief GRA).
35. Beleidsverslag 1998 GRA, p. 11 (archief GRA); Den Hartog e.a. 1998, p. 6 (archief GRA).
36. Beleidsverslag 2000 GRA, p. 14 (archief GRA).
37. Sleijpen 2003.
38. Instellingsplan 2000-2004 GRA, 2000 (archief GRA).
39. Zie www.rietveldacademie.nl.
40. Dit citaat en het volgende: *Zicht op kwaliteit*, 1999, pp. 22-23.
41. Dit citaat en het volgende: Instellingsplan 2000-2004 GRA, 2000, p. 24 (archief GRA).
42. Zimmerman 2006, zonder paginering.
43. Treffingers 2003.
44. '21 Most influential' 2005.
45. Schouwenberg en Staal 2008, p. 144.
46. Schouwenberg en Staal 2008, pp. 128-129.
47. Bell 1974.
48. Bell 1982 (cursivering in origineel).
49. Gilles 1970, p. 6 (archief DAE).
50. Zie hoofdstuk IV.5.
51. Eger 2005, p. 13.
52. Van den Heuvel 1989; Verslag van de besloten vergadering, 28 september 1983 (archief DAE).
53. Lucassen 1987, p. 4 (archief DAE).
54. 'Een ontwikkelingsplan' 1987, p. 6 (archief DAE).
55. Lucassen 1987, p. 4 (archief DAE).
56. Dit citaat en het volgende: Lucassen 1987, p. 7 (archief DAE).
57. Lucassen 1987, p. 2 (archief DAE).
58. Lucassen 1987, p. 11 (archief DAE); *Academia Utopia*, 1996, pp. 25-27.

59. Lucassen 1987, p. 5 (archief DAE).
60. Lucassen 1984, p. 2 (archief DAE).
61. Leerplan Industriële Vormgeving Dagonderwijs 1972, p. 2, en de bijlage (archief DAE).
62. Prak 1979, pp. 136-137.
63. Dit citaat en het volgende: Leerplan Industriële Vormgeving Dag-
onderwijs 1972, pp. 3-4 (archief DAE).
64. Dit citaat en het volgende: Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.)
1987, p. 10.
65. Dit citaat en het volgende: Leerplan Industriële Vormgeving Dag-
onderwijs 1972, pp. 4-5 (archief DAE).
66. Alle citaten: Lucassen 1984, p. 2 (archief DAE).
67. Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987, p. 12.
68. Lucassen 1987, p. 13 (archief DAE).
69. Lucassen 1987, p. 8 (archief DAE).
70. Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987, p. 8.
71. Lucassen 1987, p. 6 (archief DAE).
72. Haak 1990, p. 11.
73. Lucassen 1984, p. 2 (archief DAE).
74. Alle citaten: Lucassen 1984, pp. 6-7 (archief DAE).
75. Alle citaten: Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987, pp. 14-15.
76. Schouwenberg en Staal 2008, p. 133.
77. Kerkvliet en Van Well Groeneveld 1987, p. 172.
78. Lucassen 1987, p. 13 (archief DAE).
79. Lucassen 1984, p. 2 (archief DAE).
80. Lucassen 1987, p. 12 (archief DAE).
81. Eijck 1992, p. 20; 'Directeur Veldman van kunstacademie' 1989
(archief AKV / St. Joost); Opstal 1989 (archief AKV / St. Joost).
82. Lucassen 1984, pp. 5-6 (archief DAE).
83. Eger 2005, p. 13.
84. 'Een ontwikkelingsplan' 1987, pp. 2-16 (archief DAE).
85. 'Een ontwikkelingsplan' 1987, p. 9 (archief DAE).
86. Lucassen 1990 (archief DAE).
87. Schouwenberg en Staal 2008, pp. 128-133; Eger 2005, p. 14.
88. 'Stand plannen nieuwbouw' 1954-1955 (archief DAE).
89. Dit citaat en het volgende: Brief van C.G. Geenen en G.H. Swinkels
1966 (archief DAE).
90. Onderwijskundig programma 1968 (archief DAE).
91. Schouwenberg en Staal 2008, pp. 128-133; Eger 2005, pp. 38-40.
92. Eger 2005, p. 14.
93. Lucassen 1984, pp. 3-4 (archief DAE).
94. Van Hulten 2001.
95. Schouwenberg en Staal 2008, p. 138.
96. Geciteerd in Nat 1988b.

Noten hoofdstuk III.2

1. De Vries 2012, pp. 97-100.
2. Geciteerd in Schouw 1997, p. 15 (noot 8).
3. Schouw 1997, p. 142; Tuinstra en Petermeyer 1987, p. 18.
4. Concept leerplan 1952, p. 1 (archief AKV).
5. Hermans 1986, p. 24.
6. Van den Boogaart-Boerdijk 1972, p. 12.
7. Geciteerd in De Jong 1978, p. 3.
8. Geciteerd in Schouw 1997, p. 15 (oorspr. in Moller 1922).

9. Geciteerd in Schouw 1997, p. 16.
10. Geciteerd in Schouw 1997, p. 151 (oorspr. in Moller 1925-1926).
11. Citaat uit de studiegids 1918-1919 van de Academie voor Beeldende
Kunsten en Technische Wetenschappen in Tilburg, zoals opgenomen
in: Tuinstra en Petermeyer 1987, p. 18; Schouw 1997, p. 142.
12. Geciteerd in Schouw 1997, p. 15.
13. Tuinstra en Petermeyer 1987, p. 18; Schouw 1997, p. 142.
14. Tuinstra en Petermeyer 1987, pp. 20-23.
15. Granpré Molière 1949, p. 3; Salemink 2009, pp. 289-307; Tuinstra
en Petermeyer 1987, pp. 13-15.
16. Granpré Molière 1949, p. 3.
17. Constantinus 1939.
18. Constantinus 1939, p. 6; Van Roon 2010, p. 221.
19. Dit citaat en het volgende: Constantinus 1939, pp. 8-9.
20. Alle citaten: Constantinus 1939, pp. 210-213.
21. Constantinus 1950.
22. Ramselaar 1936, pp. 586-587.
23. Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 287-233.
24. *Mediator Dei et hominum*, 1947, deel 4, hoofdstuk 2, paragraaf 7,
alinea 193.
25. Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 291-292. De Nederlandse
vertaling van Cordovani's artikel verscheen in het *Katholiek Bouw-
blad* van 28 mei 1949.
26. Zie voor L'Art Sacré: Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 300-301.
27. Granpré Molière 1949, pp. 7, 9.
28. 'Verslag van AKKV-congres' 1954.
29. Schouw 1997, p. 168.
30. Constantinus 1939, p. 215.
31. Constantinus 1950, p. 368.
32. Van der Laan 1960.
33. Tuinstra en Petermeyer 1987, pp. 42-44; De Haan en Haagsma 1996,
pp. 30-31.
34. Geciteerd in Tuinstra en Petermeyer 1987, p. 44.
35. Schouw 1997, p. 168.
36. Granpré Molière 1949, p. 5.
37. Dickhaut en Pomerantz-Beks 1997.
38. Dit citaat en de volgende citaten: Te behandelen punten (archief
familie Schaepkens, RHC Limburg).
39. Geciteerd in Dickhaut en Pomerantz-Beks 1997, p. 56.
40. Dickhaut en Pomerantz-Beks 1997, p. 64 noot 45.
41. Archief familie Schaepkens, RHC Limburg.
42. Rapport over een op te richten School, 1935, p. 6 (archief familie
Schaepkens, RHC Limburg).
43. Schrijven van Gregoire, 1935, p. 4 (archief familie Schaepkens,
RHC Limburg).
44. Brief van pastoor A. Rientjes, 1935 (archief familie Schaepkens,
RHC Limburg).
45. Conclusie naar aanleiding van diverse rapporten, p. 1 (archief familie
Schaepkens, RHC Limburg).
46. Van den Boogaart-Boerdijk 1972, p. 9; Sarneel 1988, p. 8; Dickhaut
en Pomerantz-Beks 1997, p. 64 noot 47.
47. Geciteerd in: Sarneel 1988, p. 11 (oorspr. Van Meijel 1946).
48. Van den Boogaart-Boerdijk 1972, p. 9; Sarneel 1988, p. 31.
49. Alle citaten: Van den Boogaart-Boerdijk 1972, p. 38.
50. Van den Boogaart-Boerdijk 1972, pp. 12-13.

51. Geciteerd in Sarneel 1988, p. 16.
52. Peters 1961, p. 5.
53. Peters 1961, p. 8.
54. Dit citaat en het volgende in: Peters 1961, pp. 24–25.
55. Peters 1961, pp. 7–8.
56. Peters 1961, pp. 28.
57. Welten 1960.
58. Sarneel 1988, p. 30.
59. Jaarverslag 1936 MKS Maastricht (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
60. Leerplan 1935 MKS Maastricht (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
61. Jaarverslagen 1926–1968 MKS (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
62. In Wouters en Scheffers 1966 wordt bij de docentenlijst pater Clodoald van Meyel OFM vermeld als pater Clodewald van Meyel OFM.
63. Eindexamenverslagen 1943–1968, 1972–1975, 1984–1985 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
64. Jaarverslag 1952 MKS Maastricht (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
65. Leerplan voor de dagcursus en de zaterdagmiddagcursussen, 1961 (archief Stadstekeninstituut/..., RHC Limburg).
66. Scheffers 1948, p. 492.
67. 'Schetsplan nieuwbouw gereed', 1951 (archief ABKM).
68. 'De gipsen beelden van Scheffers' 1969.
69. Interview met Bruno Ninaber van Eyben, 19 mei 2014.
70. Vergadering contactcommissie van 8 februari 1950 (archief lvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).
71. 'De gipsen beelden van Jef Scheffers' 2008.
72. Rapport over een op te richten School, 1935, p. 9 (archief familie Schaepkens, RHC Limburg).
73. Jaarverslag 1945–1946 Vrije School (SB).
74. Hermans 1986, p. 11.
75. Dit citaat en het volgende: Hermans 1986, p. 14.
76. Jaarverslag 1945–1946 Vrije School (SB).
77. Hermans 1986, p. 15.
78. Geciteerd in Hermans 1986, p. 16.
79. Granpré Molière 1946–1947.
80. Kopie van de brief, als bijlage opgenomen in Hermans 1986.
81. 'Sint Joost Breda, 13 september 1948' (SB). De oorspronkelijke versie bevindt zich in het archief Dom van der Laan in de abdij Sint-Benedictus te Vaals. In 2000 richtte broeder Lambertus Moonen, archivaris van de abdij namens de Stichting Van der Laan een brief aan Gerard Slee met de vraag of hij zijn vermoeden dat deze tekst van Van der Laan was kon bevestigen. Navraag bij de stichting op 18 november 2009 leerde dat die bevestiging nooit is gekomen, en ook het leerplan dat Van der Laan voor Academie St. Joost opstelde is nooit achterhaald.
82. Jaarverslagen over de jaren 1949–1950–1951 (SB); Jaarverslag 1949 ABK / MTS (archief KABK).
83. Simon 1951a en 1951b.
84. Egbers 1995, p. 28 (archief AKV).
85. Hermans 1986, p. 23.
86. Notulen der vergadering van het Bestuur 25 januari 1950 (SB).
87. Notulen der vergadering van het Bestuur 27 januari 1950 (SB).
88. Geciteerd in Egbers 1995 (archief AKV).

89. Hermans 1986, bijlage 4: wervingsfolder 'Opleiding tot flinke jonge mensen in de maatschappij', Breda 1950.
90. Alle citaten: Memorandum Academie Sint Joost 1950, pp. 3–4 (SB).
91. Hermans 1986, bijlage 3: prospectus Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, Breda 1952. Het citaat staat op p. 30.
92. 'Twee katholieke academies' [vóór 1955] (archief AKV).
93. 'Stadgenoten' 1955 (archief AKV).
94. *Venster op een wijde wereld!*, 1950–1954 (archief AKV).
95. Bool en Rotteveel 2008, p. 18.
96. Geciteerd uit *De Stem* van 9 juli 1952, in: Hermans 1986, p. 34.
97. Conceptleerplan St. Joost 1952, p. 1 (SB).
98. 'Stadgenoten' 1955 (archief AKV).
99. Leerplan dagopleiding St. Joost 1960, p. 2 (SB). Deze kopie is een versie van het leerplan van 27 april 1954 die met de hand is gecorrigeerd voor de gewijzigde versie van 1960.
100. Perguin 1954 (SB).
101. Alle citaten: Perguin 1954, pp. 2–4 (SB).
102. Alle citaten: Vermeulen 1963, pp. 33–35 (SB).
103. Oorspr. in: De Roos e.a. 1949, p. 13.
104. Vermeulen 1963, p. 3 (SB).
105. Volgens Egbers 1995 (archief AKV) waren er in 1961 van de 190 studenten nog 143 rooms-katholiek, 13 onkerkelijk, 2 protestant en 2 joods.
106. Jaarverslag 1952–1956 St. Joost, p. 23 (SB).
107. Egbers 1995 (archief AKV).
108. 'Academie St. Joost. Tijdelijke uitgave 1966' (archief AKV).
109. Brief van G.J. Slee 1966 (SB).
110. Brief van A. Fokke van Duyn 1967 (SB).
111. Brief van J. Loose 1973 (SB).
112. Handgeschreven aantekeningen bij de brief van J. Loose 1973 (SB).
113. 'De katholiciteit van de katholieke school' 1972, pp. 95, 96.
114. Zie voor een uiteenzetting over de verhouding tussen kunst en de protestantse kerken: Steensma 1987.
115. Habekotté 1986, p. 9.
116. Geciteerd in Steensma 1987, pp. 12, 13.
117. Steensma 1987, p. 13.
118. 'Twee nieuw christelijke academies' 1977 (RKD), p. 3.
119. Steensma 1987, p. 30.
120. Alle citaten: Habekotté 1986, p. 9.
121. Geciteerd in Roodnat 1977.
122. Geciteerd in Broers 2010, p. 79.
123. Broers 2010, p. 79; Roodnat 1977.
124. Tollenaar en Huisman, 2013, pp. 19–21.
125. Broers 2010, pp. 78–79.
126. De Jong 1978, p. 4.
127. *Christelijke Akademie*, 1981 (archief JvdE).
128. Bos 1983, p. 29.
129. De Jong 1978, p. 5.
130. *Christelijke Akademie*, 1981 (archief JvdE).
131. Bos 1983, p. 28.
132. De Jong 1978, pp. 4–5.
133. *Christelijke Akademie*, 1981 (archief JvdE).
134. Hardy e.a. 1957.
135. Alle citaten: Hardy e.a. 1957, p. 74.
136. Hardy e.a. 1957, p. 76.
137. Weitkamp 2005, pp. 31–32; Tollenaar en Huisman 2013, p. 29.

138. Buber 1998 en 2010.
139. Broers 2010, p. 88.
140. Bos 1983, pp. 28, 29.
141. Tollenaar en Huisman 2013, p. 27.
142. Sliedregt 1984, p. 179.
143. Broers 2010, p. 82; De Jong 1978.
144. Broers 2010, p. 82.
145. Peppink 1986.
146. Peppink 1997.
147. Broers 2010, p. 82.
148. Broers 2010, p. 82; Steensma 1987, pp. 103–122.
149. Steensma 1987, p. 104.
150. Broers 2010, p. 233.
151. Schrover 1986, p. 11.
152. Broers 2010, p. 104.
153. Alle citaten: Vuyk 1996.
154. Alle citaten: Vuyk 1999, opgenomen in *Art* 2005 (archief JvdE).
155. Ondanks de fusie tot ArtEZ in 2002 hanteerden de samengevoegde instituten in hun publiciteitsuitingen voor het studiejaar 2003–2004 nog hun oude namen.
156. Dit citaat en het volgende: Informatiebrochure 2003–2004 Constantijn Huygens, pp. 5–8 (archief JvdE).
157. Broers 2010, p. 315.
158. Weitkamp 2005.
159. 'Redactioneel', *Vita Brevis, tijdschrift voor kunst en zin*, 1(2004)1, p. 2.
160. Dit citaat en het volgende: Weitkamp 2005, p. 33.
161. Aydogmus e.a. (red.) 2005, pp. 6–11 (archief JvdE).
162. Aydogmus e.a. 2005, pp. 10–11 (archief JvdE).
163. Zie voor de (ver)bouwgiedenis van Huize Ocrum: Boekraad 1955; Van den Eynde e.a. 1996; Jaarverslagen 1952–1956 St. Joost, pp. 20–22 (SB).
164. Zie <http://www.kleinknoevenoord.nl/uittips/tuinen/mienruys.html>.
165. 'Twee katholieke academies' z.j. [vóór 1955] (archief AKV).
166. Jaarverslagen 1961–1965 Academie St. Joost Breda, p. 16 (SB).
167. Sarneel 1988, p. 9.
168. Van den Boogaart–Boerdijk 1972, p. 10.
169. Ibelings (red.) 2005, p. 242.
170. Zie Sarneel 1988, pp. 22 en 29.
171. Peters 1961, p. 29.
172. De Vries 2012, pp. 105, 108.
173. Geciteerd in Ploeger 1988, p. 6.
174. Geciteerd uit het verslag van de gemeentelijke vergadering van februari 1949, in Ploeger 1988, p. 6.
175. De Vries 2012, p. 105.
176. Alle citaten in: Ploeger 1988, pp. 6–8.
177. Geciteerd uit het verslag van de gemeentelijke vergadering van februari 1949, in Ploeger 1988, p. 8.
178. Geciteerd uit het verslag van de vergadering van april 1950 te Den Haag, in Ploeger 1988, p. 7.
179. Van Meijel en Pouderoyen 2009.
180. De Haan en Haagsma 1996, p. 55.
181. Geciteerd in De Haan en Haagsma 1996, p. 13 (oorspr. in *Katholiek Bouwblad*, 5 juli 1952).
182. Van D 1953.

183. Deur en Pouderoyen 1953.
184. Geciteerd uit het verslag van de gemeentelijke vergadering van februari 1949, in Ploeger 1988, p. 7.

Noten hoofdstuk III.3

1. Wingler 1962, p. 40.
2. Het klassieke ornamenttekenen werd tot ca. 1921 nog aan het Bauhaus gedoceerd. Zie Wick 2000, pp. 66–67.
3. Wick 2000, p. 62.
4. Thöner 2009; Wick 2000.
5. Bool en Broos 1979; Hofkamp en Van Uitert 1980, pp. 173–196; Van Uitert, Hofkamp en Jonker 1982; Boot 1982, pp. 10–21; Maan 1982; Van Rheeden 1988; Boot en Korstjens 2007; Brentjens 2008.
6. Notulen Genootschap Kunstoefening, 3 september 1956 (archief ArtEZ).
7. 'Over bevoegdheid en bekwaamheid' 1956, pp. 52–53.
8. Gerard van Lerven was directeur van 1922 tot 1950. Toen hij na de oorlog langdurig afwezig was (van oktober 1945 tot september 1947), werd Joop Bonsen waarnemend directeur. Na het pensioen van Van Lerven in 1950 werd de heer Hekkema aangesteld als nieuwe directeur, maar hij overleed binnen het jaar. Bonsen werd opnieuw waarnemend directeur tot 1953, het jaar waarin hij definitief tot directeur werd benoemd. Hij bleef dat tot aan zijn pensioen in 1956. Zie Notulen Genootschap Kunstoefening, 17 juli 1951 en 31 augustus 1953 (archief ArtEZ).
9. De Vries 2005, p. 83.
10. Andere sollicitanten waren Johannes Itten, Mart Stam en verschillende leerkrachten van andere kunstnijverheidsscholen, onder wie J.H. Redelaar (KABK), J.C.H. Niegeman en J.A. Jacobs (IvKNO Amsterdam) en M. Bertels (WdKA).
11. Sollicitatiebrief van H.J. Valk, 23 januari 1939 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.1.1, RKD).
12. Valk 1939.
13. Van den Berg 1940, p. 70.
14. Hermans 1990, p. 6.
15. Van Lerven 1954, p. 237.
16. Notulen Genootschap Kunstoefening, 3 december 1952 (archief ArtEZ).
17. Notulen Genootschap Kunstoefening, 31 augustus 1953 (archief ArtEZ).
18. Van Lerven 1954, p. 238.
19. 'Eenvoudige herdenking van 150 jarig bestaan Kunstoefening' 1953; 'Kunstoefening 150 jaar' 1953.
20. De Contactcommissie was de voorloper van de in 1952 opgerichte Vereniging van Middelbare Scholen voor Kunst- en Kunstnijverheid in Nederland (VMKS).
21. Staal en Wolters 1987, p. 77.
22. Vergadering van de Contactcommissie, 21 juni 1950 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).
23. Notulen Genootschap Kunstoefening, 2 september 1949 (archief ArtEZ).
24. Notulen Genootschap Kunstoefening, 6 oktober 1951 (archief ArtEZ).
25. Vergadering van de Contactcommissie, 17 mei 1950 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).

26. Vergadering van de Contactcommissie, 21 juni 1950 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).
27. 'Waar jonge kunstenaars worden gevormd' 1941.
28. Van Lerven 1954, p. 238.
29. Morris 1893.
30. Dijkerman 1997, p. 30; Van de Heide-Hemsing 1947, p. 300.
31. 'Waar jonge kunstenaars worden gevormd' 1941.
32. Hens 1939, pp. 197, 199.
33. Dit citaat en het volgende: 'Waar jonge kunstenaars worden gevormd' 1941.
34. A.J.B.B. 1924, p. 217 (cursivering in origineel).
35. Van Lerven 1954, p. 237.
36. Notulen Genootschap Kunstoefening, 16 december 1949 (archief ArtEZ).
37. Geciteerd in De Vries 2005, p. 59.
38. Van Lerven 1954, p. 239.
39. Hermans 1990, pp. 1, 6. Hermans baseert zich bij het opnoemen van de vakken op inmiddels vernietigde rapportboeken uit 1922-1923 en 1928-1929.
40. 'Middelbare Kunstnijverheidsschool Kunstoefening' 1927.
41. Prospectus Genootschap Kunstoefening (GA). De prospectus bevat geen jaartal, maar wordt door Hermans (1990) gedateerd op 1938, mogelijk op basis van docentennamen die worden genoemd (en die ongetwijfeld in de vernietigde rapportboeken hebben gestaan) en de daarbij met pen aangebrachte correcties. Het is echter wel zeker dat de prospectus van na 1933 is, omdat het adres van de nieuwbouw aan het Stationsplein 14A is vermeld.
42. Notulen 1945-1956 Genootschap Kunstoefening (archief ArtEZ).
43. Laan 1959.
44. Dit citaat en het volgende in Laan 1959. Zie ook de tentoonstellingscatalogus *Ausstellung Holländische Informelle Gruppe*, 1960 (de catalogus werd gebruikt voor de tentoonstelling in Düsseldorf). De tekst is van Armando. Fred Sieger is overigens niet in deze catalogus opgenomen.
45. Alle gegevens: Fritz-Jobse en Van Burkom 1988, pp. 201, 202, 256, 15, 13, 258, 17.
46. Van Stiphout 1986, p. 20.
47. Alle citaten: Notulen Genootschap Kunstoefening, 8 februari 1947 (archief ArtEZ).
48. Geciteerd in Van Mechelen en Jobse 2011, p. 24 (oorspr. 'Nul. Een kroniek', ongepubliceerd manuscript, Hall 1988, noot 7).
49. Dit citaat en de volgende citaten: Peeters 1948, p. 47.
50. Stokvis 1990, pp. 117-132.
51. Dit citaat en het volgende: Stokvis 1990, p. 125.
52. Laan 1959.
53. Peeters 1959, p. 49.
54. Peeters 1960, opgenomen in De Visser 2002, p. 147.
55. Dit citaat en het volgende: Van Mechelen en Jobse 2011, p. 69 (oorspr. brief gedateerd 24 maart 1960, Arnhem).
56. Citaten uit de notulen van Genootschap Kunstoefening, 23 maart 1959 (archief ArtEZ).
57. Notulen Genootschap Kunstoefening, 23 maart 1959 (archief ArtEZ); interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.
58. Interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.
59. Hoekstra 2004, pp. 112-114.
60. Interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.

61. De Vries e.a. 2004, p. 16.
62. Van den Eijnde 1994, p. 11.
63. Middendorp 2002, p. 100.
64. Notulen Genootschap Kunstoefening, 15 december 1958 (archief ArtEZ).
65. Geciteerd in Van den Eijnde 1994, p. 10.
66. Jobse en Middag 1994, pp. 28-29; interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.
67. Geciteerd in Hermans 1990, p. 19.
68. Fritz-Jobse en Van Burkom 1988, pp. 33-53.
69. Interview met Henk Peeters, 31 maart 2010; Van den Eijnde 1994, p. 11.
70. Interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.
71. Interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.
72. Van den Eijnde 1994, p. 11.
73. Notulen Genootschap Kunstoefening, 1 september 1958 (archief ArtEZ).
74. Van den Eijnde 1994; Ten Holt 2009; interviews met Rein Houkes, 18 april 2012, en Willem Hillenius, 8 maart 2012.
75. Van den Eijnde 1994, p. 10.
76. 'Democratisering van het kunstonderwijs' 1969.
77. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, p. 7.
78. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, p. 16.
79. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, pp. 20-21.
80. Dit citaat en het volgende: Van Beek 1968, p. 5.
81. Dit citaat en het volgende: Van Mechelen en Jobse 2011, pp. 113, 116.
82. Van Mechelen en Jobse 2011, p. 116 noot 168.
83. Van Mechelen en Jobse 2011, p. 44 noot 65.
84. Van Mechelen en Jobse 2011, p. 118.
85. Dit citaat en het volgende: Peeters 1984, p. 243.
86. Citaten van Wagner: Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, pp. 10, 11.
87. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, p. 20.
88. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, p. 14.
89. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, p. 19.
90. Dit citaat en het volgende: Laan 1967.
91. Zie o.a. Hofkamp en Van Uitert 1980; Broos 1982; Maan 1982 en 2006.
92. Plantenga 1938, p. 68.
93. Dit citaat en de volgende citaten: Plantenga 1938, pp. 69-70.
94. Dit citaat en het volgende: Plantenga 1938, pp. 67-68.
95. Beljon 1982a, p. 83.
96. Geciteerd in Brentjes 2008, p. 192 (oorspr. Zwart 1929, p. 24).
97. Risseeuw 1929, p. 506.
98. Van der Burgh 1987.
99. Plantenga 1938, p. 68.
100. Geciteerd in Brentjes 2008, p. 191 (oorspr. Zwart 1928b).
101. Schema van het vormonderwijs, opgenomen in Brentjes 2008, p. 193.
102. Brentjes 2008, pp. 191-197; Broos 1982, p. 80.
103. Dit citaat en het volgende: Maan 1982, p. 6.
104. Geciteerd in Maan 2006, p. 11 (oorspr. tentoonstellingscatalogus *Paul Schuitema*, 1967).
105. Interview met Willem Sandberg, 11 april en 2 juni 1983, in: Van Brummelen en Slothouber 1984, p. 10.
106. Dit citaat en het volgende: Heukelom (red.) 1927, p. 20.
107. Rapport m.b.t. de toestand van het onderwijs 1936 (archief IvKNO, inventarisnr. 4.1.2, RKD).

108. De Jong 1929, pp. 27–28.
109. Heukelom (red.) 1927, pp. 22–23.
110. Dit citaat en het volgende: Rapport m.b.t. de toestand van het onderwijs 1936, pp. 3–5 (archief IvKNO, inventarisnr. 4.1.2, RKD).
111. Geciteerd in Slothouber (red.) 1997, p. 15 (oorspr. notulen bestuursvergadering van het IvKNO, 29 maart 1939).
112. Brief van Itten aan het bestuur van het IvKNO (archief IvKNO, inventarisnr. 3.1.1, RKD).
113. Dit citaat en het volgende: De Wit 1979, p. 107 (oorspr. Niegeman 1938).
114. De Wit 1979, pp. 78–86.
115. Interview met Willem Sandberg, 11 april en 2 juni 1983, in: Van Brummelen en Slothouber 1984, p. 10.
116. Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 114 (oorspr. 'Mart Stam' 1939).
117. Interview met Sybren Valkema, 28 maart en 27 april 1983, in: Van Brummelen en Slothouber, 1984, pp. 14–26.
118. Boot 1982; Van Rheeden 1984; Van Uitert, Hofkamp en Jonker 1982; De Wit 1979.
119. Geciteerd in Gabison, Kranen en Raupp 1989, p. 35 (oorspr. notulen van de 111^e bestuursvergadering van het IvKNO, 3 april 1939).
120. Dit citaat en het volgende: Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 115 (oorspr. Stam 1941).
121. Fritz-Jobse en Van Burkom 1988, p. 36.
122. Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 121 (oorspr. Stam 1941).
123. Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 144 (oorspr. M. Stam, *Antrittsrede*, 3 oktober 1949).
124. Internaat 1943 (archief IvKNO, inventarisnr. 4.1.4, RKD).
125. Rapport kunstonderwijs (archief IvKNO, inventarisnr. 4.1.6, RKD).
126. Boot 1982, p. 11.
127. Geciteerd in Boot 1982, p. 11 (oorspr. 'Architect Stam benoemd', *De Telegraaf*, 19 juli 1939).
128. *Rapport van de commissie van advies*, 1949.
129. De Wit 1979, p. 41.
130. Geciteerd in Boot 1982, p. 11.
131. Geciteerd in Gabison, Kranen en Raupp 1989, p. 35 (oorspr. notulen van de 111^e bestuursvergadering van het IvKNO, april 1939).
132. Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 143 (oorspr. M. Stam, *Antrittsrede*, 3 oktober 1949).
133. Dit citaat en het volgende: Van Bergeijk en Máčel 1999, pp. 127, 29 (oorspr. Stam 1946).
134. Geciteerd in Boot 1982, p. 11 (oorspr. 'Architect Stam benoemd', *De Telegraaf*, 19 juli 1939).
135. Geciteerd in Boot 1982, p. 11 (oorspr. M. Stam, 'Men vraagt... een paleis', *De 8 en opbouw*, 12[1939]10, p. 258).
136. Van Bergeijk en Máčel 1999, pp. 145–147 (oorspr. M. Stam, 'Entwurf "Institut für Industrielle Gestaltung" – Programm', augustus 1950).
137. De Wit 1979, p. 109.
138. Uit een brief van Niegeman aan directeur Dirk Vis, geciteerd in De Wit 1979, p. 109.
139. Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 116 (oorspr. Stam 1941).
140. Van Bergeijk en Máčel 1999, p. 117 (oorspr. Stam 1941).
141. Geciteerd in De Wit 1979, p. 130.
142. Brief van Rietveld aan Willem Sandberg, 17 mei 1948, geheel geciteerd in Slothouber (red.) 1997, p. 17.
143. Interview met Willem Sandberg, 11 april en 2 juni 1983, in: Van Brummelen en Slothouber 1984, p. 10.

144. Fragment van de brief van Niegeman aan het bestuur van het IvKNO, 9 april 1955, geciteerd in De Wit 1979, p. 112.
145. De Wit 1979, p. 113.
146. Van Rheeden 1984, p. 71.
147. Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, pp. 11, 14.
148. Geciteerd in Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 17 (oorspr. in: *Huis aan huis*, 28 oktober 1948).
149. Geciteerd uit de openingsrede van Jan Jans, 9 februari 1950, in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 19.
150. Geciteerd in Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 18 (oorspr. in: *Twentse Courant*, 20 september 1949).
151. Geciteerd in Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 58.
152. Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 60.
153. Citaat uit het interview met Joop Hardy in *tapes*, maart 1981, overgenomen in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 51. In tegenstelling tot wat Hardy beweerde was Sandberg volgens Simon den Hartog nooit lid geweest van de CPN of enige andere politieke partij.
154. Citaat uit het interview met Joop Hardy in *tapes*, maart 1981, overgenomen in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 52.
155. Van den Heuvel 1987, p. 185; Van Rheeden 1989, p. 159.
156. Zie voor de bouwgeschiedenis en informatie over Jan Wiebenga: Van Dijk 1998, pp. 52–57; Vierdag 1984; Schnitker en Willinge (red.) 1982, pp. 84–92; en een nog niet gepubliceerd manuscript over de geschiedenis van het beeldende kunstonderwijs in Groningen van de hand van Petri Leijdekker, dat mij in 2011 ter hand werd gesteld door Jan Brand van ArtEZ Press.
157. Schnitker en Willinge (red.) 1982, p. 85.
158. Petri Leijdekker, nog niet gepubliceerd manuscript over de geschiedenis van het beeldende-kunstonderwijs in Groningen, mij ter hand gesteld door Jan Brand.
159. Geciteerd in Schnitker en Willinge (red.) 1982, p. 85 (oorspr. Verslag aangaande den toestand van het nijverheidsonderwijs in de gemeente Groningen, 1922).
160. Huygens en Boekraad 1997, pp. 23–24; zie ook: Vierdag 1984.
161. Van Hoogenhuyze 2007, pp. 16–17.
162. Van Uitert, Hofkamp en Jonker 1982, p. 338.
163. Rehorst 1982, p. 8.
164. Geciteerd uit een brief van Jan Buijs aan Hannah Höch en Til Brugman, 2 januari 1931, in: Rehorst 1982, pp. 8–9.
165. *Het onderwijs in 1936*, rapport van de onderwijsinspectie, Den Haag 1937, pp. 65–66 (Koninklijke Bibliotheek Den Haag); zie http://www.onderwijserfgoed.nl/static/pdf/oi/dts_1532.pdf.
166. Beljon 1982, pp. 76, 79–80.
167. Zie ook Plantenga 1926 en 1929.
168. Rehorst 1982, pp. 137, 140.
169. Diot citaat en het volgende: Slothouber (red.) 1997, pp. 37–38.
170. Slothouber (red.) 1997, p. 38.
171. Van Zijl 2010, pp. 159–188.
172. Geciteerd in Slothouber (red.) 1997, p. 41 (oorspr. G. Rietveld, 'De nieuwe school', *de zomerkrant van het IvKNO*, 1955).
173. Interview met Sybren Valkema, in Van Brummelen en Slothouber 1984, pp. 14–26.
174. Geciteerd in Gabison, Kranen en Raupp 1989, p. 66 (oorspr. Wiekart 1967).

175. Brief van Simon den Hartog (supervisor Beeldende Kunst Zuidas) en Hester Alberdingk Thijm (bestuursvoorzitter Virtueel Museum Zuidas) aan J.D. Stoutenbeek (directeur Zuidas Amsterdam), Amsterdam, 20 mei 2009; brief getekend door meer dan zestig bestuurders, kunstenaars, oud-studenten en -docenten van de GRA aan de Raad van Toezicht van de GRA, het College van B&W van Amsterdam en minister Plasterk van OC&W, Amsterdam, 15 juli 2009. Beide brieven zijn mij ter hand geteld door Simon den Hartog.
176. Maatje 2009, zonder paginering.
177. Van Eenennaam e.a. 2012 (archief GRA).
178. Zie voor de bouwgeschiedenis van Rietvelds academie in Arnhem: Slothouber (red.) 1997; Dijkerman 1997; *Bouwkundig Weekblad*, 29 november 1963, nr. 24, pp. 464–467.
179. Dijkerman 1997, pp. 29–30.
180. A.J.B.B. 1924, p. 217.
181. Prospectus 1946 Genootschap Kunstoefening (RKD).
182. Geciteerd in Van Brummelen en Slothouber 1984, p. 8 (oorspr. G. Rietveld, 'De nieuwe school', *de zomerkrant van het IvKNO*, Amsterdam 1955).
183. Van Brummelen en Slothouber 1984, pp. 88, 90.
184. Notulen Genootschap Kunstoefening, woensdag 10 juli 1957 (archief ArtEZ).
185. Interview met Hillenius, 8 maart 2012.
186. Smeets 1997.
187. Geciteerd uit het verslag van de bestuursvergadering van Genootschap Kunstoefening van 11 december 1963, in: Slothouber (red.) 1997, p. 44.
188. Geciteerd uit het verslag van een bouwbespreking op 26 februari 1963, in: Slothouber (red.) 1997, pp. 57–58.
189. Geciteerd in Ploeger 1988; Nat 1988a.
190. Van Haaren 1972, p. 5.
191. Kamphuis en Nat 1988a.
192. Ploeger 1988.
193. Geciteerd in Ploeger 1988.
194. Van Haaren 1972, p. 5.
195. Nat 1988a.

Noten hoofdstuk III.4

1. Gispen 1948, p. 48.
2. Staal en Wolters (red.) 1987, p. 77.
3. *Rapport van de commissie van advies*, 1949.
4. Vergadering van de Contactcommissie van directeuren op woensdag 21 juni 1950 in het gebouw van het Instituut tot opleiding van tekenleraren te Amsterdam en Stukken m.b.t. tot de Contactcommissie van Directeuren, 1950–1952 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).
5. Van den Heuvel 1987, p. 185.
6. Jaarverslag 1950 ABK/MTS, Den Haag, p. 9 (archief KABK Den Haag).
7. Vergadering van de Contactcommissie van directeuren op woensdag 21 juni 1950 te Amsterdam (archief IvKNO, inventarisnr. 3.3.2, RKD).
8. Dit citaat en het volgende: Gispen 1948, pp. 50, 53.
9. Gispen 1948, pp. 83–84.
10. Zie voor de geschiedenis van de civ Roijers 1989.
11. Vergadering van de Contactcommissie, 21 juni 1950 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).

12. Roijers 1989, pp. 24, 37, 38 en bijlage 1; Vergadering van de Contactcommissie, 21 juni 1950 (archief IvKNO, inventarisnr. 3.2.2, RKD).
13. Jaarverslag 1957 KABK, p. 4 (archief KABK).
14. Jaarverslagen 1950 t/m 1953 KABK (archief KABK).
15. Roijers 1989.
16. Lezing opgenomen in het Jaarverslag 1962 KABK, pp. 12–16 (archief KABK).
17. Majorick 1957a; 'Industriële vormgeving' in Majorick 1959, pp. 37–52.
18. Read 1961.
19. Dit citaat en het volgende: Majorick 1959, p. 45.
20. Read 1961, p. 4.
21. Read 1961, p. 41.
22. Dit citaat en het volgende: Majorick 1957, p. 52.
23. Van der Grinten 1963; Jaarverslag 1962 KABK, p. 15 (archief KABK).
24. Jaarverslagen 1960 en 1961 KABK; Roijers 1989, pp. 43–44.
25. Jaarverslag 1962 KABK, p. 16 (archief KABK).
26. Jaarverslag 1962 KABK, p. 20 (archief KABK).
27. Een groot deel van zijn artikelen werd gebundeld in Pruys 1971 en 1974.
28. Handgeschreven uitwerking van het interview met Joop Beljon door Ingeborg de Roode, 10 augustus 1990, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen.
29. Alle citaten: Pruys 1964/1971, pp. 77, 79–82, 89.
30. Pruys 1972, pp. 55–65.
31. Dit citaat en het volgende: Van Uffelen, Plan tot stichting van een academie, 1950 (UA).
32. Alle citaten: Notulen van 13 januari 1951 (UA).
33. Brief van Karel Sanders, 10 februari 1951 (UA).
34. Vergadering van het curatorium van de Stichting, 16 mei 1951 (UA).
35. Adelaar en Gerards 2000, p. 20; Mol 1989.
36. Notulen der gecombineerde vergadering, 11 januari 1952 (UA).
37. 'Kunstnijverheidsonderwijs roept tegenstellingen op. Twee stichtingen belichten hun standpunt', *Utrechts Dagblad*, 11 september 1951 (UA).
38. Brief van J. Hilius e.a. aan de Raad der Gemeente Utrecht, 23 februari 1952 (UA).
39. Stukken betreffende de ontwikkeling van een leerplan voor de opleiding (UA).
40. 'Artibus en Kunstliefde. Een stem over de controverse', *Utrechts Nieuwsblad*, 9 december 1952, p. 4 (UA); Mol 1989, p. 41.
41. Dit citaat en het volgende: Jan Engelman over: Utrecht op zijn smalst. Hoe een Kunstnijverheidsschool tot stand komt. Gaat het om huisvlijt of gaat het om kunst?; onbekend krantenknipsel (UA).
42. Brief van de secretaris van de stichting aan de bestuursleden, Utrecht, 1 juli 1954 (inventarisnr. 8, UA).
43. 'Wij spraken met: M.C.W. Diemèl' 1956.
44. Brief van de secretaris van de stichting aan de bestuursleden, Utrecht, 1 juli 1954 (inventarisnr. 8, UA).
45. 'Wij spraken met: M.C.W. Diemèl' 1956.
46. Adelaar en Gerards 2000, p. 21; Mol 1989.
47. Geciteerd in Brentjes 2008, p. 191 (oorspr. Zwart 1928b).
48. 'B.K.I.-prijs 1964 Jury-uitspraak' 1965, p. 4. De jury bestond uit Joop Beljon, Joost van der Grinten, A.P. Bruigom, ir. L.C. Kalf, H.G. Pelikaan en mevr. A.Th. Vos-Warnecke.
49. Van den Heuvel 1986 en 1987; Schouwenberg en Staal 2008.
50. 'B.K.I.-prijs 1964 Jury-uitspraak' 1965, p. 3.
51. Van de Eerdweg en Houtman 1976, p. 101.
52. Smeets 1973a.

53. Geciteerd uit het *Eindhovens Dagblad*, 1 februari 1950, p. 3.
54. 'Cursus Industriële Vormgeving eerste in Nederland' 1950 (archief DAE).
55. Geciteerd in Van den Heuvel 1986, p. 54.
56. Geciteerd in Schouwenberg en Staal 2008, p. 21 (oorspr. *Philips-koerier*, 20 mei 1950).
57. Van den Heuvel 1986, p. 55.
58. Van den Heuvel 1988.
59. Alle citaten: Smeets 1946, p. 3-5.
60. Dit citaat en het volgende: 'Een goede raad' 1950/1951, p. 77.
61. Smeets 1957, p. 129.
62. Smeets 1959a, pp. 5-7.
63. Dit citaat en het volgende: Smeets 1954a, p. 64.
64. Smeets 1959b.
65. 'Terugblikken omwille van morgen, inleiding' 1965; Smeets 1969, pp. 99-101.
66. Smeets 1969.
67. Smeets 1958.
68. Smeets 1969, p. 100. Ludisch verwijst hier naar ludiek, het spelen van de *homo ludens* zoals beschreven in het gelijknamige boek van Johan Huizinga.
69. Smeets 1969, pp. 108-109.
70. Alle citaten zijn afkomstig uit: Kockelkoren 1955, pp. 45-46.
71. Dit citaat en het volgende: Smeets 1968a, pp. 24-25.
72. Smeets 1969, pp. 100-101; Smeets 1974, p. 1.
73. Dit citaat en het volgende: Smeets 1966, p. 6.
74. Alle citaten: Smeets 1969, p. 93.
75. Ashbee 1974 en 1978.
76. Dit citaat en het volgende: Smeets 1969, pp. 96, 95.
77. Geciteerd in: Van den Heuvel 1987, p. 186.
78. Van de Harten 1953.
79. Dit citaat en het volgende in: Van den Heuvel 1986, p. 58 (oorspr. *Philipskoerier*, omstreeks september 1953).
80. Van den Heuvel 1986, p. 58.
81. Smeets 1954b, p. 68.
82. Geciteerd in Van den Heuvel 1986, p. 61.
83. *Rapport Studiegroep Industrie*, 1954, p. 58.
84. Dit citaat en het volgende: Smeets 1965, pp. 9, 11.
85. Alle citaten: Smeets 1965, pp. 7-13, 17.
86. Geciteerd uit de prospectus 'Dagschool voor Industriële Vormgeving' in Van den Heuvel 1988, p. 60.
87. Alle citaten: Smeets 1965, p. 17.
88. Smeets 1968b, p. 89.
89. Smeets 1965, p. 17.
90. *Het onderwijs in Nederland*, 1964, p. 264.

Noten hoofdstuk III.5

1. Bosman en Salemink (red.) 2009, p. 319.
2. Beljon z.j. [ca. 1996].
3. Lieverse 2010, p. 2.
4. Middendorp 2002, p. 90.
5. Beljon 1998, zonder paginering.
6. Geciteerd in Middendorp 2002, p. 90.
7. Beljon z.j. [ca. 1996].

8. 'Rede van de heer J.J. Beljon, directeur van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten te 's-Gravenhagen', opgenomen in: Jaarverslag 1957 KABK, pp. 26-31 (archief KABK).
9. Majorick 1957a.
10. Alle citaten uit de 'Rede van de heer J.J. Beljon', opgenomen in: Jaarverslag 1957 KABK, pp. 26-31 (archief KABK).
11. 'Rede uitgesproken door Zijne Excellentie de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen op 23 september in de rolzaal', opgenomen in: Jaarverslag 1957 KABK, pp. 22-26 (archief KABK).
12. Majorick 1959, p. 206.
13. Geciteerd in Bosman en Salemink (red.) 2009, p. 312 (oorspr. *Roeping*, 29[1953-1954], p. 108).
14. Geciteerd in Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 321-322 (oorspr. *Proloog*, 1[1946], p. 107).
15. Geciteerd in Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 321-322 (oorspr. *Proloog*, 1[1946], p. 529-530).
16. Geciteerd in Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 322-323 (oorspr. *Proloog*, 1[1946], p. 561).
17. Geciteerd in Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 322-323 (oorspr. *Proloog*, 1[1946], p. 562).
18. Bosman en Salemink (red.) 2009, p. 323.
19. Geciteerd in: Bosman en Salemink (red.) 2009, p. 327 (oorspr. *Roeping*, 29[1953-1954], p. 327).
20. Bosman en Salemink (red.) 2009, p. 328.
21. Majorick 1949, p. 59.
22. Dit citaat en het volgende: Majorick 1949, p. 62.
23. De woorden van Beljon en Granpré Molière worden geciteerd in: Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 331-330 (oorspr. *Katholiek Bouwblad*, 21[1953-1954], pp. 229-230).
24. Majorick 1949, p. 63.
25. Majorick 1953, p. 119.
26. Majorick 1961.
27. Geciteerd in Bosman en Salemink (red.) 2009, p. 332.
28. Majorick 1959, p. 14.
29. Buber 2010 (1964¹), pp. 18-19. Beljon gebruikte het citaat van Buber ook al in zijn eerste versie van 'Industriële vormgeving', gepubliceerd in Hardy e.a. 1957, pp. 151-186.
30. Geciteerd in Majorick 1959, p. 4; zie ook Buber 2010, pp. 18-19.
31. Alle citaten: Majorick 1959, pp. 206-208.
32. J. Beljon, 'Stop the striptease, please', in: Beljon 1964, p. 70; Majorick 1959, pp. 207-208.
33. Gombrich 1979.
34. Alle citaten: Majorick 1959, pp. 210-211.
35. Alle citaten: Majorick 1957, pp. 174-175.
36. Beljon 1964, p. 92.
37. Beljon 1976, p. 57.
38. Majorick 1959, p. 36.
39. Majorick 1957, p. 157.
40. Alle citaten: Majorick 1959, pp. 64-66.
41. Majorick 1957, p. 169.
42. Majorick 1957, p. 169.
43. 'Rede van de heer J.J. Beljon', opgenomen in: Jaarverslag 1957 KABK, p. 30 (archief KABK).
44. Tentoonstellingscatalogus *De kamer van IK*, 1960.
45. Beljon 1982, p. 98.

46. Jaarverslag 1959 KABK, p. 3 (archief KABK).
47. Het artikel 'Het Londense Royal College of Art', *De Groene Amsterdammer*, 27 februari 1960, is in zijn geheel overgenomen in Lieverse 2009, pp. 7-13.
48. Beljon 1980 (1976¹) en 1987; J. Beljon, *Gramática del arte* (Madrid 1993) is de Spaanse vertaling van *Ogen open*.
49. Dit citaat en het volgende: Beljon z.j. [ca. 1996].
50. Jaarverslag 1974 KABK, p. 28 (archief KABK).
51. Dit citaat en het volgende: Beljon z.j. [ca. 1996].
52. Dit citaat en het volgende: 'Basisstudie' 1976, pp. 20-21.
53. Jaarverslag 1982-1983 KABK, p. 27.
54. Van Marissing 1969.
55. Beljon 1964, p. 18.
56. Beljon 1964, p. 87.
57. Tegenbosch 1966.
58. Majorick 1959, p. 8.
59. Majorick 1959, p. 16.
60. Majorick 1959, pp. 20, 22.
61. Majorick 1959, pp. 22, 26.
62. Beljon 1964, p. 149.
63. Beljon 1964, p. 24.
64. Jaarverslag 1958 KABK, p. 6 (archief KABK).
65. Leerplan 1963, opgenomen in het Jaarverslag 1964 KABK (archief KABK).
66. Jaarverslag 1960 KABK, p. 10 (archief KABK).
67. Dit citaat en het volgende: Beljon 1982, p. 68.
68. Beljon 1982, p. 98.
69. Beljon 1964, 1976 en 1982.
70. Beljon 1976, p. 11.
71. Beljon 1976, pp. 114-115.
72. Beljon 1982c, achterplattekst.
73. Majorick 1959, p. 15.
74. Majorick 1957, p. 168.
75. Dit citaat en het volgende: Read 1961 (1953¹), pp. 116, 118.
76. Majorick 1959, p. 6.
77. Jaarverslag 1964 KABK, p. 49 (archief KABK).
78. Jaarverslag 1966 KABK, p. 11 (archief KABK).
79. Jaarverslagen 1968 en 1970 KABK (archief KABK).
80. Jaarverslag 1971 KABK, p. 14 (archief KABK).
81. Jaarverslag 1968 KABK, p. 15 (archief KABK).
82. Jaarverslagen 1974 KABK, p. 84, en 1975, p. 31-32 (archief KABK).
83. Middendorp 2002, p. 90.
84. Beljon 1982, p. 97.
85. Middendorp 2002, p. 90.
86. Van der Velden 1982.
87. Lieverse 2009, p. 2.
88. Beljon 1982, p. 98.
89. Beljon 1982, p. 97.
90. Jaarverslag 1964 KABK, p. 13 (archief KABK).
91. Dit citaat en het volgende: Majorick 1959, pp. 145, 147.
92. Beljon doelde hier op de Gebonden Kunsten Federatie (GkF), opgericht in 1945 door Willem Sandberg en Mart Stam, en de Vereniging voor Reclameontwerpers en Illustratoren (VRI), opgericht in 1948.
93. Majorick 1959, p. 148.
94. Van der Velden 1982.

1. 'Anti-copyright, verslag van het jaar 1968', opgenomen in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, p. 89.
2. Jaarverslag 1966 Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam, p. 21 (archief WdKA).
3. Jaarverslag 1968 Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam, p. 25 (archief WdKA).
4. Jaarverslag 1968 Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam, p. 24 (archief WdKA).
5. Interview met Bruno Ninaber van Eyben, 19 mei 2014.
6. Adelaar en Gerard 2000, p. 22; Mol 1989, pp. 71-77.
7. Jaarverslag 1968 KABK, p. 4 (archief KABK).
8. Van Marissing 1969.
9. Dit citaat en het volgende: Van den Eijnde 1994, p. 21.
10. Alle citaten: *Rapport Studiecommissie*, 1971, pp. 11-13, 30.
11. Leijdekkers 1984, p. 96.
12. Bruinsma 1968 (archief DAE).
13. De Winter 2010.
14. Dit citaat en het volgende: Bruinsma 1968 (archief DAE).
15. Alle citaten uit de brief van docent Frans Smeets aan zijn broer directeur René Smeets en het bestuur met een chronologisch relaas van de stakingen, aangevuld met citaten uit brieven van Smeets, d.d. 17 september 1969 (archief DAE).
16. Geciteerd in Bruinsma 1968 (archief DAE).
17. De uitlatingen van Smeets en Gilles werden geciteerd in 'Staking academie spitst zich toe', *Eindhovens Dagblad*, 31 mei 1968.
18. Geciteerd in Eijck 1992, p. 9 (oorspr.: protestbrief van studenten, 9 juni 1968).
19. Geciteerd in Bruinsma 1968 (archief DAE).
20. Schouwenberg en Staal 2008, pp. 32-33.
21. *Dat blad met die rode letters*, 1969 (archief DAE).
22. *Opinievijgeblad van nivo*, z.j. [1969] (archief DAE).
23. *Dat blad met die rode letters*, 1969 (archief DAE).
24. *Dat blad met die rode letters*, 1969 (archief DAE).
25. Gorz 1968, p. 16.
26. Alle citaten: Gorz 1968, pp. 62-65.
27. *Opinievijgeblad van nivo*, 1969 (archief DAE).
28. *Opinievijgeblad van nivo*, 1969 (archief DAE).
29. *Dat blad met die rode letters*, 1969 (archief DAE).
30. *Opinievijgeblad van nivo*, 1969 (archief DAE).
31. Geciteerd in Wolfswinkel 1969 (archief DAE).
32. Wolfswinkel (archief DAE).
33. Wolfswinkel 1969 (archief DAE). Zie voor de gang van zaken tijdens de staking ook De Winter 2010 en Wolfswinkel 2011.
34. Hollaar 1969 (archief DAE).
35. Dit citaat en het volgende: Huygens 2008, pp. 43-44 (oorspr.: 'Eindhovense ontwerpersopleiding in de branding', in: *IV Nieuws*, 35[mei 1970]1, zonder paginering.
36. Reith Lectures 1967: Edmund Leach, 'A Runaway World', lecture 5: 'Men and Learning', uitgezonden op 10 december 1967, BBC Radio 4, <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00h3xy8>.
37. Geciteerd in de brief van Frans Smeets, 17 september 1969 (archief DAE).
38. Verantwoording door Frans Smeets, in: *dat blad met die rode letters*, 1969 (archief DAE).

39. Hermans 1986, pp. 61–62; Egbers 1995 (archief AKV).
40. 'Democratische doorbraak St. Joost' 1969 (archief AKV).
41. Geciteerd in: '1950–1976: Gerard Slee: Kunstonderwijs gaat me aan het hart', in Egbers 1995 (archief AKV).
42. Alle citaten: Egbers 1969.
43. Egbers 1995 (archief AKV).
44. Egbers 1995 (archief AKV).
45. Leijdekkers 1984, pp. 84–85.
46. Alle citaten: Egbers 1995 (archief AKV).
47. Geciteerd in '1960–1983: Wim Smits: "Niet alleen een vaktechnische zaak"', in: Egbers 1995 (archief AKV).
48. Hermans 1986, p. 63, noot 13. Hermans citeert uit de notulen van de bestuursvergadering van 11 maart 1960: 'directeur gaf verslag van moeilijkheden met een docent (Welten), wiens houding door het bestuur werd gelaakt'.
49. Alle citaten: Welten 1960, pp. 40, 56, 60, 275, 64, 269–270.
50. Concept voor een nieuw leerplan 1969 (SB).
51. Informatiebladen dagacademie 1970 (SB).
52. Brief van G.J. Slee aan de docenten en werkplaatsassistenten, 22 februari 1972 (SB).
53. 'Nog geen lessen op afdeling' 1973 (archief AKV).
54. Hermans 1986, p. 62.
55. Alle citaten: 'Verslag van de bijeenkomst' 1973, pp. 3–4, 15 (archief AKV).
56. 'Conflict tussen bestuur St. Joost en studenten' 1973 (archief AKV).
57. 'Sint-Joost-directeur' 1973 (archief AKV).
58. 'Conflict tussen bestuur St. Joost en studenten' 1973 (archief AKV).
59. 'Rapport: de organisatievorm van St.-Joost is uitgewerkt' 1974 (archief AKV).
60. 'Bestuur St.-Joost akkoord' 1974 (archief AKV).
61. 'Rapport: de organisatievorm van St.-Joost is uitgewerkt' 1974 (archief AKV).
62. '1973: Paul den Hollander: "Niemandslaan voor autonome fotografie"', in: Egbers 1995 (archief AKV).
63. Geciteerd in: '1975: Kees Voermans: "Je moest het zelf maar uitzoeken"', in: Egbers 1995 (archief AKV).
64. Geciteerd in: '1977: Franska Stuy: "Ze hebben ons zelf alles laten uitzoeken"', in: Egbers 1995 (archief AKV).
65. Citaat uit het interview met Joop Hardy in *tapes*, maart 1981, overgenomen in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 55.
66. Geciteerd uit het jaarverslag 1968 van de AKI, in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 30.
67. J. Hardy, 'Bericht aan de Akademie Vergadering', 17 juni 1980, vermeld in: Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 306.
68. 'Bureaucratie maakt kunstonderwijs onmogelijk' 1980.
69. Geciteerd in: Hofkamp en Van Uitert 1980, p. 242 (oorspr. Citroen 1935).
70. Joustra en Steenkist (red.) 1987; Hoetjes 1975, p. 3.
71. J. Hardy, 'Bericht aan de Akademie Vergadering', 17 juni 1980, in: Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 307.
72. Alle citaten: Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 171, 36.
73. Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 53–54.
74. Alle citaten: Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 53, 16.
75. Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 204.
76. Geciteerd uit een brief van Hardy aan de staatssecretaris van Onderwijs, in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 35.
77. Dit citaat en het volgende: Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 54, 15.

78. Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 57.
79. Geciteerd in 'Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs' 1976, p. 3 (archief DAE).
80. Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 218–219.
81. Alle citaten: Joustra en Steenkist 1987, pp. 12–14.
82. J. Hardy, 'Bericht aan de Akademie Vergadering', 17 juni 1980, in: Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 306.
83. Herrigel 1951.
84. Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 125.
85. Geciteerd in 'Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs' 1976, p. 3 (archief DAE).
86. Geciteerd in Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 32.
87. Heilbron 1992.
88. E. Beenker, 'De AKI een geval apart', in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, pp. 190–203.
89. Wingler (red.) 1977.
90. Pevsner 1973 (1940¹), p. 213.
91. Geciteerd in 'Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs' 1976, p. 3 (archief DAE).
92. 'Basisstudie' 1976, pp. 9–12.
93. Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 31.
94. 'Basisstudie' 1976, pp. 9, 11.
95. Geciteerd uit een interview van J. Hardy met W. Beeren in 1971 in *NRC Handelsblad*, in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 32.
96. 'Basisstudie' 1976, p. 10.
97. Hardy 1971, p. 37.
98. Alle uitlatingen geciteerd in: 'Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs' 1976, pp. 8, 10, 2 (archief DAE).
99. Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 29; Marcuse 1968.
100. Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 13 en 213.
101. 'Basisstudie' 1976, p. 9.
102. Alle citaten: Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 205–208.
103. Citaat uit het interview met Joop Hardy in *tapes*, maart 1981, overgenomen in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 57.
104. 'Bureaucratie maakt kunstonderwijs onmogelijk' 1980, p. 2.
105. Joustra en Steenkist (red.) 1987, pp. 307–308.
106. Dit citaat en het volgende: Hoetjes 1975, pp. 4, 3.
107. 'Iedereen in het onderwijs is verdacht' 1980, p. 3.
108. Hoetjes 1975, p. 4.
109. 'Iedereen in het onderwijs is verdacht' 1980, p. 6.
110. J. Hardy, 'Bericht aan de Akademie Vergadering', 17 juni 1980, in: Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 311.
111. 'Bureaucratie maakt kunstonderwijs onmogelijk' 1980, p. 2.
112. Alle citaten: J. Hardy, 'Bericht aan de Akademie Vergadering', 17 juni 1980, in: Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 311.
113. 'Iedereen in het onderwijs is verdacht' 1980, p. 3.
114. Dooijes 1991, pp. 115–116.
115. Jaarverslag 1968–1969 IvKNO, p. 1 (archief GRA).
116. Vis, geciteerd in Huygen 2013, pp. 291–292.
117. Jaarverslag 1968–1969 IvKNO, p. 5 (archief GRA).
118. P. van Dijk, F. Hartog en P. Hulstijn, *Strukturplan Rietveld Academie 1970*, geciteerd in: Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 69.
119. Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 68.
120. P. van Dijk, F. Hartog en P. Hulstijn, *Strukturplan Rietveld Academie 1970*, geciteerd in: Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 69.

121. *Leerplan dagopleiding*, 1973, p. 1 (archief GRA).
122. *Leerplan dagopleiding*, 1973 (archief GRA).
123. Van der Land e.a. 1997, p. 11 (archief GRA); Van Seventer 2003, pp. 49–50.
124. Zie de e-mail van Erik Slothouber aan Simon den Hartog en Titus Yocarini over het directoraat van Simon den Hartog, 22 oktober 2010, mij ter beschikking gesteld door Simon den Hartog.
125. Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 115.
126. Ashtary, Schilders en Captein 1990, p. 5 (archief GRA).
127. Van Seventer 2003, pp. 50–52.
128. Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 115.
129. Tentoonstellingscatalogus *Samenwerken*, 1978.
130. Van Seventer (red.) 2003, p. 22.
131. Van der Land e.a. 1997 (archief GRA).
132. S. den Hartog, 'Voorwoord', in: Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 6.
133. Van Seventer 2003, p. 10; Van der Land e.a. 1997 (archief GRA).
134. Van Seventer 2003, p. 21.
135. Van der Land e.a. 1997 (archief GRA).
136. Schriftelijke mededeling van Simon den Hartog aan de auteur, 2012.
137. S. den Hartog, 'Voorwoord', in: Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 6.
138. S. den Hartog, 'Voorwoord', in: Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 7.
139. Geciteerd in Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 85.
140. Brochure Rietveld Academie, z.j. [ca. 1973] (archief GRA).
141. Ashtary, Schilders en Captein 1990 (archief GRA).
142. Alle citaten: Brochure Rietveld Academie, z.j. [ca. 1973] (archief GRA).
143. Dit citaat van Renè van der Land en het volgende in de tentoonstellingscatalogus *Samenwerken*, 1978, zonder paginering.
144. Brust 1990, pp. 18, 22 (archief JvdE).
145. 'Verslag docentendag 22 oktober 1979' (archief JvdE).
146. Smeets 1997, p. 133; interview met Jan Brand, 12 september 2011.
147. Interview met Karel Martens, 13 oktober 2011; Bibeb 1972, p. 1; 'Verslag docentendag 22 oktober 1979', p. 7 (archief JvdE).
148. Schrofer 1979, pp. 8 en 4 (archief JvdE).
149. Smeets 1997, p. 133; interview met Jan Brand, 12 september 2011.
150. 'Verslag docentendag 22 oktober 1979', p. 3 (archief JvdE).
151. Schrofer 1979, p. 8 (archief JvdE).
152. Schrofer 1979, p. 7 (archief JvdE).
153. Schrofer 1979, p. 7 (archief JvdE).
154. Schrofer 1984, p. 276.
155. Schrofer, 1979, p. 6.
156. Dit citaat en het volgende: 'Verslag docentendag 22 oktober 1979' (archief JvdE).
157. 'Verslag docentendag 22 oktober 1979', p. 8 (archief JvdE).
158. Hardy 1971, p. 37.
159. Hardy 1971, p. 38.
160. Schrofer 1984, p. 276.
161. Schriftelijke informatie over de directiecrisis in Arnhem, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen in het kader van haar onderzoek naar het directeurschap van Schrofer.
162. Brief van Jurriaan Schrofer, 26 mei 1982, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen.
163. Geciteerd uit de notulen van 13 juni 1968, in: Hermans 1986, p. 67.
164. Brinkman 1996.

165. Geciteerd in Hermans 1986, p. 67.
166. 'Bestuur St.-Joost akkoord' 1974 (archief AKV).
167. Hertzberger 1987, p. 358.
168. Mol 1989, pp. 62, 79–82.
169. Zie voetnoot 'Al vanaf november 1953...' in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, p. 27.
170. Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, pp. 27–28.
171. Dit citaat en het volgende: Verslag van het derde gesprek over vorm- onderwijs, bijlage bij de brief van Joop Hardy, 1976, p. 3 (archief DAE).
172. Hiddema 1984, p. 37.
173. Geciteerd in Hiddema 1984, p. 11 (oorspr. 'Roos, Jeanne, Praten met Piet Blom', *Het Parool*, 13 januari 1977).
174. Hiddema 1984, p. 10.
175. Joustra en Steenkist (red.) 1987.
176. J. Hardy, 'Wonen gisteren', in: Hardy, Majorick en Van Sliedregt 1957, pp. 4–58.
177. Joustra en Steenkist (red.) 1987, p. 263.
178. Geciteerd in Hengeveld 2008, p. 109.
179. Dit citaat en het volgende in: Hengeveld 2008, p. 109.
180. Hiddema 1984, p. 37.
181. Dit citaat en het volgende: Hiddema 1984, p. 41.
182. Dit citaat en het volgende: Hiddema 1984, p. 45.
183. Geciteerd in Hengeveld 2008, p. 103.

Noten deel IV Doen – vormen – leren

1. Braches (red.) 2008, pp. 95–96.
2. Braches (red.) 2008, p. 97.
3. Vitruvius 1997, pp. 28, 33; Mignot wordt geciteerd in Bosma e.a. 2007, p. 46.
4. Geciteerd in Lefaivre en Tzonis 1990, p. 50.
5. Wick 2000, p. 53.
6. Zie voor een heldere uiteenzetting van deze begrippen: Miedema 1989, pp. 115–125; Leonardo da Vinci 1996.
7. Leonardo da Vinci 1996.
8. Borgdorff 2005, p. 9; Borgdorff 2012, pp. 25–26.
9. Borgdorff 2005, p. 9.
10. Heyting 2010.
11. Bartels 2010, p. 12.
12. Wesseling 2012.
13. Heyting 2010; zie voor een kritische beschouwing over promoveren in de kunst ook Herzog 2010.
14. Van Winkel 2006, zonder paginering.
15. M. Boon en A. Schrijnen, 'Onderzoek in het kunstonderwijs', oktober 1979. Tekst opgesteld n.a.v. de docentendag van 22 oktober 1979 van de Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen.
16. Volgens de site <http://www.lectoraten.nl> in 2012.
17. Dorst en Thijssen 2012.
18. Lovink z.j., zonder paginering.
19. Heilbron 1993, p. 105.
20. Heilbron 1993, p. 105; in noot 16 verwijst Heilbron naar R. Moulin e.a., *Les artistes. Essai de morphologie sociale*, Centre de Sociologie des Arts, Parijs 1984.
21. Dit citaat en het volgende: Heilbron 1993, p. 106.

22. Heilbron 1993, p. 116.
23. Kamphuis en Nat 1988b.
24. Heilbron 1992, p. 69.
25. Heilbron 1992, p. 41 (oorspr. J.W. Schrofer, Toespraak bij de opening van het academisch jaar 1989/1990).
26. Geciteerd in Pevsner 1973, p. 205.
27. Pevsner 1973; Goldstein 1996.
28. Geciteerd in Pevsner 1973, p. 274.
29. Pevsner 1973, pp. 213–217.
30. Van Rheeden 1988b.
31. Zie onder meer Van der Tas 1990, pp. 116–117.
32. Van Rheeden 1988b.
33. Dit citaat en het volgende: Ashbee 1911, p. 5.
34. Wingler 1977.
35. Geciteerd in Van Rheeden 1988b.
36. Van Rheeden 1988b.
37. Uitzonderingen hierop waren de ambachtsgilden voor chirurgijns, apothekers en schoolmeesters; zie De Munck en Dendooven 2003.
38. Cellini 1568.
39. Kinross 2004, p. 22.
40. Miedema 1989, pp. 176–184; Lis en Soly (red.) 1997; De Jager 1990; De Munck en Dendooven 2003.
41. Ashbee 1967 (1888¹), p. ix.
42. W.R. Lethaby, 'Editor's preface', in: Johnston 1917, p. vii.
43. Sennett 2008, pp. 111–112.
44. Simon Thomas 1996.
45. Het klassieke ornamenttekenen werd aan het Bauhaus nog tot ca. 1921 gedoceerd. Zie Wick 2000, pp. 66–67.
46. Naylor 1985, pp. 144–160.
47. Wick 2000, pp. 34–38.
48. Wick 2000, pp. 47–49; Goldstein 1996, pp. 261–265.
49. Grawe 2009.
50. Dorst en Lawson 2009, pp. 218–224.
51. Dorst en Lawson 2009, p. 220; Read 1961.
52. Dorst en Lawson 2009, pp. 232–236.
53. Van Hoogenhuyze 2007, p. 45.
54. Janson 1967; Honour en Fleming 1988; Gombrich 1951.
55. Jaarverslag 1952 IvKNO (archief IvKNO, RKD); Majorick 1959, p. 28.
56. Brief van Vis aan het ministerie van OkenW met toelichting op het rooster van het IvKNO, Amsterdam, 18 februari 1952 (archief IvKNO, inventarisnr. 4.2.13, RKD); Jaarverslag 1951 IvKNO (archief IvKNO, inventarisnr. 2.2.3, RKD).
57. Dorst 2004.

Noten hoofdstuk IV.1.1

1. Hendriksen e.a. 2004; Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010; www.werkplaatstypografie.org; www.artez.nl/vormgeving/Werkplaats_Typografie.
2. Dit citaat en het volgende: Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 194.
3. Zie www.werkplaatstypografie.org; www.artez.nl/vormgeving/Werkplaats_Typografie.
4. Middendorp 2004, pp. 243–244.
5. Hendriksen e.a. 2004, p. 54.

6. Hendriksen e.a. 2004, pp. 53–54. De kritiek kwam onder meer van Martin Majoor.
7. Hendriksen e.a. 2004, p. 54.
8. Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 192.
9. Ewals 2007, pp. 144–145 (Ewals geeft 1970 als het jaar waarin Van Woerkom met pensioen gaat; Fritz–Jobse en Middag (red.) 1994 hanteren twee verschillende jaartallen, te weten 1964 op p. 29 en 1966 op p. 36).
10. Deze en de volgende uitspraken: Martens 2011, pp. 87–88.
11. Interview met Karel Martens, 13 oktober 2011.
12. Dit citaat en het volgende: Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 193.
13. Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 186.
14. Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 193.
15. Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 185.
16. Van Colmjon 1987, p. 17.
17. Dit citaat en het volgende: Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, pp. 185, 186.
18. Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 192.
19. Interview met Karel Martens, 13 oktober 2011.
20. Kinross, Martens en Van Triest (red.) 2010, p. 196.
21. Hendriksen e.a. 2004, p. 33.
22. Interview met Karel Martens, 13 oktober 2011.
23. Studenten voerden gesprekken met Anthon Beeke, Wim Crouwel, Martin van Duynhoven, Kees Endenburg, Gerard Hadders/Rick Vermeulen (Hard Werken), Kees Nieuwenhuijzen, Walter Nikkels, Guus Ros/Niko Spelbrink (BRS), Piet Schreuders en Harry Sierman.
24. Brand en Janselijn (red.) 1984.
25. Jaarverslag 1953 IvKNO (archief IvKNO, RKD).
26. Boterman 2005, p. 51 (oorspr. Informatieblad IvKNO, ca. 1961).
27. Boterman 2005, pp. 89–90.
28. Jongejans 1989, p. 10.
29. Alle citaten: *Krant IvKNO*, (1963)4, zonder paginering (archief GRA).
30. Jongejans 1989, p. 28.
31. Een verwijzing naar het geruchtmakende boek *The Hidden Persuaders* uit 1957 van Vance Packard.
32. Jongejans 1989, p. 30.
33. De eerste uitgave verscheen in 1955 onder de titel *Zomerkrant van de leerlingen van het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs te Amsterdam. Zijnde een poging een schoolkrant samen te stellen, die meer is dan alleen een schoolkrant*.
34. Boterman 2005, p. 81.
35. Bruinsma en De Jong 1986b.
36. Van der Toorn en Schrofer z.j. [1970–1971] (archief GRA); zie ook Huygen 2013, p. 296.
37. Huygen 2013; Vermaas 2005.
38. Vermaas 2005.
39. Verslag van de vergadering van het Algemeen Bestuur van het IvKNO, 6 november 1961 (archief IvKNO, RKD).
40. Jaarverslagen 1968–1969 Gerrit Rietveld Academie (archief GRA).
41. Van Severter 2003, p. 10.
42. *Leerplan dagopleiding*, 1973 (archief GRA).
43. Brochure Rietveld Academie [ca. 1973] (archief GRA). Een standpunt dat ook werd verwoord op het symposium *Het onderwijs in de grafische vormgeving*, in 1974 georganiseerd door de Beroepsvereni-

- ging Grafisch Vormgevers Nederland GVN. Persoonlijke mededeling van Frederike Huygen.
44. Jaarverslag 1955 IvKNO (archief IvKNO, Rkd); Van der Toorn 1983, p. 13 (archief GRA).
 45. Dit citaat en de volgende: Reitsma (red.) 1981, p. 4 (archief GRA).
 46. Leerplan afdeling grafische vormgeving, z.j. [ca. 1970-1980] (archief GRA).
 47. Dit citaat en het volgende: 'Grafische en pictorale vormgeving' 1976, p. 4 (archief GRA).
 48. Programma grafische vormgeving 1977-1978 (archief GRA); Reitsma (red.) 1981 (archief GRA).
 49. Jaarverslagen 1979-1983 (archief GRA); Van der Toorn 1983 (archief GRA).
 50. Schröder en Beekers 1984 (archief GRA).
 51. Boone en Van der Meer 1985, p. 3 (archief GRA).
 52. Verslagen conclusievergaderingen eindbeoordelingen (archief GRA).
 53. 'Conceptnota Mixed Media' 1988, p. 2 (archief GRA).
 54. Van Toorn en Schrofer z.j. [1970-1971] (archief GRA).
 55. Reitsma (red.) 1982, pp. 5-6.
 56. Boterman e.a. 1984.
 57. Ten Duis en Haase (red.) 1999, p. 187.
 58. Poynor 2008, p. 121.
 59. Ten Duis en Haase 1999, p. 187.
 60. Bruinsma e.a. 1986.
 61. Nota algemene docentenvergadering 1989 (archief GRA).
 62. Lenz en Jonker 1995, pp. 7, 23.
 63. Lenz en Jonker 1995, p. 41.
 64. Ten Duis en Haase (red.) 1999.
 65. Dit citaat en de volgende: Van Duis en Haase (red.) 1999, p. 262.
 66. Van Duis en Haase (red.) 1999, p. 267.
 67. Zie de interviews met Annelys de Vet (1974), Oskar Luyer (1969), Rogério Lira (1966) en Roger Willems (1969) in Van Duis en Haase (red.) 1999, pp. 268-283.
 68. Eindbeoordelingen dagopleiding, Verslagen conclusievergaderingen eindbeoordelingen (archief GRA).
 69. Verslag conclusievergadering 1974, p. 2 (archief GRA).
 70. Verslag conclusievergadering 1976, bijlage 1 (archief GRA).
 71. Van der Toorn en Van Wensveen (red.) 1984, p. 29.
 72. Dit citaat en het volgende: Planting 1997, p. 12-13.
 73. Dit citaat en het volgende: Bruinsma (red.) 1990, pp. 10, 13.
 74. Bool en Rotteveel (red.) 2008.
 75. Egbers 1995 (archief AKV); *Beste kijkers* 1968 (archief AKV).
 76. Bool en Rotteveel (red.) 2008, pp. 18-19; 'Overzicht leerplan' z.j. [1954-1956] (SB); M.C. 1965 (archief AKV).
 77. M.C. 1965, p. 2 (archief AKV).
 78. Bool en Rotteveel (red.) 2008, pp. 8-9.
 79. Informatiebrochure Academie St. Joost Breda 1979-1980 (archief AKV).
 80. Informatiebrochure Academie St. Joost Breda 1979-1980 (archief AKV).
 81. Van Reeken 1981a (archief AKV).
 82. 'Studenten audiovisuele afdeling St. Joost werken commercieel' 1992 (archief AKV).
 83. Zie <http://www.akvstjoost.nl/opleidingen/bv/av/over-de-studie/introductie>.

84. Egbers 1995 (archief AKV); Bool en Rotteveel (red.) 2008, p. 14.
85. Van der Pol, Feijen en Grosfeld (red.) 2010, p. 43.
86. Geciteerd uit het leerplan van 1957, opgenomen in Bool en Rotteveel (red.) 2008, pp. 18-19; zie ook 'Overzicht leerplan' z.j. [1954-1956] (SB).
87. Bool en Rotteveel (red.) 2008, pp. 18-19.
88. Kalkhoven 1959, pp. 7-8 (archief AKV).
89. Alle citaten: M.C. 1965, p. 6 (archief AKV).
90. Interview met oud-student fotografie- en filmvormgeving Joop der Weduwen, in: Egbers 1995 (archief AKV).
91. Interviews met oud-studenten fotografie- en filmvormgeving Boudewijn Neuteboom en Piet Fioole, in: Egbers 1995 (archief AKV).
92. Interview met oud-student fotografie Paul den Hollander, in: Egbers 1995 (archief AKV).
93. Van der Ham 1970, zonder paginering (archief AKV).
94. Informatiebrochure Academie St. Joost Breda 1979-1980, zonder paginering (archief AKV).
95. Van Reeken 1981a (archief AKV).
96. Coppens (red.) 1993, pp. 6-7.
97. Lentjes e.a. (red.) 2009, pp. 10-11.
98. Groenendaal jr. 1948; Knippenberg 1957 (beide archief Veltman, RHC Limburg).
99. Ovink 1966.
100. De la Fontaine Verwey 1958, p. 9.
101. Knippenberg 1957 (archief Veltman, RHC Limburg).
102. De publicatie *A Daily Prayer for Printers / Dagelijks gebed voor drukkers*, Maastricht 1971, werd Lagas aangeboden bij gelegenheid van zijn 25-jarig jubileum als directeur van drukkerij, boek- en kantoorboekhandel v/h CL. Goffin cv te Maastricht.
103. Lagas 1952.
104. Lesroosters 1948 en 1951 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
105. Op basis van de namen van de afdelingen en het instituut wordt het leerplan gedateerd tussen 1950 en 1958.
106. Zie 'Schoolprogramma', opgenomen in: Wouters en Scheffers 1966.
107. In de jaren tachtig is de titel gewijzigd in *World Advertising Review*, zie <http://www.designers-books.com/?p=4793>.
108. Verslag van het eindexamen 1952 MKS Maastricht, p. 7 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
109. Verslagen van het eindexamen MKS Maastricht (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg); Verslag van het eindexamen 1952 MKS Maastricht (archief IvKNO, Rkd).
110. Boekenlijst dagcursus 1967/1968 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
111. Zie de lijsten van aangeschafte boeken in de jaarverslagen 1951, 1954, 1958 t/m 1960 en 1962 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
112. Jaarverslagen 1958 en 1959 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
113. Meijer 1957.

Noten hoofdstuk IV.1.2

1. Simon Thomas 1996, pp. 59-70.
2. Van de Vecht 1927a en 1932.
3. Huijsmans 1853, 1858 en 1864; Van Giersbergen 2003.

4. De Groot en De Groot 1896.
5. Simon Thomas 1996, p. 66.
6. Alle citaten: Van de Vecht 1927a, pp. 12–15.
7. In de klassieke retorica worden hiervoor de begrippen *lexus* en *decorum* gehanteerd.
8. Alle citaten: Van de Vecht 1927a, pp. 16, 21, 128, 17.
9. Simon Thomas 1996, p. 69.
10. Alle citaten: Van de Vecht 1932, pp. 82, 83, 17.
11. Simon Thomas 1996, p. 70.
12. Simon Thomas 1996, p. 290.
13. Heukelom 1927, p. 7.
14. Simon Thomas 1996, p. 217.
15. Smits, in: Van de Vecht 1930, p. 8.
16. Alle citaten: Van de Vecht 1930, pp. 9, 32–35, 37, 41–43.
17. Rooster 1946–1955 (archief IvKNO, RKD).
18. Ik heb niet kunnen achterhalen wanneer Ros precies les gaf aan de Haagse academie. Toen zijn boek in 1905 verscheen was hij er al leerkracht, en hij was dat in ieder geval tot 1937. In het jaarverslag van 1942 wordt Ros niet meer vermeld. Zie Van Rheeden 1989, p. 46; Plantenga 1938, bijlage blad 22; Jaarverslag 1942 АВК/mts (archief KABK).
19. Ros 1905.
20. Dit citaat en de volgende: Ros 1905, pp. 31–34.
21. Van Rheeden 1989, pp. 58–59; Bax 2006.
22. Alle citaten: Ros 1905, pp. 35–36, 45, 46.
23. Oorspr. A. Soria y Mata, *El origen poliédrico de las especies*, 1894, pp. 47–48.
24. Simon Thomas 1996, p. 99.
25. Ros 1905, p. 60.
26. Ros 1905, pp. 173–174.
27. *Het onderwijs aan de Academie*, 1914; Van Giersbergen e.a. 2009, p. 66; Van Giersbergen 2012, p. 130.
28. Alle citaten: *Het onderwijs aan de Academie*, 1914, pp. 33–35.
29. Van Giersbergen e.a. 2009, p. 66.
30. Van Giersbergen 2012, p. 132.
31. Van Giersbergen e.a. 2009, pp. 67–68.
32. Jongert 1927, p. 119.
33. Schreurs 2001, pp. 23–26.
34. Alle citaten: Schreurs 2001, pp. 52, 60.
35. De auteur van het stuk suggereert dat H.B. de kunstenaar Huib Luns is.
36. Geciteerd in Rijnders 1992, p. 28.
37. Schreurs 2001, p. 34.
38. Geciteerd in Van Giersbergen e.a. 2009, p. 44.
39. Geciteerd in Van Giersbergen e.a. 2009, p. 70 (oorspr. Verslag der Academie van Beeldende Kunst en Technische Wetenschappen over 1919–1920, p. 34).
40. Geciteerd in Schreurs 2001, p. 74.
41. Van Giersbergen e.a. 2009, pp. 60–76.
42. Schreurs 2001.
43. Geciteerd in Van Giersbergen e.a. 2009, p. 50.
44. Jongert 1927, p. 116.

1. Zwart werd in 1919 op proef benoemd, vanaf 1 september 1920 tot aan zijn ontslag op 1 maart 1933 was hij in vaste dienst. Kiljan werd in 1919 benoemd als docent voor de avondopleiding en van 1920 tot 1935 voor de dagopleiding decoratieve kunsten. Zie Brentjens 2008, p. 196; Broos 1982, p. 80; Van Giersbergen 2012, p. 134; Maan 1982, p. 2.
2. Broos 1982, p. 80.
3. Zwart 1928a.
4. Geciteerd in Van Giersbergen e.a. 2009, p. 70 (oorspr. Verslag der Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen over 1923–1924, p. 8).
5. Geciteerd in Van Giersbergen e.a. 2009, p. 74 (oorspr. *Nieuwe Rotterdamsche Courant*, 17 maart 1929).
6. Zwart 1928b.
7. Tekst uit het 'Schema vormonderwijs', in Brentjens 2008, p. 193.
8. 'Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam' 1941, pp. 13, 15 (archief JvdE).

1. Er werd geen eenduidige naam voor de opleiding gehanteerd. Behalve Reclamekunst werden ook de namen Reclame en Reclameontwerpen gehanteerd.
2. Beljon 1982, p. 83.
3. Geciteerd in Maan 1982, p. 6.
4. Sierman 1989, pp. 13–14.
5. Dit citaat en het volgende: Bulthuis 1975, pp. 30–31.
6. Geciteerd in Maan 1982, p. 2 (oorspr. 'De heer Kiljan spreekt over actuele problemen', in: *Schoonheid en Opvoeding*, maart 1929, p. 17).
7. Geciteerd in Maan 2006, p. 18 (oorspr. P. Schuitema, 'Reclame', *i10*, [1928]16, p. 76).
8. Voorlopig leerplan 1929, opgenomen in Maan 1982, p. 8.
9. Maan 1982, p. 9.
10. Voorlopig leerplan 1929, opgenomen in Maan 1982, p. 8.
11. Pagina uit het onderwijsprogramma van 1931, opgenomen in Maan 1982, p. 8.
12. Dit citaat en het volgende in: Maan 1982, p. 22.
13. Geciteerd in Maan 1982, p. 24.
14. Geciteerd in Maan 1982, p. 15.
15. Kinross 2004, pp. 103–119.
16. Sierman 1989.
17. Maan 1982.
18. Aantekening van Jan Bons over het onderwijs aan de Haagse academie in 1936, opgenomen in: Löb 1995, p. 133.
19. Oud-student R.D.E. Oxenaar, geciteerd in: Middendorp 2002, p. 31.
20. Noordzij 2000, p. 229; Middendorp 2002, pp. 30–34.
21. Friedlaender 1939.
22. Een suggestie van Löb, zie Löb 1995, p. 114.
23. Middendorp 2002, p. 37.
24. Middendorp 2004, p. 102.
25. Jaarverslag 1964 KABK, p. 37 (archief KABK).
26. Noordzij 2000, p. 229.
27. Kinross 2001, pp. 52–53.

28. H. Hubben, 'De meesterhand van Jacques Janssen', in: Hubben 2000, pp. 386–388; Sierksma 1997; Valk 2011.
29. Jaarverslag 1973 КАВК, p. 48 (archief КАВК).
30. Lommen en Verheul (red.) 1996, pp. 19–24.
31. Kinross 2001, p. 60.
32. Noordzij 1983, p. 3.
33. Kinross 2001, p. 52.
34. Rixtel en Westerveld (red.) 2001.
35. Lommen en Verheul (red.) 1996, p. 12.
36. Dit citaat en het volgende: Lommen en Verheul (red.) 1996, p. 13.
37. Zie <http://www.kabk.nl/pageEN.php?id=0016>. Winnaars van de Gerrit Noordzijprijs zijn: Cyrus Highsmith (2015), Karel Martens (2012), Wim Crouwel (2009), Tobias Frere-Jones (2006), Erik Spiekermann (2003), Fred Smeijers (2001), Gerrit Noordzij (1999).
38. Noordzij 1991.
39. Dit citaat en het volgende: Noordzij 2000, p. 297.
40. Noordzij 2000, pp. 8–29.
41. Noordzij 2000, pp. 33–38.
42. Alle citaten: Noordzij 1996, p. 6.
43. Noordzij 2000, p. 158.
44. Smets 1986; Van den Broek e.a. 2010.
45. Dit citaat en het volgende: Noordzij 1996, pp. 7, 9.
46. Noordzij 1991, p. 21.
47. Kinross 2001, p. 57.
48. Kinross 2001, p. 55.
49. Noordzij 1991, p. 73.
50. Middendorp 2004, p. 177.
51. Middendorp 2004, p. 203.
52. Middendorp 2004, p. 176; Lommen en Verheul (red.) 1996, p. 12.
53. Lenz en Jonker 1995, p. 18.
54. Noordzij 1991, p. 159.
55. Beljon 1998.
56. Lauwen 1997.
57. Van Keulen 1961b.
58. Geciteerd in Lauwen 1997.
59. Van Keulen 1961a.
60. Middendorp 2002, pp. 90–94.
61. Geciteerd in Middendorp 2002, p. 92.
62. Dumbar 1997.
63. Middendorp 2002, p. 93.
64. Dumbar 1997.
65. Lieverse 2009. De polemiek tussen Beljon en Schuitema werd gevoerd in twee artikelen: Majorick 1960 en Schuitema 1960.
66. Schuitema 1960.
67. Schuitema 1960.
68. Geciteerd in Middendorp 2002, p. 92.
69. Dumbar 1997.
70. Zie het leerplan van de opleiding in het jaarverslag 1964 van de КАВК, pp. 35–39 (archief КАВК).
71. Jaarverslag 1964 КАВК, p. 37 (archief КАВК).
72. Middendorp 2002, p. 54.
73. Jaarverslag 1964 КАВК, p. 36 (archief КАВК).
74. Dumbar 1997.
75. Jaarverslag 1964 КАВК, p. 34 (archief КАВК).
76. *Vormtaal*, 1964.

77. Huygen 2013, p. 296. Huygen citeert uit het verslag van het symposium 'Het onderwijs in de grafische vormgeving', 1974 georganiseerd door de GVN en dat zich bevindt in het archief GRA.
78. Alle gegevens en citaten: Lenz en Jonker 1995, pp. 6, 22, 44, 56, 68.

Noten hoofdstuk IV.1.3, paragraaf IV.1.3.3

1. Rapportboeken 1956–1961 Genootschap Kunstoefening (archief ArtEZ).
2. Middendorp 2002, p. 100.
3. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012.
4. Schriftelijke mededeling van Rein Houkes, 1 juni 2014.
5. Van der Sman (red.) 2009, pp. 18, 38.
6. Geciteerd in Van der Sman (red.) 2009, p. 34.
7. P. Mertz, 'Koning Karel en de Citroënreclame', tekst uitgesproken bij de presentatie van het boekje *Archief Karel Suyling – Citroën*, Amsterdam, oktober 2009, zie www.designhistory.nl/2009/koning-karel-en-de-citroenreclame; F. Huygen, 'Buitenbeentjes tussen de middelmatigheid', in: Huygen en Schrofer 1987, zonder paginering.
8. Interview met Marlous Bervoets, 13 december 2012.
9. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012.
10. Tentoonstellingscatalogus *50 jaar Bauhaus*, 1968.
11. Alle citaten: tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, pp. 9–11.
12. Wagner z.j. [vermoedelijk jaren tachtig] (RKD).
13. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012; schriftelijke reactie van Rein Houkes, 1 juni 2014.
14. Huygen 2013, p. 296.
15. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012; www.beeldengeluidwiki.nl/index.php/Frans_Las%C3%A8s; <http://ronvanroon.nl/images/contact/cvron.pdf>.
16. Dit citaat en het volgende: tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, pp. 12–13.
17. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, pp. 11–12; Valk 1939, p. 195.
18. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012.
19. Interview met Rein Houkes, 18 april 2012.
20. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1967, pp. 25–26.
21. Interview met Rein Houkes, 18 april 2012.
22. Rapportboeken 1956–1961 Genootschap Kunstoefening (archief ArtEZ).
23. Van Mechelen en Jobse 2011, pp. 116–117.
24. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012.
25. Interview met Marlous Bervoets, 13 december 2012. Bervoets beschikt nog over tal van 'lesbrieven' en correspondentie tussen beide docenten over het afstemmen van hun lessen.
26. Middendorp 2004, pp. 233–259.
27. De Goede 1981; Middendorp 2004, p. 257.
28. Middendorp 2004, pp. 239, 248.
29. Bierma 2010, p. 170.
30. Braches (red.) 2008, p. 98.
31. Hendriksen e.a. 2004, p. 55.
32. Interview met Marlous Bervoets, 13 december 2012.
33. Middenkoop 2004, p. 107; Hendriksen e.a. 2004, p. 55; De Goede 1992 (archief AV).
34. De Goede 1992, pp. 3–4 (archief AV).

35. Spönhoff 1992, p. 63.
36. De citaten komen uit het onderwijsprogramma van de cursus typografie en boekverzorging van de Amsterdamse Grafische School, opgenomen in Löb 1995, pp. 130-131.
37. Kinross 2004, p. 80.
38. Geciteerd in Löb 1995, p. 127 (oorspr. 'De grondlijnen van het zetwerk', *Ons technisch maandblad*, winter 1937, zonder paginering).
39. Friedlaender 1939, pp. 7-8.
40. Kinross 2004, p. 93.
41. Nederlandse vertalingen van Jan Vermeulen: Tschichold 1951 en Gill 1955.
42. Wells e.a. 1965. Zie voor de typografische en redactionele geschiedenis van het boek: Noordzij 2000, pp. 240-244.
43. Morison, Gill en Jackson 1947.
44. Morison 1983.
45. Löb 1995, p. 140; Van Bercum (red.) 1949.
46. Alle citaten: Van Krimpen 1986, pp. 9, 17-18, 325, 339, 347, 502, 504.
47. Verberne, 'Omschrijving van het vak letters' (archief AV).
48. Zie de diverse opdrachtformuleringen van Verberne (map 36: Akademiessen 1964-1985, map 38: Opdrachten basisjaar 1977-1978, archief AV).
49. Verberne, 'Opdrachtomschrijving, 29 mei 1985' (archief AV).
50. ToPé, 'de docent / de meester', 4 mei 2012, <http://tope25.wordpress.com>, zie ook de diverse brieven van studenten aan Verberne (archief AV).
51. Bierma 2010; Braches (red.) 2008, p. 98.
52. Kuipers 1992, p. 134.
53. Interviews met Marlous Bervoets, 13 december 2012, Willem Hillenius, 8 maart 2012, en Rein Houkes, 18 april 2012.
54. Interview met Marlous Bervoets, 13 december 2012.
55. Interview met Marlous Bervoets, 13 december 2012.
56. Aantekeningen van de auteur, basisjaar 1985-1986.
57. Bolder e.a. 1990.
58. Bolder e.a. 1990, pp. 109-110.
59. Bolder e.a. 1990, pp. 13-14.
60. Hendriksen e.a. 2004, p. 79.
61. Hubben 1999.
62. Interview met Rein Houkes, 18 april 2012. Houkes was van 1970 tot 1975 student grafisch ontwerpen aan de academie in Arnhem en van 1997 tot 2012 coördinator van deze opleiding.
63. Kopie van 'Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem' 1975-1976 (archief AV).
64. Interview met Rein Houkes, 18 april 2012.
65. Alle citaten: Leerplan afdeling grafische vormgeving dagopleiding 1982 (archief MB).
66. Alle citaten: Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem 1979 (archief AV).
67. Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem 1984-1985 (archief AV).
68. Alle citaten: 'Open brief aan de docenten' 1984 (archief AV).
69. Alle citaten: Lenz en Jonker 1995, pp. 22, 76, 22, 6.
70. Interview met Rein Houkes, 18 april 2012.
71. Hendriksen e.a. 2004, pp. 79-81.
72. Interview met Rein Houkes, 18 april 2012.
73. Dit citaat en het volgende: Houkes 1998 (archief JvdE).

1. Begeer en Van Boxel (red.) z.j. [1973-1974] (archief AKV).
2. Jaarverslagen 1949, 1950 en 1951 (archief AKV).
3. Academie voor Beeldende Kunsten, lesrooster dagopleiding cursus 1950/1951 (archief AKV).
4. Alle citaten: Leerplan dagopleiding 1960, pp. 3, 18, 17 (archief AKV).
5. Schreurs 2000, p. 165.
6. Dit citaat en het volgende: Leerplan dagopleiding 1960, pp. 17, 18 (archief AKV).
7. Het betreft H. de Boer (red.), *Schriftelijk rapporteren. Een praktische handleiding bij het samenstellen van rapporten, nota's, memoranda, scripties, dissertaties, zakelijke correspondentie en dergelijke*, Utrecht/Antwerpen 1969.
8. Begeer en De Graaff z.j. [1973-1974] (archief AKV).
9. Kroon 1967; Schreurs 2000, pp. 248-249.
10. Kroon 1967, tekst binnenflap.
11. Kroon 1967, p. 84.
12. Schreurs 2000, p. 198.
13. Geciteerd in: Bakker 2011, p. 71 (oorspr.: G.W. Ovink en R. Rijkens, 'Reclame: Een vak, óók een kunst', *Ariadne*, november 1954, p. 310).
14. Bakker 2011, p. 71.
15. Dit citaat en het volgende: Verslag afdelingsbespreking B. afd. 1956 (archief AKV).
16. Alle citaten: Pijper 1965, pp. 472-473 (SB).
17. Brief van Slee aan Begeer, Brand, Welten en De Morée, 23 juli 1965 (archief AKV).
18. Vermeulen 1963, p. 17 (SB).
19. Vermeulen 1963, p. 22 (SB).
20. Interview met oud-student René Glaser, in: Egbers 1995 (archief AKV).
21. Plan voor vernieuwing z.j. [1970] (SB).
22. Zie de brief van adjunct-directeur N.P. Cobben aan Begeer en Pijper, 13 oktober 1969, en de brief van Cobben aan Pijper, 9 december 1969 (archief AKV).
23. Informatiebladen dagacademie 1970, p. 7 (SB).
24. Geciteerd in Egbers 1986a.
25. Schreurs 2000, p. 198.
26. Bakker 2011, p. 71.
27. Schreurs 2000, pp. 224-226.
28. Theo Sprengers, geciteerd in: Schreurs 2000, p. 256.
29. Interview met Chris Brand, in Egbers 1995 (archief AKV).
30. Hubben 2000, p. 334.
31. Publicaties van Brand zijn onder meer: Brand en Engelhart 1954a en 1954b; Brand en Engelhart 1955.
32. Lommen 1987, pp. 43-53; Middendorp 2004, pp. 144-149.
33. 'Ongekende wereld letters van Brand' 1974 (archief AKV).
34. Mager z.j. [1965], pp. 767-769 (archief AKV).
35. Hubben 2000, p. 332.
36. Conceptleerplan 1952; Leerplan dagopleiding 1960 (beide archief AKV).
37. Mager z.j. [1965], p. 767 (archief AKV).
38. Boekraad en Huygen 1997, p. 49.
39. Kinross 2004, pp. 146-157.
40. Egbers 1986a; Begeer en Van Boxel (red.) z.j. [1973-1974] (archief AKV).
41. Interview met oud-student Farouk Benaissa (afgestudeerd in 1982), in Egbers 1995 (archief AKV).

42. Interviews met oud-studenten Ruud van Empel (afgestudeerd in 1981) en Ko Sliggers (afgestudeerd in 1979), in Egbers 1995 (archief AKV).
43. Smits en Vos (red.) 1977 (archief AKV).
44. Begeer 1986.
45. Egbers 1986a.
46. Begeer 1986 (oefening 5).
47. Begeer 1986 (oefening 9).
48. Begeer 1986 (oefening 9).
49. Egbers 1986b.
50. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, opdrachten eerste helft seizoen 82/83, dagonderwijs 2B, 3B, 4B, december 1982* (archief AKV).
51. Egbers 1986b.
52. Begeer en De Graaff z.j. [1973-1974] (archief AKV).
53. Begeer 1986 (oefening 3).
54. Begeer z.j. [1978-1983] (archief AKV).
55. Dit citaat en het volgende: Begeer en De Graaff z.j. [1973-1974] (archief AKV).
56. Begeer 1986 (oefening 10).
57. Holslag en Van Triest (red.) 1998.
58. Kuhfuss-Wickenheiser 2009, p. 332.
59. Kuhfuss-Wickenheiser 2009, pp. 221-244.
60. Verberne 1966, p. 10; Kuhfuss-Wickenheiser 2009, p. 227.
61. Verberne 1966, p. 10; Kuhfuss-Wickenheiser 2009, pp. 221-244.
62. Kuhfuss-Wickenheiser 2009, p. 221.
63. Schleif 2004, p. 115.
64. Alle citaten: Verberne 1966, pp. 17, 18, 5, 28, 63, 6.
65. Geciteerd in Van den Berg e.a. (red.) 1996, p. 54.
66. Van den Berg e.a. (red.) 1996, p. 58.
67. Verberne 1966, p. 6.
68. Incomplete kopie van een artikel uit *Studio, etalage en verkoopbevoordering*, 1961 (archief AKV). De geciteerde docent is hoogstwaarschijnlijk Wim Smits.
69. Prospectus 1969, zie <http://nimetokwintel.blogspot.nl/2009/08/prospectus-1969.html>.
70. Interview met Wim Smits, in: Egbers 1995 (archief AKV).
71. Incomplete kopie van een artikel uit *Studio*, 1961 (archief AKV). De geciteerde docent is hoogstwaarschijnlijk Wim Smits.
72. Smits en Vos (red.) 1977 (archief AKV).
73. Incomplete kopie van een artikel uit *Studio*, 1961 (archief AKV).
74. Le Corbusier 1973, p. 55.
75. Le Corbusier 1973, p. 92.
76. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, opdrachten eerste helft seizoen 82/83, dagonderwijs 2B, 3B, 4B, 1982* (archief AKV).
77. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, opdrachten eerste helft seizoen 82/83, dagonderwijs 2B, 3B, 4B, 1982* (archief AKV).
78. Plan voor vernieuwing van onze afdeling Publiciteitsvormgeving z.j. [juni 1970] (SB, map 25).
79. Leerplan Academie voor Beeldende Kunsten 1973 (archief AKV).
80. Zie Informatiebrochures Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda voor de studiejaren 1979/1980, 1981/1982, 1983/1984, 1985/1986 (archief AKV).
81. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, voorlopig herzien leerplan per december 1982 dagonderwijs, 1982* (archief AKV).

82. Huygen 2013, p. 296.
83. Interview met Henk Cornelissen, in Egbers 1995 (archief AKV).
84. Geciteerd in: Egbers 1983.
85. *Computertoepassingen*, 1986 (archief AKV).
86. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, voorlopig herzien leerplan*, 1982 (archief AKV).
87. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, voorlopig herzien leerplan*, 1982 (archief AKV).
88. Zie de interviews met de oud-studenten Ko Sliggers, Ruud van Empel en Hans Lodewijkx (resp. afgestudeerd in 1979, 1981 en 1986), in: Egbers 1995 (archief AKV).
89. Lenz en Jonker 1995, p. 79.
90. Interview met Henk Cornelissen (afgestudeerd in 1963), in Egbers 1995 (archief AKV).
91. Alle citaten: Lenz en Jonker 1995, pp. 86, 43, 63, 51, 25, 9.
92. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, voorlopig herzien leerplan*, 1982 (archief AKV).
93. Cornelissen, *Dokumentatie 4*, z.j. [1973] (archief AKV).
94. Cornelissen, *Dokumentatie 7*, z.j. [1973] *Dokumentatie 8*, z.j. [1974] en *Dokumentatie 9*, z.j. [1975] (alle archief AKV). Vergelijkbare opdrachtformuleringen zijn opgenomen in Lenz en Jonker 1995, pp. 70-71.
95. Cornelissen, *Dokumentatie 8*, z.j. [1974] (archief AKV).
96. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, opdrachten eerste helft seizoen 82/83, 1982* (archief AKV).
97. *Academie St. Joost Breda, documentatie 12, voorlopig herzien leerplan*, 1982 (archief AKV).

Noten hoofdstuk IV.1.3, paragraaf IV.1.3.5

1. Brouns 1990.
2. Defesche 1990.
3. Bakker 2011, p. 190.
4. Bakker 2011, p. 188.
5. Bakker 2011, p. 201, noot 54.
6. Defesche 1990.
7. Dit citaat en het volgende: Koenen 1967 (Rkd).
8. Defesche 1990.
9. Brouns 1990.
10. Brief van Wim Simons 1970 en bijlage bij het *Project Pentagon* (archief RHC Limburg).
11. *Project Pentagon* (archief RHC Limburg).
12. Brief van Wim Simons 1970 (archief RHC Limburg).
13. Leerplan 1973, zonder paginering (archief Stadstekeninstituut, archief RHC Limburg).
14. Brouns 1990.
15. Lenz en Jonker 1995, p. 46.
16. Lenz en Jonker 1995, p. 24.
17. Lenz en Jonker 1995, p. 42.
18. Huygen 2013, p. 296.
19. Lopes Cardozo 1985; Jaarverslagen 1978-1983 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam (archief WdKA).
20. Zie www.wdka.nl.

Noten hoofdstuk IV.1.3, paragraaf IV.1.3.6

1. *Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving*, 1 september 1954 (archief DAE).
2. Het vak lettering en schriftschrijven werd voor de afdeling Presentatie en Communicatie van 1955 t/m 1973 gegeven door de van oorsprong Estlandse typografe M.D. (Margarete) Paulsen (1908–1988); zie Smeets 1973b.
3. Citaten: *Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving* 1954, pp. 18, 23–26, 28 (archief DAE).
4. Alle citaten: Brief van René Smeets 1966 (archief DAE).
5. Tentamina A2b 1971 (archief DAE).
6. Tentoonstellingscatalogus *Hochschule für Gestaltung*, 1965.
7. Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003, p. 38.
8. Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003, pp. 29, 45–46.
9. Bakker 2011, p. 21.
10. Alle citaten: tentoonstellingscatalogus *Hochschule für Gestaltung*, 1965.
11. Bakker 2011, p. 21.
12. Dit citaat en het volgende: tentoonstellingscatalogus *Hochschule für Gestaltung*, 1965.
13. Leerplan Industriële Vormgeving Dagonderwijs AIVE 1973, p. 20 (archief DAE).
14. Verslag van de stuurgroepvergadering 1974 (archief DAE).
15. Dit citaat en het volgende: *Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving* 1954, pp. 20–21 (archief DAE).
16. Dreyfuss 1972; Kriwet 1972.
17. Neurath 1936.
18. In Smeets' boeken en artikelen is geen enkele verwijzing te vinden naar het werk van Bertin.
19. Bertin 2010, p. 421.
20. Bertin 2010, p. 66.
21. Alle citaten: Smeets 1973a, pp. 62, 7, 9, 86, 89.
22. Smeets 1972.
23. De serie bestaat uit zes boeken: *The Education of Vision* (1965), *Structure in Art and Science* (1965), *The Nature and Art of Motion* (1965), *Module, Symmetry, Proportion, Rhythm* (1966), *The Man-Made Object* (1966) en *Sign, Image, Symbol* (1966), met essays van vooraanstaande kunstenaars, ontwerpers, architecten en wetenschappers.
24. Kepes 1970, p. 24.
25. Lao Tse 1992, p. 19.
26. H. Wingler, 'Nachwort des Herausgebers', in: Kepes 1970, pp. 199–200.
27. Kepes 1970, pp. 42–45.
28. Kepes 1970, pp. 19–20.
29. AIVE, eindexamen dagschool, afdeling productpresentatie, 1962, 1963, 1970, 1971, 1974, 1975, 1979, 1984 (archief DAE).
30. AIVE, eindexamen dagschool, afdeling productpresentatie, 1962 (archief DAE).
31. AIVE, eindexamen dagschool, afdeling productpresentatie, 1962 (archief DAE).
32. AIVE, Tentamenboek B2 1970/1971 dagonderwijs (archief DAE).
33. Vernon 1966.
34. Broeders en Van Onna 1975 (archief DAE).
35. Bakker 2011.
36. Dit citaat en het volgende: Haak (red.) 1990, p. 11.

37. Bruinsma 1984, p. 15.
38. Alle citaten: Haak (red.) 1990, pp. 48–53.
39. Van Eck 1988.
40. Van Colmjon 1989, p. 28.
41. Open brief 1989; Verslag van de evaluatiebijeenkomst, 1989 (beide archief DAE).
42. Van Duppen en Eelman (red.) 1994, p. 16–17 (archief DAE).
43. Onderwijsbrochure z.j. [ca. 1992] (archief DAE).
44. Brief van Hans Kentie aan Jan van Duppen, Leusden, 26 mei 1987, met opdrachtbeschrijvingen (archief DAE).
45. Dekker en Lie-Kwie (red.) 1987, p. 14.
46. Vet 2007.
47. De Vries 2012, p. 17 (archief DAE).
48. *To Become a Designer*, 2010/2011, p. 16 (archief DAE).
49. De Vries 2012, p. 22 (archief DAE).
50. *To Become a Designer*, 2010/2011, p. 31 (archief DAE).
51. Tan 2009.
52. *To Become a Designer*, 2010/2011, p. 31 (archief DAE).
53. De Vries 2012, p. 30 (archief DAE).
54. De Vet 2005.
55. Alle citaten van De Vet in: Van der Velden en Kruk 2006.

Noten hoofdstuk IV.1.3, paragraaf IV.1.3.7

1. Van Toorn vertrok officieel in 1986, zie Jaarverslag 1985–1986 GRA, p. 8 (archief GRA).
2. Reitsma (red.) 1982, p. 12.
3. Bruinsma en De Jong 1986a.
4. Reitsma (red.) 1982, p. 12.
5. Bruinsma en De Jong 1986a.
6. Rietveld Academie Grafisch Ontwerpen dagopleiding verslag 1982–1983 (archief GRA).
7. Programma grafische vormgeving 1977–1978, pp. 9–10 (archief GRA).
8. Bruinsma en De Jong 1986a.
9. Programma grafische vormgeving 1977–1978, p. 10 (archief GRA).
10. Reitsma (red.) 1981, p. 23 (archief GRA).
11. Reitsma (red.) 1982, pp. 4–5.
12. 'Programma 1980–1981 werkgroep grafisch ontwerpen' 1981, p. 23 (archief GRA).
13. Bruinsma en De Jong 1986a.
14. Bruinsma en De Jong 1986a.
15. Vermaas 2005.
16. Bruinsma en De Jong 1986a.
17. Heilbron 1992, p. 44.
18. Heilbron 1992, pp. 44–45.
19. Van Toorn (red.) 1998.
20. Poynor 2008, p. 122.
21. Interview met Karel Martens, 13 oktober 2011.
22. Boterman e.a. (red.) 1983, p. 6.
23. Van Toorn 2006, p. 31.
24. Ros en Schröder 1986, p. 91.
25. Van Toorn 2006, p. 33.
26. Dit citaat en het volgende: Van Toorn 2006, p. 58.
27. Alle citaten: Van Toorn 2006, pp. 60–62.
28. Kuijpers 2004, p. 15.

29. Bruinsma en De Jong 1986a.
30. Reitsma (red.) 1981, p. 23 (archief GRA).
31. Reitsma (red.) 1981, p. 24 (archief GRA).
32. Bruinsma en De Jong 1986a.
33. Van Toorn en Wensveen (red.) 1984, p. 33.
34. Programma grafische vormgeving 1977-1978, p. 1 (archief GRA).
35. Reitsma (red.) 1982, p. 6.
36. 'Typografie Jan Boterman 1981-1982' in: Reitsma (red.) 1981 (archief GRA).
37. Programma grafische vormgeving 1977-1978, p. 9 (archief GRA).
38. 'Typografie Jan Boterman, 1981-1982' (archief GRA).
39. Reitsma 1982, p. 6.
40. De studenten waren Marjan Elbers, Tessa van der Waals, Bert Oosterhoorn, Arnold Weel en Rolf Hermsen.
41. Reacties op het artikel werden geschreven door de kunsthistoricus Paul Hefting, architect Herman Hertzberger, de grafisch ontwerpers Frans van Mourik, Lies Ros, Helmud Schmid en Edo Smitshuijzen en de student kunstgeschiedenis (en oud-student van de GRA) Max Bruinsma.
42. De studenten waren Frederik de Wal, Ellen Spanjaard, Karin Frigge, Joke Kranen en Martine Gabison. De publicatie werd vormgegeven door Christiaan van der Groen.
43. Sierman 1990, p. 47.

Noten hoofdstuk IV.1.4

1. Jongert 1927, p. 120.
2. Bulthuis 1975, p. 29.
3. Kiljan 1935, p. 246.
4. Maan 1982, pp. 11-12; Bulthuis 1975, p. 38.
5. Maan 1982, p. 11.
6. Interviews met Marlous Bervoets, 13 december 2012, Willem Hillenius, 8 maart 2012, en Rein Houkes, 18 april 2012.
7. Interview met Marlous Bervoets, 13 december 2012; interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012.
8. Interview met Henk Peeters, 31 maart 2010.
9. De herdruk verscheen in 1975 bij Uitgeverij SUN in Nijmegen, met een omslagontwerp van Karel Martens.
10. Interviews met Marlous Bervoets, 13 december 2012, en Rein Houkes, 18 april 2012; zie ook <http://boekenblog.blogspot.nl/2008/03/lot-228-jacques-den-haan-is-here.html>.
11. Den Haan 1966.
12. Ten Holt en Ten Berge werden in 1970 als docent aangesteld. Zie ook Ten Holt 2009, p. 139.
13. Ten Holt 2009, pp. 239-251.
14. Interview met Willem Hillenius, 8 maart 2012.
15. Vogelaar 1973, p. 7.
16. De scriptie 'Bewustzijns-industrie / Visuele communicatie' uit december 1975 van R. Houkes, T. IJdens en P. Sjoerdsma werd mij ter hand gesteld door Marga van Mechelen.
17. Beukers e.a. (red.) 1980 (archief GRA).
18. Zie ook 'Programma 1980-1981' 1981, p. 27 (archief GRA).
19. Beukers e.a. (red.) 1980, p. 10 (archief GRA).
20. De Wilde 1982 (archief GRA).
21. Hildering e.a. (red.) 1972, p. 1 (archief GRA).

22. Vogelaar 1973, p. 16.
23. Vogelaar 1973, p. 31.
24. Berger 1974, p. 11.
25. Berger 1974, pp. 107-109.
26. Berger 1974, pp. 130-131.
27. Berger 1974, p. 149.
28. Brief van Bruinsma aan Jan B., 1987 (archief GRA).
29. Van Rossum 2012, pp. 46-57.
30. Roels 1952, p. 14.
31. Schuitema 1939, p. 36.
32. Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam. Leerplan dagopleiding, 1941, pp. 13, 15 (archief RKD).
33. Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, lesrooster dagopleiding cursus 1950/1951 (archief AKV).
34. Conceptleerplan dag Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda 1952, p. 18 (SB).
35. Roosters 1946 t/m 1950 (archief IvKNO, inventarisnr. 2.4.2, RKD).
36. Alle citaten: Schuitema 1939, pp. 38, 57.
37. Alle citaten: Van der Sluys jr. 1942, pp. 206, 208, 43-45.
38. Bauduin 1958, pp. 189, 103.
39. Huygen 2008, pp. 346-347.
40. Dit citaat en het volgende: Ovink 1952, pp. 279-280.
41. Ovink 1952, p. 293.
42. Ovink 1952, p. 291.
43. Alle citaten: Slikboer 1949, pp. 56, 66, 72-73.
44. Alle citaten: Ovink 1952, pp. 323, 341, 337.
45. Van Baarle en Hollander 1946, p. 293.
46. Schreurs 2001, p. 165.
47. Ovink 1946, pp. 347-348.
48. Geciteerd in Maan 1982, p. 12 (oorspr. P. Schuitema, 'Gisteren en vandaag', in: *Schoonheid en Opvoeding*, januari 1929, p. 1).
49. Geciteerd in Maan 1982, p. 13 (oorspr. P. Schuitema, 'Foto als wapen in de klassenstrijd', in: *Links Richten*, februari 1933, p. 21).
50. Maan 2006; Bennink 2008.
51. Bauduin 1958, p. 139.
52. Van den Heuvel 1986.
53. Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving, 1954, pp. 18, 24, 27 (archief DAE).
54. Vernon 1966.
55. Dit citaat en het volgende: Leerplan 1954, p. 23 (archief DAE).
56. Programma inleiding in de publiciteit z.j. [1966], p. 1 (archief DAE).
57. AIVE, eindexamen dagschool, afdeling productpresentatie, 1962 (archief DAE).
58. Setola e.a. 1990, opgenomen in Holslag en Van Triest (red.) 2006, pp. 39-42.
59. Dit citaat en het volgende: Setola e.a. 2006.
60. Schalken 2006, pp. 43-44.
61. Schalken 2006, pp. 50-51.
62. Boekraad e.a. 2000.
63. Zie o.a. Ramakers 1989, p. 209.
64. Boekraad e.a. 2000, pp. 9-10.

Noten hoofdstuk IV.1.5 en IV.1.6

1. Lommen 1987, p. 68.

2. Unger 2007, pp. 7, 9.
3. Lommen 1987, p. 75.
4. Alle citaten: Unger 1975.
5. Beide citaten: Unger 1979, pp. 30, 37.
6. Alle citaten: Unger 1997, pp. 10, 19, 20–21, 83, 84, 101.
7. Kinross 2004, pp. 42–44, 142.
8. Unger 1997, p. 159.
9. Alle citaten: Unger 2007, pp. 15, 17, 29, 23, 31.
10. Schalken 2006, pp. 36–37.
11. G. Bonsiepe, 'Visual / verbal rhetoric', 1965/1999, p. 70, opgenomen in: Van der Waarde, Holslag en Van Triest (red.) 2009, zonder paginering. De oorspronkelijke tekst werd in 1965 gepubliceerd in nrs. 14, 15 en 16 van *Ulm (Zeitschrift der HfG Ulm)*. In 1996 maakte Bonsiepe een herziene en ingekorte versie die in 1999 in het Engels werd vertaald.
12. Kinross 1985.
13. Buchanan 1985.
14. Buchanan 1985, p. 9.
15. Aristoteles 2004.
16. Schalken 2006, p. 49.
17. Holslag en Van Triest (red.) 2006, zonder paginering.
18. Schalken 2006, p. 48.
19. Holslag en Van Triest (red.) 2006, zonder paginering.
20. Schalken 2006, p. 44.
21. Lentjes 2006, p. 2.
22. Holslag en Van Triest (red.) 2006, zonder paginering.
23. Hadders, geciteerd in: Ten Duis en Haase (red.) 1999, pp. 222, 227–228.
24. Holslag en Van Triest (red.) 2006.
25. Boekraad 1993 (oorspr. in: Lentjes e.a. [red.] 1992).
26. Boekraad 1993, p. 51.
27. Dit citaat en het volgende: Boekraad 1993, pp. 53, 54.
28. Alle citaten: Hubben 2000, pp. 16, 93, 96.
29. Holslag en Van Triest (red.) 2006.
30. Heller 2006, p. 10.
31. Heller 2006, p. 11.
32. Van den Broek e.a. 2010.

Noten hoofdstuk iv.2.1

1. Woltjer e.a. 1910, p. 272.
2. Tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo*, 1980.
3. Tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo*, 1980, pp. 25–36; Woltjer e.a. 1910, pp. 273–275.
4. Bijlage iv, 'Leerplan, opgesteld door F. Zwollo sr. voor zijn cursus aan de Academie van Beeldende Kunsten te 's-Gravenhage; 1914', in: tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo*, 1980, pp. 87–88.
5. Tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo*, 1980, p. 70.
6. Beljon 1982a, p. 83; Unger 2004, pp. 123, 125; Groot 2007, p. 369.
7. Bax 2006, pp. 350, 352; Van Ierlant 2008.
8. Tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo*, 1980, pp. 21, 22.
9. Van Ierlant 2008.
10. Dit citaat en het volgende: tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo*, 1980, pp. 24, 22.
11. 'Academie van Beeldende Kunsten Den Haag' 1917.

12. 'F. Zwollo en de Haagsche Academie' 1916, p. 9; 'Academie van Beeldende Kunsten Den Haag' 1917.
13. Van Ierlant 2008; Pameijer 1977; Zwollo 1989.
14. Hermans 1990.
15. Interview met Riet Neerincx, 12 februari 2010.
16. Van den Eijnde 1994, p. 12; het cv en de projectenlijst voor de Stichting Fonds voor Beeldende Kunst, Vormgeving en Bouwkunst ontving ik in 1993 van Franck Ligtelijn.
17. 'Academie voor beeldende kunst en nijverheid te Arnhem' 1966.
18. Interview met Franck Ligtelijn, 24 februari 1993.
19. Interview met Franck Ligtelijn, 24 februari 1993.
20. Verslag van het horizontaal vakoverleg, 9 februari 1977 te Arnhem; Notulen van het 7^e vakoverleg, 30 augustus 1978 (archief GRA).
21. Notulen van het 7^e vakoverleg, 30 augustus 1978 (archief GRA).
22. Academie voor beeldende kunst en nijverheid te Arnhem 1966.
23. Academie voor beeldende kunst en nijverheid te Arnhem 1966; Van den Eijnde 1994, p. 34; interviews met oud-studenten gehouden door studenten kunstgeschiedenis i.h.k.v. de projectgroep 'Vormgevers opgeleid aan de Academie van Beeldende Kunsten te Arnhem' (Kunsthistorisch Instituut Universiteit Leiden), Leiden 1990: Suzanne Esser (1946, afgestudeerd in 1970), Margriet Kreugel-Overweg (1946, afgestudeerd in 1970), Pieter Stuurup (1947, afgestudeerd in 1971) (archief JvdE).
24. Interviews met oud-studenten gehouden (zie vorige noot): Pia van den Berg (1940, afgestudeerd 1970), Michel Clinton de Nooy (1948, afgestudeerd in 1971), Suzanne Esser (1946, afgestudeerd in 1970), Henry Hofsteenge (1945, afgestudeerd in 1972), Marianne Holten (1949, afgestudeerd in 1972), Margriet Kreugel-Overweg (1946, afgestudeerd in 1972), Frits Prins (1949, afgestudeerd in 1973), Cees Rohnström (1946, afgestudeerd in 1970), Pieter Stuurup (1947, afgestudeerd in 1971).
25. Alle citaten: Pruys 1972, pp. 55, 47, 43.
26. Dit citaat en het volgende: Academie voor Beeldende Kunsten Arnhem. Beknopte informatie studiejaar 1984–1985, p. 7b (archief Av).
27. Alle citaten: Van Tongeren 1989, pp. 13–14 (archief JvdE).
28. Lootsma 1989 (archief JvdE).
29. Jaarverslagen 1949 en 1950 van de Middelbare Kunstnijverheidsschool (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
30. Wouters en Scheffers 1966; Van Dijk 1995, www.artindex.nl/limburg/default.asp?id=6&num=0877900087022030003060177009850930501441.
31. 'In de Maastrichtse Stadsacademie' 1966.
32. Lesroosters 1949, 1951, 1972 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg); Wouters en Scheffers 1966.
33. 'In de Maastrichtse Stadsacademie' 1966.
34. Verslag van het eindexamen 1953 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
35. Verslagen van de eindexamens 1944 t/m 1957, 1963, 1968, 1972–1972, 1975, 1984, 1985 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
36. Tentoonstellingscatalogus *Edelsmeden uit Limburg*, 1976; interview met Bruno Ninaber van Eyben, 19 mei 2014.
37. Sarneel 1975 (RKD).
38. Interview met Bruno Ninaber van Eyben, 19 mei 2014.
39. Van Heugten 1981; Wouters en Scheffers 1966; Tentoonstellingscatalogus *Edelsmeden uit Limburg*, 1976.
40. Zie www.abkmaastricht.nl.

41. Jacobs 1927, p. 31.
42. Dit citaat en het volgende: Van de Vecht 1927b, p. 26.
43. Alle citaten: Jacobs 1927, pp. 31-36.
44. Alle citaten: Van de Vecht 1927b, pp. 25-27.
45. Jacobs 1934, p. 4.
46. Jaarverslag 1940, p. 12 (archief IvKNO, inventarisnr. 2.2.3, RKD).
47. Boot 1982.
48. Verwiel 1982; Unger 2004, pp. 123, 310, 312.
49. Gespreksverslagen 1975 (archief GRA).
50. Handgeschreven brief van Jan Elders 1976 (archief GRA).
51. Zie de eindbeoordelingen van de dagopleiding van de GRA van 1968 tot 1984 (archief GRA).
52. Verslag van de conclusievergadering studiejaar 1978-1979 – dagopleiding, 22 juni 1979 (archief GRA).
53. Elders 1974; Eindbeoordelingen dagopleiding Gerrit Rietveld Academie 1968 en 1971; Verslagen conclusievergaderingen 1974 en 1976 t/m 1980 (archief GRA).
54. Unger 2004, p. 461.
55. Beknopt verslag 1989; Verslag van de vergadering edelsmeden, 6 november 1989 (beide archief GRA).
56. Geciteerd in Unger 2004, pp. 458, 460.
57. Schriftelijke mededeling van Marjan Unger, 24 mei 2014.
58. Brief van Jaap de Vries aan Simon der Hartog, ontvangen 10 juni 1974; Handgeschreven info over de opleiding edelsmeden, z.j. [eind jaren zeventig] (archief GRA).
59. Zie www.gerritrietveldacademie.nl/nl/sieradenafdeling.

Noten hoofdstuk IV.2.2

1. Dit citaat en het volgende: Stam 1999 (oorspr. 1935).
2. Alle citaten: De Wit 1979, pp. 109-111.
3. Valkema 1953, p. 3 (archief GRA).
4. Jaarverslag 1960 IvKNO, zonder paginering (archief IvKNO, RKD).
5. Limperg 1960 (archief IvKNO, RKD).
6. Verslag van de bespreking over de opleiding Industriële Vormgeving, 29 oktober 1960 (archief GRA).
7. Jaarsveld 1960, p. 181.
8. Verslag van de vergadering van het Algemeen Bestuur van het IvKNO, 6 november 1961 (archief IvKNO, RKD).
9. Notulen van de vergadering van het Algemeen Bestuur van het IvKNO, 21 november 1961 (archief IvKNO, RKD).
10. Beide citaten: Concept. Betreft leerplan dagschool, z.j. [ca. 1961] (archief IvKNO, RKD). Het tweede citaat is ook opgenomen in Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 58. Als bron hiervoor wordt in noot 92 vermeld: Conceptleerplan IvKNO 1968 (archief GRA).
11. Dit citaat en het volgende: *Leerplan dagopleiding*, 1 augustus 1973 (archief GRA).
12. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
13. *Leerplan GRA (concept)*, januari 1984 (archief GRA).
14. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
15. *Gerrit Rietveld Krant*, (1973)2, p. 12 (archief GRA).
16. Een beeld dat Suyling bevestigt; interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
17. *Gerrit Rietveld Krant*, (1973)2 (archief GRA).
18. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.

19. Alle citaten: Valkema, Werkplan p.o. concept, 13 november 1976, p. 3 (archief GRA).
20. *Gerrit Rietveld Krant*, (1973)2, p. 12 (archief GRA); interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
21. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
22. *Gerrit Rietveld Krant*, (1973)2 (archief GRA).
23. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
24. Eindexamenverslagen dagopleiding 1968 en 1971 (archief GRA).
25. Verslag van het horizontaal vakoverleg, 25 mei 1977 (archief GRA).
26. Van Onck 1978 (archief GRA).
27. Jaarverslag 1978 GRA (archief GRA).
28. Huygen 2008, pp. 484-485.
29. Brief van de studenten van de afdeling Industriële Vormgeving aan Simon den Hartog, 9 januari 1979 (archief GRA); Huygen 2009.
30. Brief van de studenten aan de directie, 5 februari 1979 (archief GRA).
31. Teunissen van Manen, Studieplan 1981-1982 (archief GRA).
32. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
33. Archer 1984 (1965¹).
34. Teunissen van Manen, Studieplan 1981-1982; Leerplan van de Gerrit Rietveld Academie, januari 1984 (beide archief GRA).
35. Teunissen van Manen, Studieplan 1981-1982 (archief GRA).
36. In het studieplan wordt onder meer verwezen naar de volgende literatuur: Bense 1973; Bürdek 1975; Jones 1992.
37. Jaarverslag 1977 GRA (archief GRA).
38. Verslag van de conclusievergadering van de dagopleiding, 20 juni 1980, p. 2 (archief GRA).
39. Bespreking afdeling industrial design', 2 december 1980 (archief GRA).
40. Jaarverslag 1980-1981 GRA; Brief van Jan Elders aan Teun Teunissen van Manen, Amsterdam, 13 maart 1981 (archief GRA); interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
41. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
42. Alle citaten: Groeneveld 2006, pp. 284-285.
43. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
44. *Nieuwe ontwerpers*, 1990, p. 6.
45. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012; www.gerritrietveldacademie.nl/nl/designlab.
46. Kras 1990.
47. Papanek 1992 (1971¹).
48. Jaarverslag 1975 en 1976 GRA, p. 25 (archief GRA); Bruinsma 1988.
49. Van Klaveren (red.) 1990, omslagtekst.
50. Groeneveld 2006, p. 285.
51. *Nieuwe ontwerpers*, 1990; interview met Peik Suyling, 19 november 2012.
52. Reactie van Gijs Bakker op het leerplan van Franck Ligtelijn, 10 januari 1974, en de brief van Franck Ligtelijn aan Alexander Verberne, 11 december 1974, waarin hij om zijn commentaar vraagt (beide archief AV).
53. Brochure Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem voor het studiejaar 1975-1976 (archief AV).
54. 'Vormgeving in Metaal en Kunststoffen' 1980 (archief JvdE).
55. Staal 1989, p. 9.
56. Geciteerd in Ober 1977, p. 17.
57. Alle citaten: Van den Eijnde 1994, pp. 37-38.
58. Ober 1977, p. 21.
59. Verslag van het horizontaal vakoverleg, 9 februari 1977 (archief GRA).

60. Dit citaat en het volgende: Hermans 1990, p. 24.
61. Blotkamp e.a. 1974, p. 19.
62. Blotkamp e.a. 1974, pp. 10-11.
63. Struycken geciteerd in: Blotkamp e.a. 1974, p. 6 (oorspr.: P. Struycken, 'Op zoek naar een wetmatigheid in de verhouding tussen vorm en kleur, *Forum*, [1964]2, pp. 22-30).
64. Blotkamp e.a. 1974, pp. 28-29.
65. Tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1972.
66. Arendsen e.a., 'Afstudeerproject academie van bouwkunst arnhem' (archief JvdE).
67. Biografische gegevens van Onno van Dokkum, die mij in 1993 ter hand werden gesteld.
68. Arendsen e.a., 'Afstudeerproject academie van bouwkunst arnhem', p. 48 (archief JvdE).
69. Interview met Joep Sterman, 13 april 1993.
70. Geciteerd in: Middag en Frits-Jobse 1994, p. 41, (oorspr. B. Maters, 'Ontwerpen en denken', *ABK Nieuws*, 1985).
71. Van den Eijnde 1994, p. 34.
72. Van den Eijnde 1994, p. 14.
73. Middag en Frits-Jobse (red.) 1994, p. 30; Blotkamp e.a. 1974, p. 26.
74. Interview met Joep Sterman, 13 april 1993.
75. Interview met Gijs Bakker, Amsterdam, 8 september 1993.
76. *Stoelenproject januari-juni 1972* (archief JvdE).
77. *Kinderwagenproject sept. 1972 – okt. 1973* (archief JvdE).
78. *Kinderwagenproject sept. 1972 – okt. 1973* (archief JvdE).
79. *Lampenproject sept. 1973 – mrt. 1974* (archief JvdE).
80. Truijen 1993, p. 16.
81. *Lampenproject sept. 1973 – mrt. 1974* (archief JvdE).
82. Roijers 1989.
83. Jobse 2005.
84. Roijers 1989.
85. Truijen 1993, p. 28.
86. Geciteerd in Van der Burgh 1987, p. 39.
87. Truijen 1993, p. 35.
88. Truijen 1993, p. 36.
89. Truijen 1993, p. 16.
90. Van Ginneke 1986, pp. 102-103.
91. Jones 1992 (1970¹).
92. Baan 2011; www.kabk.nl/pageEN.php?id=0044.
93. Verhoeven 1968.
94. Roijers 1989.
95. Staal en Wolters (red.) 1987, p. 179.
96. De Rijk 1998, pp. 117, 122, 125; zie voor voorbeelden van de kachelontwerpen van Van Osnabrugge: Staal en Wolters (red.) 1987, p. 134.
97. Verhoeven 1968.
98. Van den Heuvel 1986, p. 55; De Winter 2010.
99. Van den Heuvel 1986; De Winter 2010.
100. Truijen 1993, p. 15.
101. Truijen 1993, p. 84.
102. Dit citaat en het volgende: Smeets 1965, p. 11.
103. Truijen 1993, pp. 28, 84-87.
104. Dit citaat en het volgende: Smeets 1965, pp. 9, 12.
105. Smeets 1965, p. 13; Truijen 1993, p. 87.
106. Smeets 1965, pp. 12-13.
107. De Winter 2010.

108. Dit citaat en het volgende: Smeets 1965, pp. 13, 17.
109. Truijen 1993, pp. 86-87.
110. Leerplan 1954 (archief DAE).
111. Tentamina A2b dagonderwijs, 1971 (archief DAE).
112. Tentamina AIVE, basisjaar 1971 (archief DAE).
113. Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving, 1 september 1954, p. 11 (archief DAE).
114. Truijen 1993.
115. Dreyfuss 1967 (1959¹).
116. De Winter 2010.
117. Vergadering ter nabespreking, 1960 (archief IvKNO, inventarisnr. 5.2.11a, RKD). Aanwezig waren o.a. Basart, Beljon, Elnó, Ovink, Slee, Smeets en Vis namens de Kring Industrieel Ontwerpen, en Gilles, Jongejans en Zwart namens de GKf.
118. De Winter 2010.
119. Truijen 1993, p. 36.
120. Truijen 1993, p. 91.
121. De Winter 2010.
122. Tentoonstellingscatalogus *Vier kanten*, 1965.
123. Bakker 2011, pp. 195-198; Slothouber en Graatsma 1970; tentoonstellingscatalogus *Struktuur*, 1972.
124. Slothouber (red.) 1970 (archief WKA).
125. De Winter 2010.
126. Brief van René Smeets' z.j. [vóór 1965] (archief DAE).
127. 'Stukje van Smeets', *Ja, maandblad van AIVE*, 1(oktober 1963)2, zonder paginering (archief DAE).
128. Alle citaten: Brochmann 1955, pp. 65, 66, 61.
129. Tentoonstellingscatalogus *Vier kanten*, 1965, p. 8.
130. Smeets z.j. (archief DAE).
131. Van Oers, Van Weelden en Schelvis 1986.
132. Verslag van het tweede vormonderwijsgesprek, 1975; brief van Joop Hardy aan deelnemers en belangstellenden en bijbehorend Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs, 1976; Houtman 1976 (alle archief DAE).
133. Prak 1979, p. 68.
134. Smets 1986.
135. Alle citaten: Gilles 1957, pp. 2, 3, 5, 7.
136. Gilles 1991, tekst op het schutblad.
137. Ghyka 1977 (1946¹).
138. De Winter 2010; prospectus Akademie voor Industriële Vormgeving, september 1969 (archief DAE).
139. Brochmann 1955.
140. Tentamina A2b dagonderwijs 1971; 'Vormleer' in het leerplan van 1973 (beide archief DAE).
141. Leerplan Industriële Vormgeving dagonderwijs, 1973, p. 15 (archief DAE).
142. De Winter 2010.
143. Leerplan Industriële Vormgeving dagonderwijs, 1973, p. 20; Eindexamens dagschool 1961 t/m 1963, 1972 en 1974 afdeling produktontwerpen (beide archief DAE).
144. De Winter 2010.
145. Eindexamen dagschool 1961 afdeling produktontwerpen (archief DAE).
146. Truijen 1993, p. 91.
147. Tentamina basisjaar dagonderwijs, 1971 (archief DAE).
148. Eindexamens dagschool, 1961 (archief DAE).

149. Interview met oud-student Lou Beeren (1940, afgestudeerd in 1963), in: Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987, pp. 128-142.
150. Van den Heuvel 1989.
151. De Winter 2010.
152. Gilles verwees naar artikelen van zijn hand in *Bouwen en Wonen* (1962, nr. 3), *De constructeur* (januari 1962, juli, augustus en oktober 1962), *Stam Stem* (december 1967, nr. 11; maart 1968, nr. 12) en Gilles 1957.
153. De Winter 2010.
154. Zie het studieplan van de vijfjarige dagschool, opgenomen in de prospectus van de Akademie voor Industriële Vormgeving, z.j. [ca. 1970] (archief DAE).
155. Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003; tentoonstellingscatalogus *Hochschule für Gestaltung*, 1965.
156. Van den Heuvel 1989.
157. Leerplan Industriële Vormgeving dagonderwijs, 1973, p. 20 (archief DAE).
158. Leerplan Akademie voor Industriële Vormgeving, juli 1977; Prospektus Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, 12 februari 1980 (beide archief DAE).
159. Conclusie evaluatie studenten, 1974 (archief DAE).
160. Bijlage 'Enkele kanttekeningen' bij het Verslag van de stuurgroepvergadering op 6 maart 1974 (archief DAE).
161. Verslag van de stuurgroepvergadering op 6 maart 1974 (archief DAE).
162. Saam 2008.
163. Instellingswerkplan 1986, p. 18 (archief DAE).
164. Haak (red.) 1990, p. 11.
165. Instellingswerkplan 1986 (archief DAE); Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987.
166. Eindexamen studierichting A, 1984 (archief DAE).
167. Krippendorf en Butter 1984.
168. Lucassen 1987, pp. 6-9.
169. Haak (red.) 1990, p. 12.
170. Haak (red.) 1990, p. 14.
171. Haak (red.) 1990.
172. De Vries 2012 (archief DAE); Schouwenberg en Staal 2008, p. 314.
173. Alle citaten: De Vries 2012, pp. 11, 25 (archief DAE).

Noten hoofdstuk IV.2.3 en IV.2.4

1. Unger-de Boer 2010, p. 99.
2. Wilson 1903, p. 416.
3. Alle citaten van Hammes: Hammes 1944, pp. 431, 436-437, 422.
4. Unger 2010, p. 102.
5. E-mailinterview met Marjan Unger-de Boer, 3 september 2013.
6. Interview met Peik Suyling, 19 november 2012; Holzhauer 1971.
7. Schreurs 2001, pp. 210, 299-300, <http://www.fotoarchief.nu/archief/index.php?cat=fotografen&id=Holzhauer&id2=Biografie>.
8. Holzhauer 1971, p. 20.
9. Schreurs 2006, p. 18.
10. Holzhauer 1971, p. 284.
11. Conceptleerplan vakstudierichting produktontwikkeling, 15 november 1976 (archief GRA).
12. Leerplan van de Gerrit Rietveld Academie, januari 1984 (archief GRA).

13. Prospectus Genootschap Kunstoefening, z.j. [ca. 1946] (RKD); interview met Riet Neerincx, 12 en 22 februari 2010.
14. Van Zoest 1978.
15. Eigen ervaring van de auteur.
16. Rapport Theorieonderwijs, 2011 (archief JvdE).
17. 'In de Maastrichtse stadsacademie' 1966, p. 128; interview met Bruno Ninaber van Eyben, 19 mei 2014.
18. 'In de Maastrichtse Stadsacademie' 1966, p. 128; Invulformulier voor Culturele Raad Limburg, 1966 (RKD).
19. Alle citaten: Timmers 1947, pp. 15, 18-19, 40-41, 14.
20. Hetzelfde boek was ook uitgangspunt bij de colleges die Timmers tussen 1948 en 1964 verzorgde aan de Jan van Eyck Academie in Maastricht; zie Van den Boogaart-Boerdijk 1972.
21. Timmers 1947, p. 617.
22. Constantinus 1950; jaarverslag 1952 (archief Stadstekeninstituut..., RHC Limburg).
23. Constantinus 1950, p. 49.
24. Kropholler 1937.
25. Constantinus 1950, p. 200.
26. Interview met Bruno Ninaber van Eyben, 19 mei 2014.
27. Dit citaat en het volgende: Beljon 1986, p. 6.
28. Beljon z.j. [ca. 1996].
29. Jaarverslagen 1973, 1977 КАВК (archief КАВК); Van Hoogenhuyze 2007, p. 49; Beljon 1982a, p. 98.
30. Dit citaat en het volgende: Majorick 1957b, pp. 18, 25.
31. Majorick 1957a, p. 169.
32. Beljon 1980 (1976¹), p. 229.
33. Beljon 1962.
34. Focillon 1992 (1948¹).
35. Beljon 1980 (1976¹), p. 101.
36. Beljon 1982c, p. 4.
37. Aantekeningen van een interview van Ingeborg de Roode met Beljon, 10 augustus 1990, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen.
38. Van der Grinten 1963.
39. Beljon 1963.
40. Van der Grinten 1963, pp. 8-10.
41. Beljon 1980 (1976¹), p. 9.
42. Dit citaat en het volgende: Beljon 1987, pp. 181, 184.
43. Beljon 1980 (1976¹), pp. 6-7.
44. Beljon 1980 (1976¹), 'Inleiding'; Beljon z.j. [ca. 1996].
45. Beljon 1986.
46. Beljon 1986.
47. Beljon 1987, p. 185.
48. Beljon 1980 (1976¹), p. 169.
49. Beljon 1987, p. 13.
50. Beljon 1980 (1976¹), p. 175.
51. Beljon 1987, p. 227.
52. Beljon 1980 (1976¹), pp. 179, 229.
53. Baljeu 1963.
54. Pruys en Van der Geest 1959; Huygen 2009.
55. Geciteerd in Huygen 2009 (oorspr. B. Bruins, 'Simon Pruys: De mens dan het huis', *De Vrouw en haar Huis*, 57[1963]8, p. 427).
56. Pruys 1971.
57. Alle citaten: Pruys 1964/1971, pp. 78 en 80-81.
58. Pruys 1969.

59. Dit citaat en het volgende: Pruys 1964/1971, pp. 82, 89.
60. Huygen 2009. Dit kaartsysteem bevindt zich in het Nederlands Architectuurinstituut in Rotterdam (thans Het Nieuwe Instituut).
61. Pruys 1973.
62. Dit citaat en het volgende: Pruys 1973, pp. 4–5.
63. Huygen 2009.
64. Dit citaat en het volgende: Pruys 1972, pp. 59, 64.
65. Pruys 1975.
66. Huygen 2009.
67. Alexander 1971 (1964¹).
68. Archer 1984 (1965¹), p. 64.
69. Jones 1992 (1970¹), p. 9.
70. Alexander 1971 (1964¹), p. 132.
71. Verhoeven (red.) 1968.
72. Alexander 1971 (1964¹).
73. Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003, p. 52; Bürdek 2005.
74. Verhoeven 1968.
75. Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003.
76. Huff 2003, p. 173.
77. Huff 2003, pp. 182–184; 'Gestalt Theory and Bauhaus' 2011.
78. Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003, pp. 82–87.
79. De Winter 2010.
80. Eindexamen dagschool 1962 en 1963 (archief DAE).
81. Eindexamen dagschool 1961 (archief DAE); De Winter 2010.
82. Tentamina basisjaar dagonderwijs 1971; Tentamia A2b dagonderwijs 1971 (beide archief DAE); De Winter 2010.
83. Eindexamen dagschool 1961 (archief DAE).
84. *Dat blad met die rode letters*, 1969 (archief DAE).
85. Tentamina basisjaar dagonderwijs 1971 en Tentamia A2b dagonderwijs 1971 (beide archief DAE).
86. Elnó 1965.
87. Truijén 1993, p. 92.
88. Floré 2001.
89. Geciteerd in Floré 2001 (oorspr. K.N. Elnó, 'De kunstschilder a-sociaal, maar steeds aanwezig...', *Het Handelsblad*, 24 maart 1953).
90. Geciteerd in: Floré 2001 (oorspr. K.N. Elnó en L. Peire, *Esthétique d'aujourd'hui – Vormen van heden*, tentoonstellingscatalogus Gemeentelijk Casino, Knokke, 1957).
91. Elnó 1965, p. 59 (oorspr. 1961).
92. Elnó 1965 (oorspr. 1960).
93. Elnó 1965, p. 14 (oorspr. 1959).
94. Focillon 1934. De Engelse vertaling is opgenomen in: Focillon 1992 (1948¹).
95. Alle citaten: Elnó 1965, pp. 26–29 (oorspr. 1960).
96. Elnó 1965, p. 49 (oorspr. 1961).
97. Elnó 1965, p. 120 (oorspr. 1962).
98. De Winter 2010; Floré 2001.
99. De Winter 2010; Eindexamen dagschool 1961 (archief DAE).
100. De Winter 2010; Wolfswinkel 2011.
101. De Winter 2010.
102. 'Naar een hernieuwd studieprogramma', z.j. [1996] (archief JvdE).
103. De Vries (red.) 2011, pp. 11, 12 (archief JvdE).
104. Prospektus AIVE 1980 (archief JvdE), p. 16.
105. Schouwenberg en Staal 2008, p. 315.
106. De Vries (red.) 2012, p. 3; 'Lectoraten DAE' 2012 (beide archief JvdE).

1. Simon Thomas 1986, p. 49; De Groot 2007, p. 254.
2. De gegevens in deze alinea zijn ontleend aan: De Groot 2007.
3. Boot 1982; Boot en Korstjens 2007.
4. Naber 1887.
5. Naber 1887, p. 58 noot 1; Semper 1860; voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de Engelse vertaling; Semper 2004.
6. Semper 2004, pp. 157–165.
7. Naber 1887, p. 64.
8. Simon Thomas 1986.
9. De Groot 2007, p. 262.
10. De Jong 1927, pp. 55–57.
11. Alle citaten: De Jong 1933, pp. 42, 120–121, 109–110, 113.
12. Dros-de Jong 1934.
13. Ros 1905.

1. Geciteerd in Boot 1982, p.14 (oorspr. brochure Opleiding voor mode-ontwerp(st)er, zomer 1943).
2. Boot 1982.
3. Gegevens in deze alinea: Jaarverslagen 1945–1948 van het IvKNO (archief IvKNO, inventarisnr. 2.2.3, RKD).
4. Jaarverslagen 1949 en 1950 IvKNO (archief IvKNO, inventarisnr. 2.2.3, RKD); Teunissen 2006, p. 230; A. Kroon en A. Wagtberg, 'Constance Wibaut "De nervous line, dat is mijn handschrift"', <http://adviz.nl/nl/wiki/constance-wibaut/>.
5. Jaarverslag 1950 IvKNO (archief IvKNO, inventarisnr. 2.2.3, RKD).
6. Gegevens in deze en de volgende alinea: interview met Eva Eisenloeffel, in: Beenker, Ringenier en Voskamp 2002, pp. 59–60.
7. Brochure GRA, z.j. [ca. 1973] (archief GRA).
8. Jaarverslagen 1977 en 1978 GRA (archief GRA).
9. Leerplan GRA, januari 1984 (archief GRA).
10. Teunissen 2006, p. 116.
11. Lampe 2011.
12. Zie www.gerritrietveldacademie.nl/nl/txt-textiel.
13. Tentoonstellingscatalogus *Vooruitzicht*, 1955.
14. Eindexamenverslagen dagopleiding GRA 1968 en 1971 (archief GRA).
15. Boot en Korstjens 2007.
16. Geciteerd in: Unger 1986, p. 16.
17. Unger 1986, p. 49; Anastasyadis 2013; www.hermanendesireescholten.nl.
18. Geciteerd in Boot 2007, pp. 44–45.
19. Scholten 1979, p. 41.
20. Verslag van de conclusievergadering op vrijdag 17 juni 1977 (archief GRA).
21. Jaarverslag 1976 KABK, pp. 33 en 59 (archief KABK).
22. Jaarboekje 1976 KABK, p. 61 (archief KABK).
23. Van Hoogenhuyze 2007, p. 49.
24. Beljon z.j. (archief GM); zie ook Beljon 1980 (1976¹), p. 67.
25. Beljon 1966.
26. Jaarboekje KABK 1980–1981, p. 32 (archief KABK).
27. Rehorst 1986.
28. Zie www.kabk.nl.

29. Jaarverslag 1936 en 1937 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 28 (archief WdKA); Van Giersbergen 2012, p. 140.
30. *Het onderwijs aan de Academie*, 1914; 'Afdeeling Decoratieve Kunst en Kunstnijverheid' 1924 (archief RKD).
31. Van Giersbergen 2012, p. 125.
32. Zwart 1918, pp. 32-33.
33. Jaarverslag 1936 en 1937 Academie voor Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam, p. 28 (archief WdKA).
34. Leerplan dagopleiding Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam, 1 september 19 (archief JvdE).
35. De Vries 2004a, p. 15.
36. *Meisjes naar het modevak*, 1947; Haasse 2013 (1947¹).
37. Alle citaten: Haasse 2013 (1947¹), pp. 46, 52, 53, 76, 99, 100.
38. Jaarverslagen 1945-1949 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam (archief WdKA).
39. De Vries 2004a, p. 16.
40. Teunissen 2006, pp. 7, 40.
41. Jaarverslag 1956 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen Rotterdam (archief WdKA).
42. Lucienne 1953 (archief AKV).
43. De Vries 2004a, p. 16.
44. Jaarverslagen 1949, 1950, 1951 van 'St. Joost' (SB).
45. Notulen Genootschap Kunstoefening, 31 augustus 1953 (archief ArtEZ).
46. Lesrooster dagopleiding cursus 1950/1951 (SB).
47. Jaarverslagen 1949-1952, 1956 Academie St. Joost (SB).
48. De Groot 2007; Prospectus Academie St. Joost, z.j. [1963] en Jaarverslagen 1961-1965 Academie St. Joost (beide archief AKV).
49. Interview met oud-modestudent Ellie Snepvanger (afgestudeerd in 1957), in: Egbers 1995 (archief AKV).
50. Lesrooster dagopleiding cursus 1950/1951 Academie St. Joost (SB).
51. Lucienne 1953 (archief AKV); Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam. Leerplan dagopleiding', 1 september 1941, p. 27 (archief JvdE).
52. Kroon en Wagtberg Hansen, z.j. [1999].
53. Z.t. 1960, p. 12 (archief AKV).
54. Z.t. 1960 (archief AKV); interview met Ellie Snepvanger, in: Egbers 1995 (archief AKV).
55. *Venster op een wijde wereld!*, z.j. [1950-1953] (archief AKV).
56. Egbers 1995 (archief AKV).
57. Geciteerd in: Leeuw 2012, p. 74 (oorspr. 'Praatjes over mode', *De Katholieke Vrouw*, 1 (7 mei 1920).
58. Leeuw 2012, p. 75 noot 206.
59. Leeuw 2012, p. 77.
60. *Modepraatjes*, 1926, p. 37.
61. Schoonenberg 1946; De Rooy 1947 verwijst in noot 1 op pagina 2 naar E. Peterson, 'Theologie des Kleides', *Benediktinische Monatsschrift*, (1934), pp. 347-356.
62. Leeuw 2012, p. 106.
63. Van Kol 1945; Leeuw 2012, p. 111.
64. Dit citaat en het volgende: Van Kol 1947, pp. 90, 91.
65. Dit citaat en het volgende: Schouwenaars 1946, pp. 5-6, 28-29.
66. Geciteerd in Leeuw 2012, p. 108 (oorspr. woorden van paus Leo XIII, geciteerd in A. Janssen, *Mode en dans*, Leuven 1933).

67. Leeuw 2012, p. 109.
68. Z.t. 1960, pp. 10-12 (archief AKV).
69. 'Mode-ontwerpsters voor het voetlicht' 1961 (archief AKV).
70. Interview met Ellie Snepvanger, in: Egbers 1995 (archief AKV).
71. Z.t. 1960, p. 10 (archief AKV).
72. Leerplan dagopleiding St. Joost 1960 (archief AKV).
73. Interview met oud-modestudent Marè Vaikla (afgestudeerd in 1960), in: Egbers 1995 (archief AKV).
74. Leerplan dagopleiding St. Joost, 1 september 1960 (archief AKV / St. Joost).
75. Interview met Marè Vaikla, in: Egbers 1995 (archief AKV).
76. 'Show van Cargelli', 30 januari 1957; 'Op St. Joost ging de eerste voorjaarsshow', 30 januari 1957; 'Cargelli toont zijn collectie' (alle archief AKV).
77. Jaarverslagen 1961-1965 Academie St. Joost (archief AKV).
78. 'Mode-ontwerpsters voor het voetlicht' 1961 (archief AKV).
79. Vermeulen 1963, p. 18 (archief SB).
80. Zie http://celluloidremix.openbeelden.nl/media/71594/Euro_Fashion_voor_jonge_ontwerpers.
81. Interview met oud-modestudent Franska Stuy, in: Egbers 1995 (archief AKV); P. Merckx, interviews met Marlies Dekkers en Franska Stuy, in: P. Merckx en S. Wolters, *Talent. De twintig mooiste interviews met succesvolle oud-studenten van Avans*, <http://issuu.com/licweb/docs/talent>.
82. Brief van het bestuur aan de Gemeenteraad van Arnhem, 20 maart 1953 (archief Genootschap Kunstoefening, GA).
83. Kämena 1989; I. Constandse, documentaire *Tegendraads* over Elly Lamaker, www.youtube.com/watch?v=uB1shvvZRU0; Michielsen 1989.
84. Geciteerd in Kämena 1989.
85. De Vries 2004a, p. 21.
86. I. Constandse, documentaire *Tegendraads* over Elly Lamaker (www.youtube.com/watch?v=uB1shvvZRU0).
87. De Vries 2004a, p. 20.
88. Gungormez 2013, pp. 197, 200.
89. Kämena 1989.
90. De Vries 2004b, p. 51.
91. De Vries 2004a; Kämena 1989.
92. Kämena 1989; Jaarverslag 1967 Akademie van Beeldende Kunst en Kunstnijverheid Arnhem (archief Genootschap Kunstoefening, GA). De modeopleiding won met haar studenten driemaal de eerste, tweemaal de tweede en éénmaal de derde prijs.
93. Jaarverslag 1967 (archief Genootschap Kunstoefening, GA); De Vries 2004a, p. 20; Van Mechelen en Jobse 2011, p. 101.
94. Geciteerd in Kämena 1989.
95. I. Constandse, documentaire *Tegendraads* over Elly Lamaker (www.youtube.com/watch?v=uB1shvvZRU0).
96. De Vries 2004a, pp. 18, 20; De Vries 2004b, p. 54.
97. Lauwert 2008.
98. Duburg en Van der Tol 2008.
99. Dit citaat en het volgende: Michielsen 1989, p. 37.
100. Robaard 1985; Michielsen 1989; Kämena 1989; Edelkoort 2004; Van Buul 1985.
101. Lamaker 1988a.

102. Zie ook Svendsen 2007, p. 59, waarin hij de historicus Eric Hobsbawn citeert: 'Waarom briljante modeontwerpers, die erom bekendstaan dat ze niet analyseren, er soms beter in slagen om vooruit te lopen op wat komen gaat dan professionele voorspellers, is een van de meer duistere vragen in de geschiedenis – en voor de cultuurhistoricus een van de meest belangrijke.'
103. Mertz 1988.
104. Alle citaten: Lamaker 1988a, p. 14.
105. Lamaker 1988a, p. 19.
106. Brochure Akademie voor het studiejaar 1975–1976 (archief AV).
107. Kämena 1989; Michielsens 1989, p. 37.
108. De Vries 2004c.
109. Michielsens 1989; De Vries 2004c.
110. Melkert 2004.
111. Schacknat 2004c.
112. Michielsens 1989; Kämena 1989.
113. De Vries 2004c, p. 150.
114. Zie www.modint.nl/cms/showpage.aspx?id=673ie.
115. Paris en Koning 2011.
116. Van Buul 1985.
117. Paris en Koning 2011.
118. Van Zijverden 2007; zie ook 'Summary' van de Utrechtse modeopleiding op www.lichting.nl/?page=participating_academie&item=95.
119. Alle citaten: Teunissen 2006, p. 76.
120. Van Zijverden 2007.
121. Wouters en Scheffers 1966; 'Modevormgeving' 1973 (archief ABKM).
122. Zie Wouters en Scheffers 1966: voor kostuumtekenen en kostuumontwerpen: W.A.A. Beersma, M.H.J. Aalberts, E.G.M.Th. Lambermon, Th. Cobben. Voor stofversieringstechnieken: M.C.J.I. Peutz, M.C.W. Frankefort, H.J.M. Buys, M. Hermens en M. Adelmeyer.
123. Dit citaat en het volgende: Scheffers 1957 (archief Stadstekenschool..., RHC).
124. Leerplan voor de dagcursus en de zaterdagmiddagcursussen Stadsacademie, 1961 (archief Stadstekenschool..., RHC).
125. Wouters en Scheffers 1966; Leerplan van de afdeling Modevormgeving, 1973 (archief Stadstekenschool..., RHC).
126. Leerplan van de afdeling Modevormgeving, 1973 (archief Stadstekenschool..., RHC).
127. Dit citaat en het volgende: 'Modevormgeving' 1973 (archief ABKM).
128. 'Mode- en interieurstylist Ben van Hees' 1989 (archief ABKM), p. 4; www.benvanhees.nl; <http://matthijsboelee.com>.

Noten hoofdstuk IV.3.3 t/m IV.3.6

1. Boot en Korstjens 2007.
2. Fischer–van der Mijll Dekker, *Wevers ontwerpboek*, z.j., p. 1 (archief TM).
3. Boot en Korstjens 2007.
4. Fischer–van der Mijll Dekker, *Weven, binding en ontwerp*, z.j., p. 6 (archief TM).
5. Geciteerd in Boot en Korstjens 2007, p. 39.
6. Eindexamenverslagen dagopleiding GRA 1968 en 1971 (archief GRA).
7. Boot en Korstjens 2007; Jaarverslagen 1975 en 1976 GRA (archief GRA).
8. Fischer–van der Mijll Dekker, *Wevers ontwerpboek*, z.j., p. 1 (archief TM).

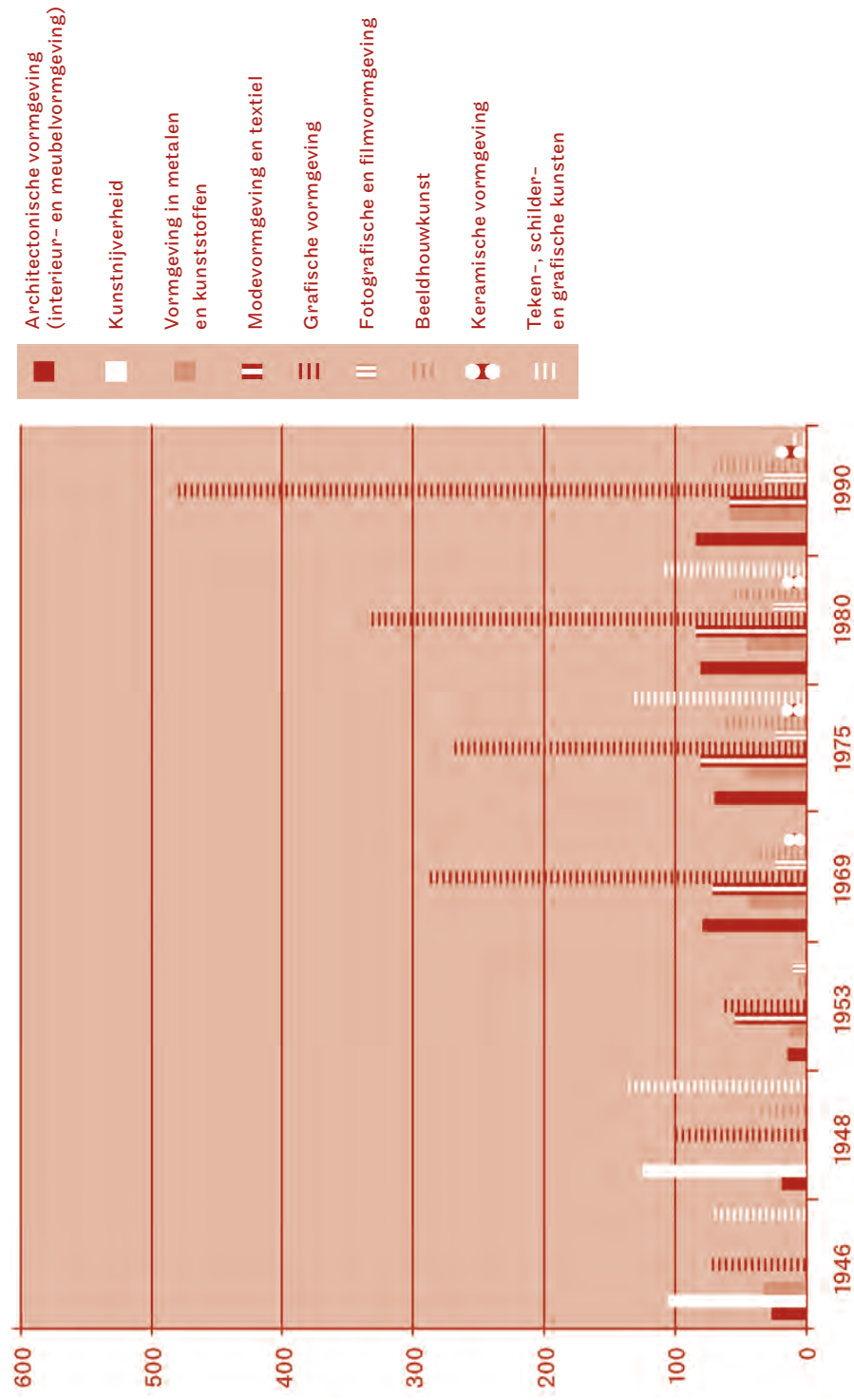
9. Fischer–van der Mijll Dekker, *Wevers ontwerpboek*, z.j., p. 1 (archief TM).
10. Verslag over het jaar 1950 van de Stichting Middelbare Kunstnijverheidsschool Eindhoven (archief DAE).
11. Alle citaten: Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving, 1 september 1954, p. 29 (archief DAE).
12. Dit citaat en het volgende: Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving 1954, pp. 31, 37 (archief DAE).
13. Interview met Eva Eisenloeffel, in: Beenker e.a. 2002, pp. 59–60; Boot en Korstjens 2007.
14. Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving 1954, p. 36 (archief DAE).
15. Dit citaat en het volgende: Schippers 1959, pp. 122 en 123.
16. Huygen 1989; Van den Heuvel 1989.
17. Haak 1990, p. 40.
18. Interview met oud–student en docent José de Pauw (afgestudeerd in 1975) in: Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987, pp. 114–127.
19. Zie www.kendix.nl/nl/About-Kendix/Historie/.
20. Alle citaten: Haak 1990, pp. 36–41.
21. Eindexamens dagschool 1962 van de afdeling Textiel (archief DAE).
22. Eindexamen dagschool 1975 studierichting dessinontwerpen (archief DAE).
23. Eindexamen dagschool 1979 studierichting dessinontwerpen (archief DAE).
24. Interview met oud–student Marja Oosthoek (afgestudeerd in 1983), in: Kerkvliet en Van Well Groeneveld (red.) 1987, pp. 63–74.
25. Eindexamens dagschool 1971, 1973, 1975, 1979 studierichting dessinontwerpen (archief DAE).
26. De Jong 1927a, p. 9.
27. Zie www.neha.nl//deventer/.
28. Wibaut 1958.
29. Unger 1986.
30. Schriftelijke mededeling van Marjan Unger–de Boer, 24 mei 2014.
31. Tilke 1973 (1948¹); mondelinge informatie van Matthijs Boelee.
32. Tilke 1922, pp. 1–5.
33. Tilke 1922, pp. 1–5.
34. Schacknat 2004a; interview met Karin Schacknat, 5 november 2008.
35. Interview met Karin Schacknat, 5 november 2008.
36. Robaard 1985, p. 3.
37. Schacknat 2004a en 2004b.
38. Lamaker 1985.
39. Interview met Karin Schacknat, 5 november 2008; I. Constandse, documentaire *Tegendraads* over Elly Lamaker (www.youtube.com/watch?v=uB1shvvZRU0).
40. Alle citaten: De Wit 1970, flaptekst en pp. 9, 100, 137.
41. Dit citaat en het volgende: Lamaker 1980, p. 19.
42. Lamaker 1988b.
43. Interview met Karin Schacknat, 5 november 2008.
44. De beide voordrachten, 'Over de kleding in het algemeen' en 'Over de vorm der kledingstukken', zijn gepubliceerd in *Katholiek Bouwblad*, zie Van der Laan 1947.
45. Van der Laan 1985, pp. 57–59.
46. Ferlenga en Verde 2001, p. 36.
47. Van Roon 2010, p. 259.
48. Van der Laan 2001, p. 10.

49. Van der Laan 1985, p. 14.
50. Alle citaten: Van der Laan 1985, pp. 27-30.
51. Zwart 1918, p. 32.
52. Teunissen 2005, p. 23.
53. Teunissen 2006; Teunissen en Brand 2004, 2005, 2006, 2007, 2009 en 2010.
54. Hoeks en Post 2006.
55. Bijlage 1 Sector profielen, beroepsprofielen en startkwalificaties, in: Van Heusden e.a. 1999.

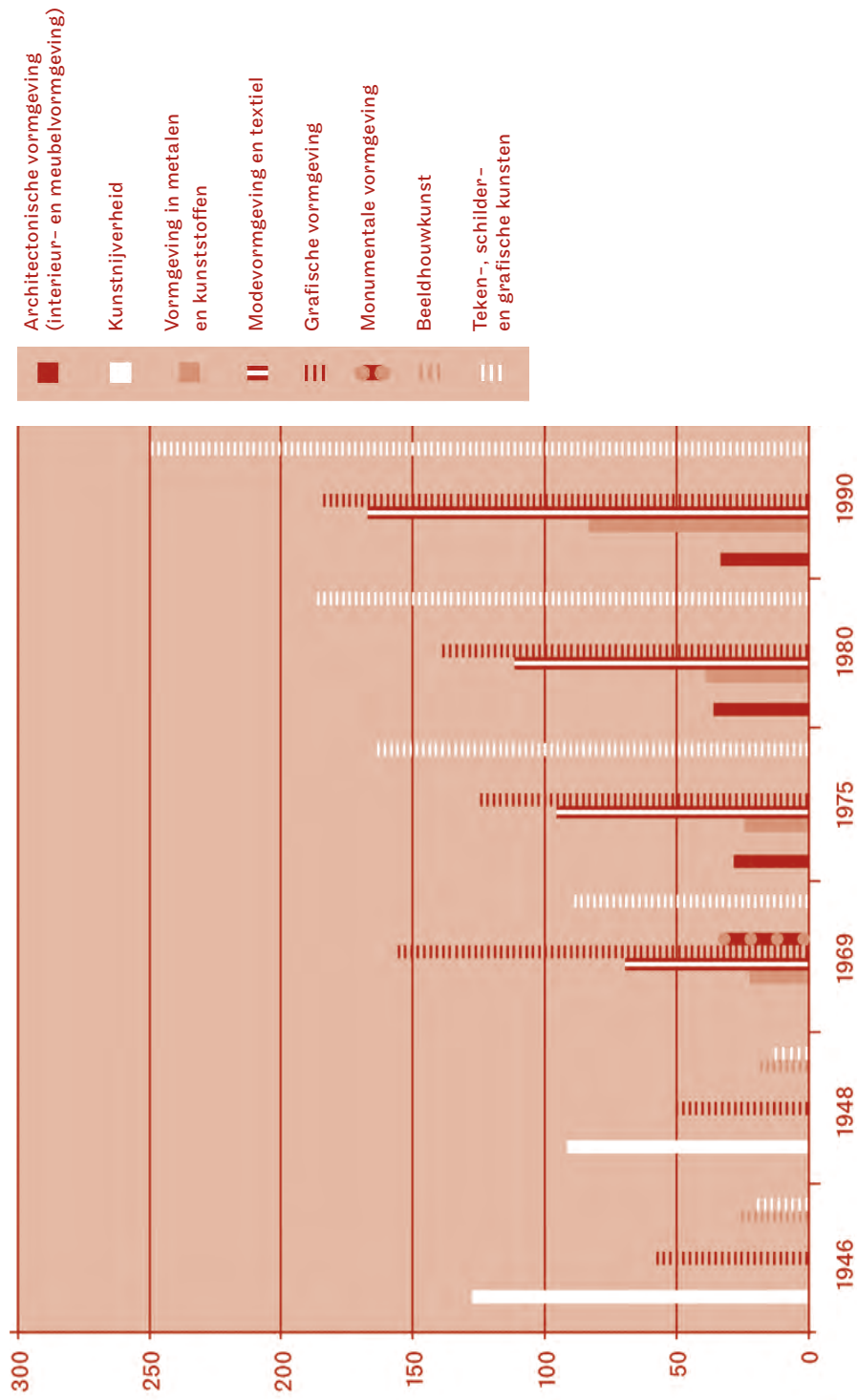
Noot Conclusie

1. Eco 1985, pp. 512-513. Eco citeert hier een Beierse mysticus, maar verwijst tevens met deze zin naar de uitspraak van de filosoof Ludwig Wittgenstein, die zijn *Tractatus logico-philosophicus* uit 1921 beschouwde als een noodzakelijke, maar overbodig geworden ladder om voor zijn latere publicaties tot nieuwe inzichten te komen.

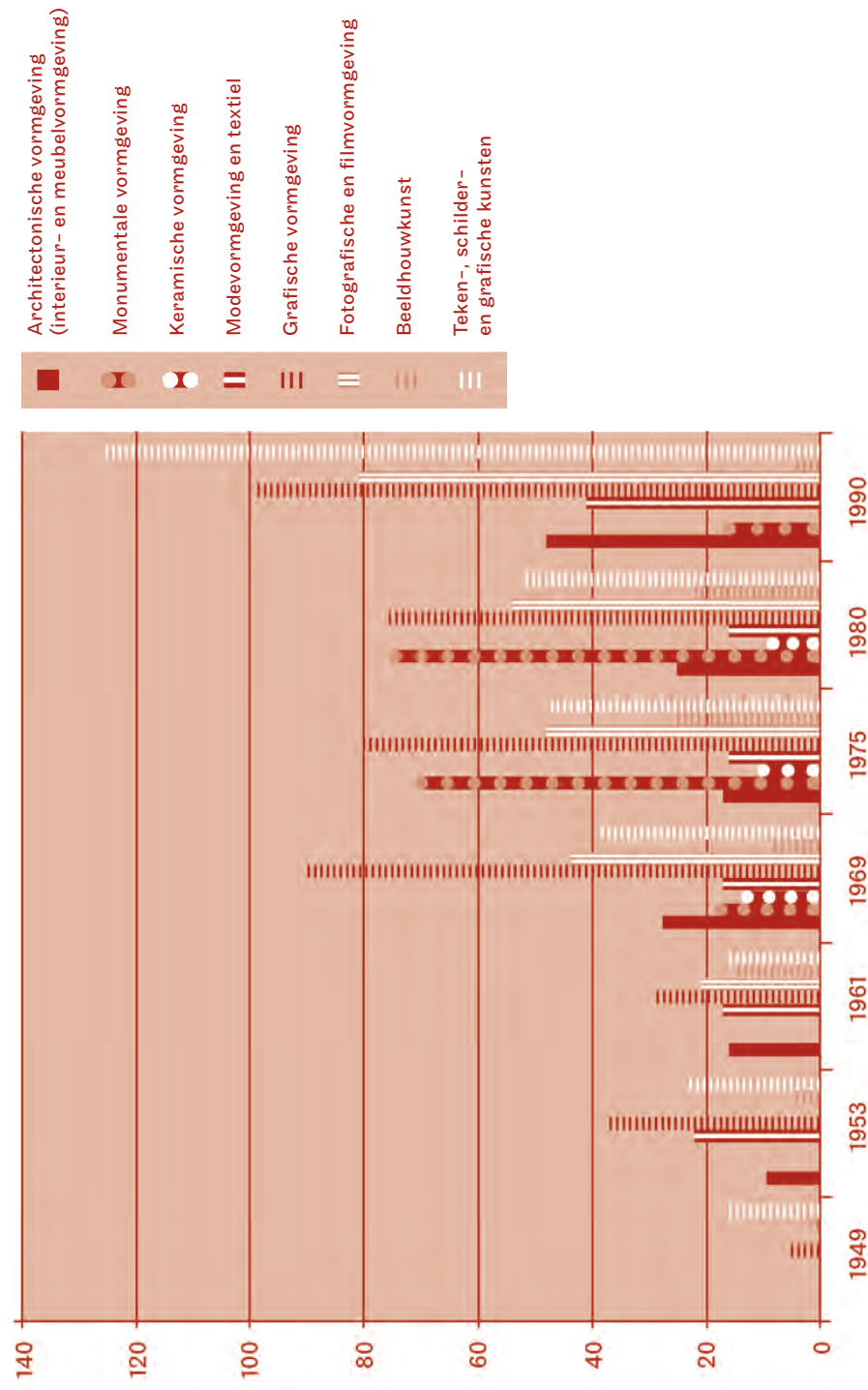
Grafiek 4: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Amsterdam (IVKNO/GRA) 1946-1990



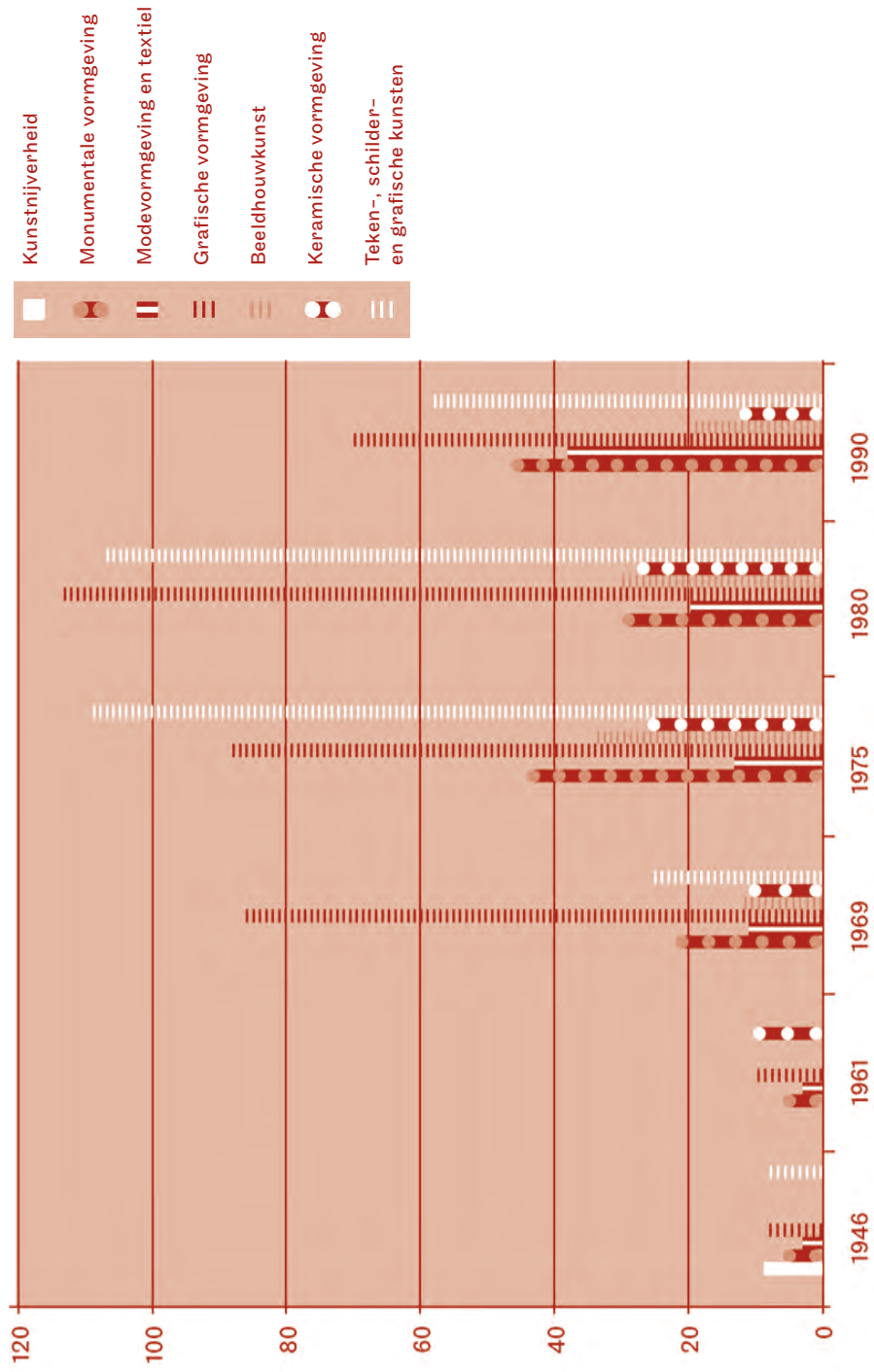
Grafiek 5: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Arnhem 1946-1990



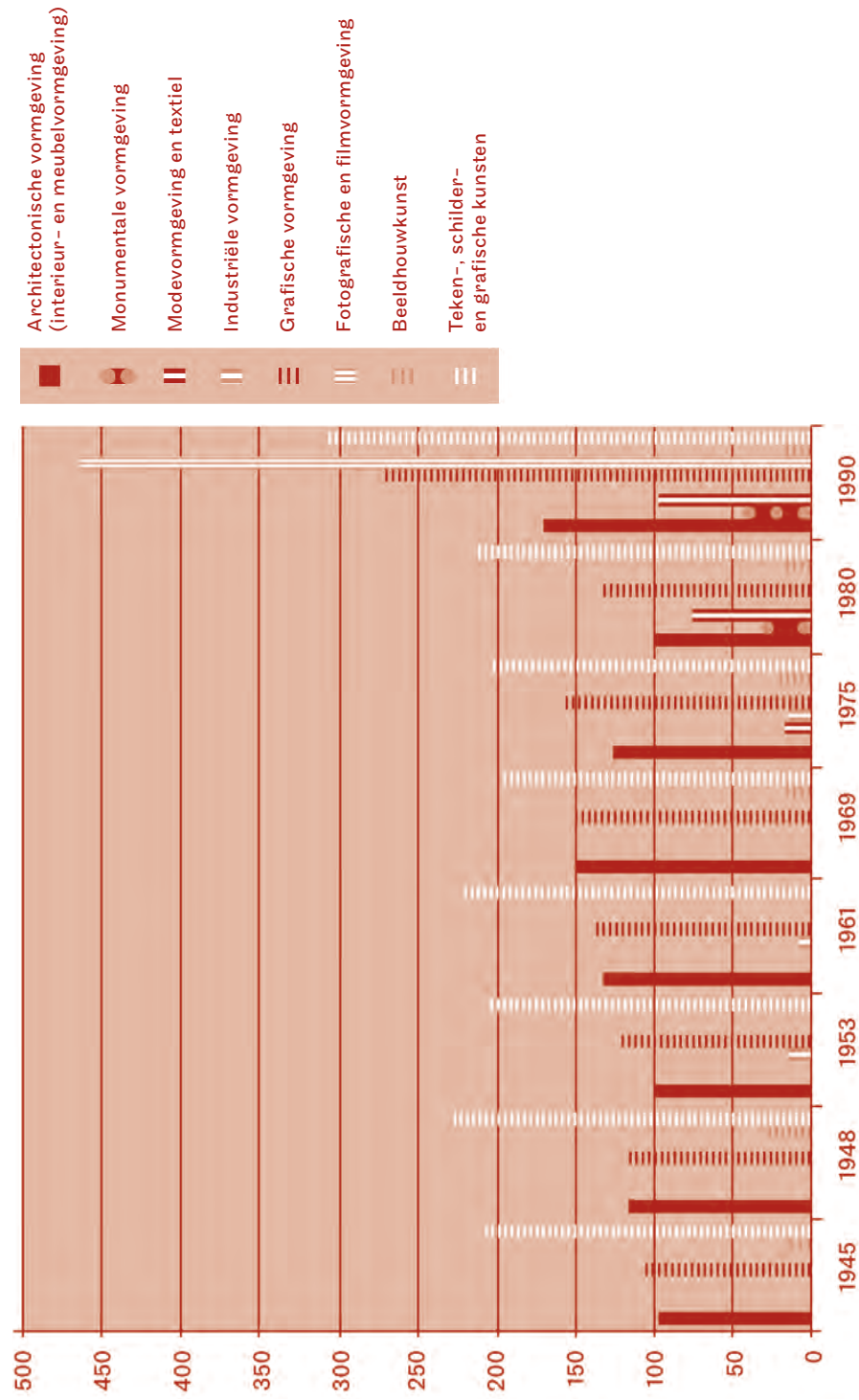
Grafiek 6: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Breda 1949-1990



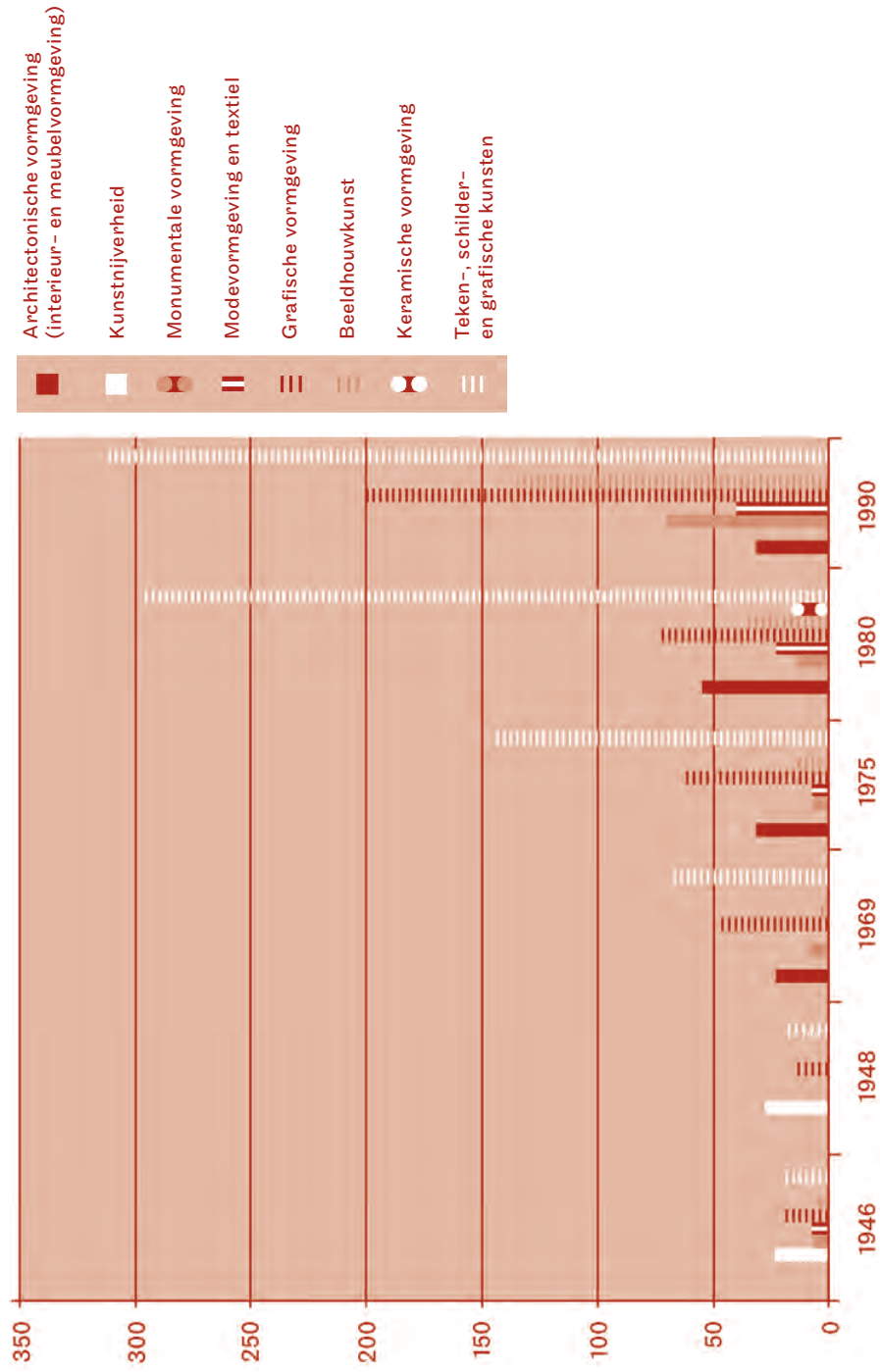
Grafiek 7: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Den Bosch 1946-1990



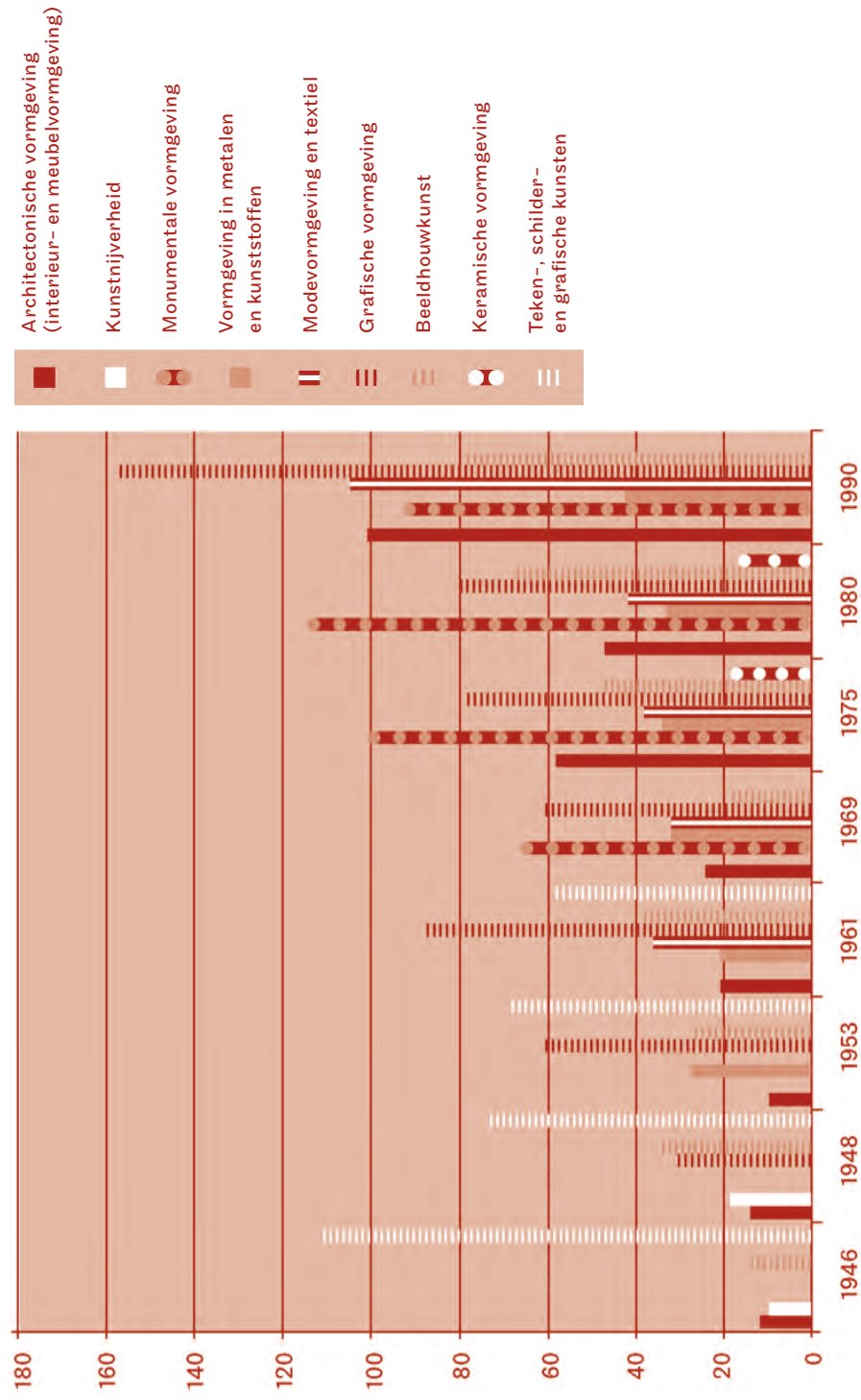
Grafiek 8: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Den Haag 1946-1990



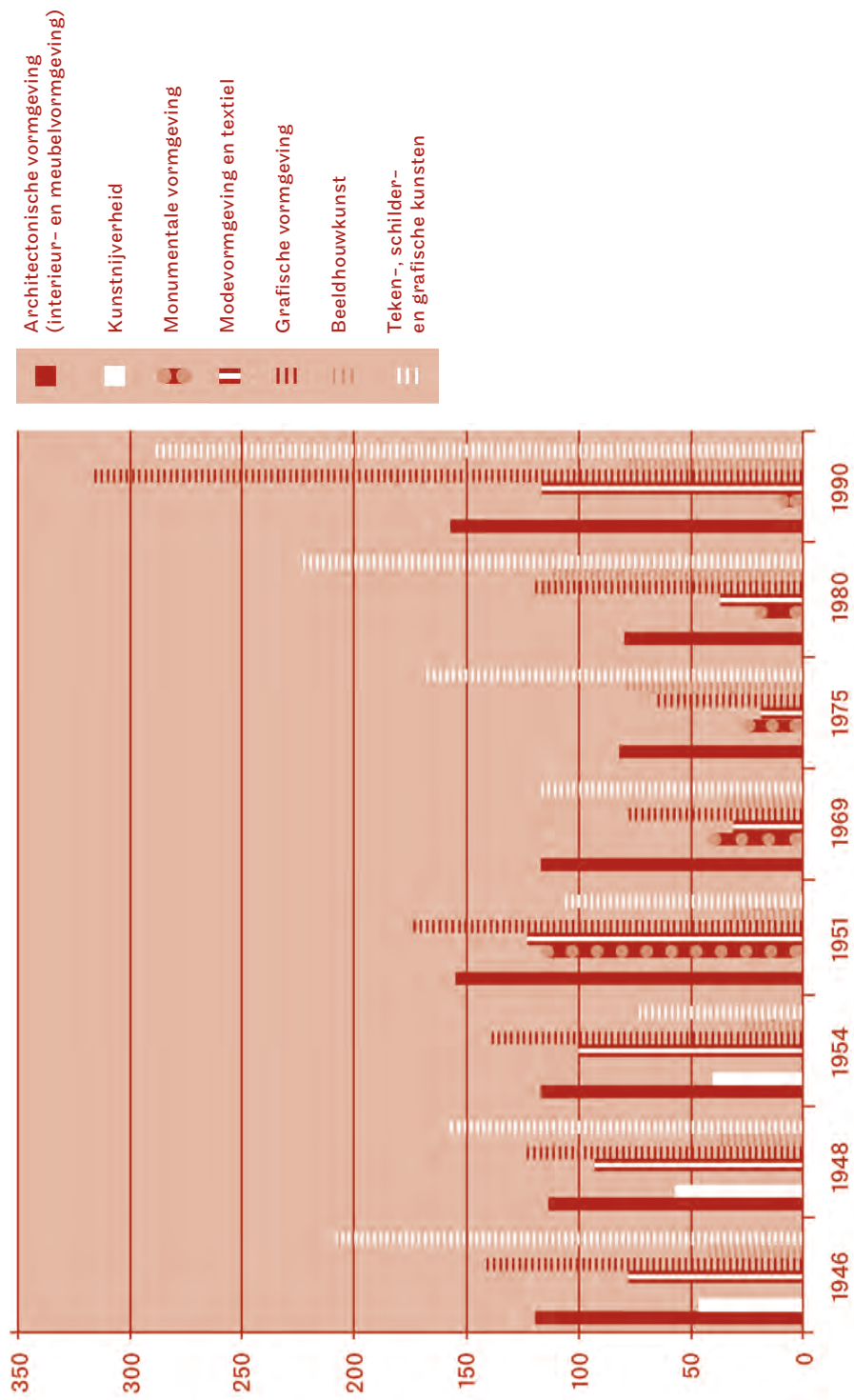
Grafiek 11: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Groningen 1946-1990



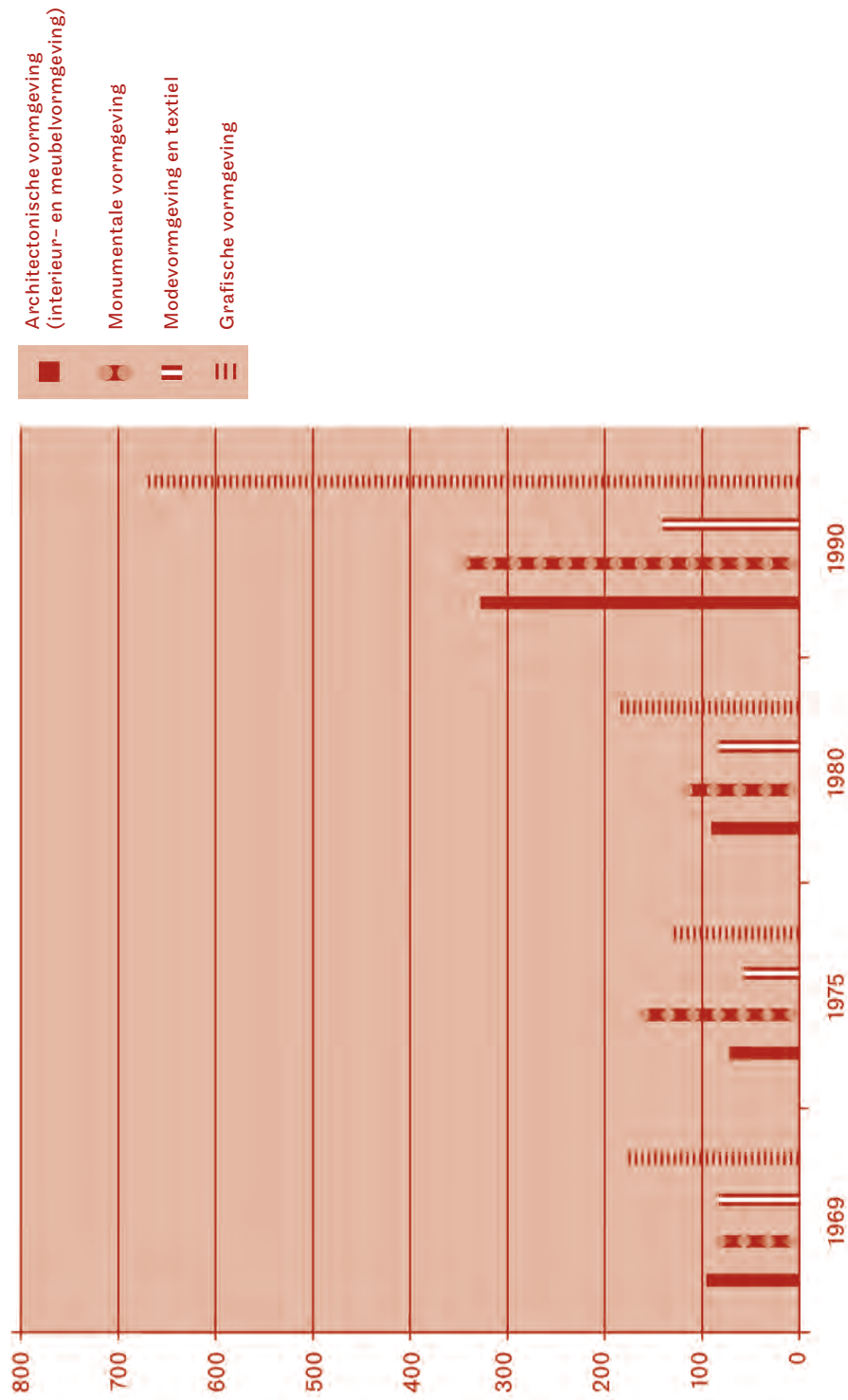
Grafiek 12: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Maastricht 1946-1990



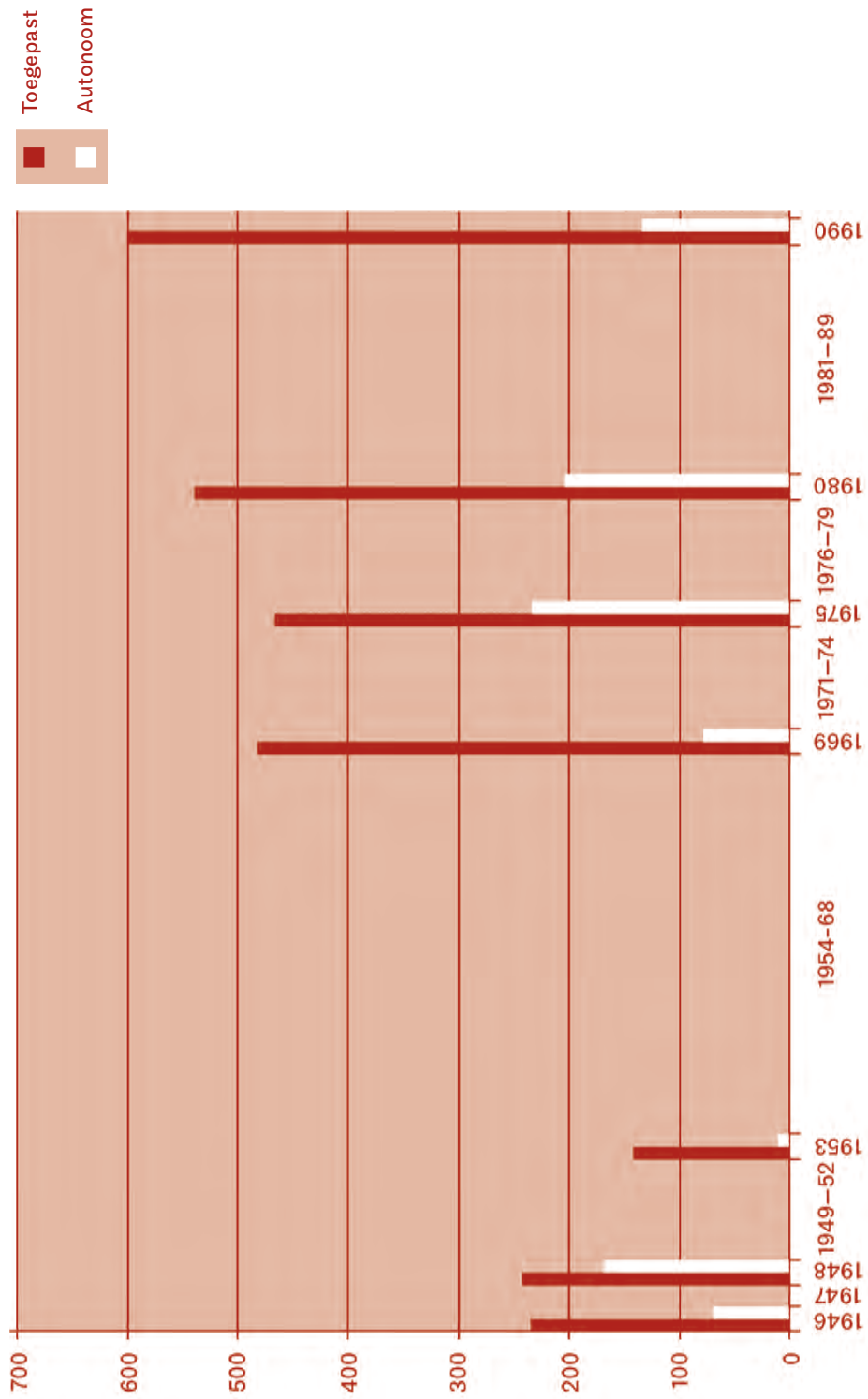
Grafiek 13: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Rotterdam 1946-1990



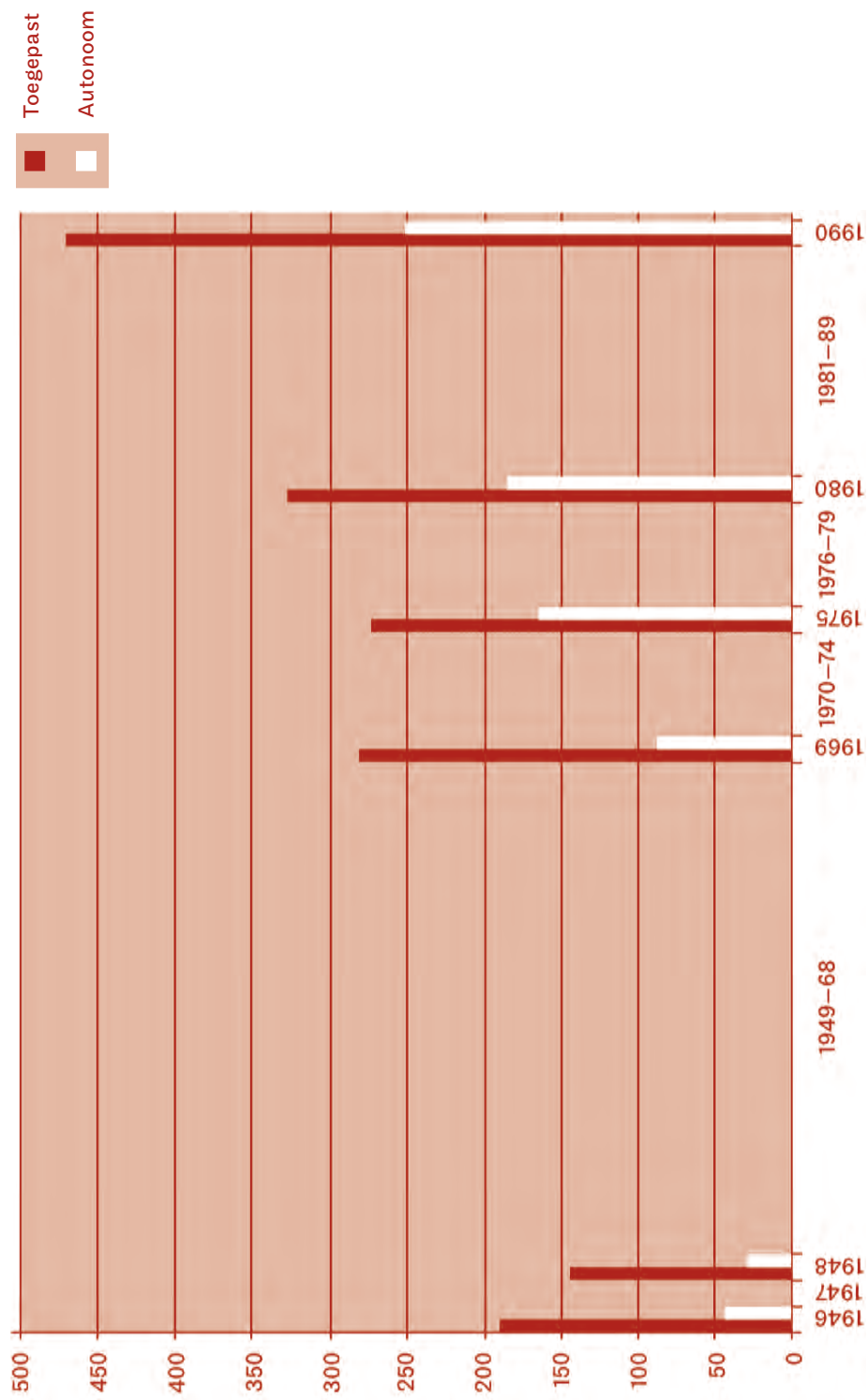
Grafiek 14: Studenten per beeldende-kunstopleiding (dag en avond) Utrecht 1969-1990



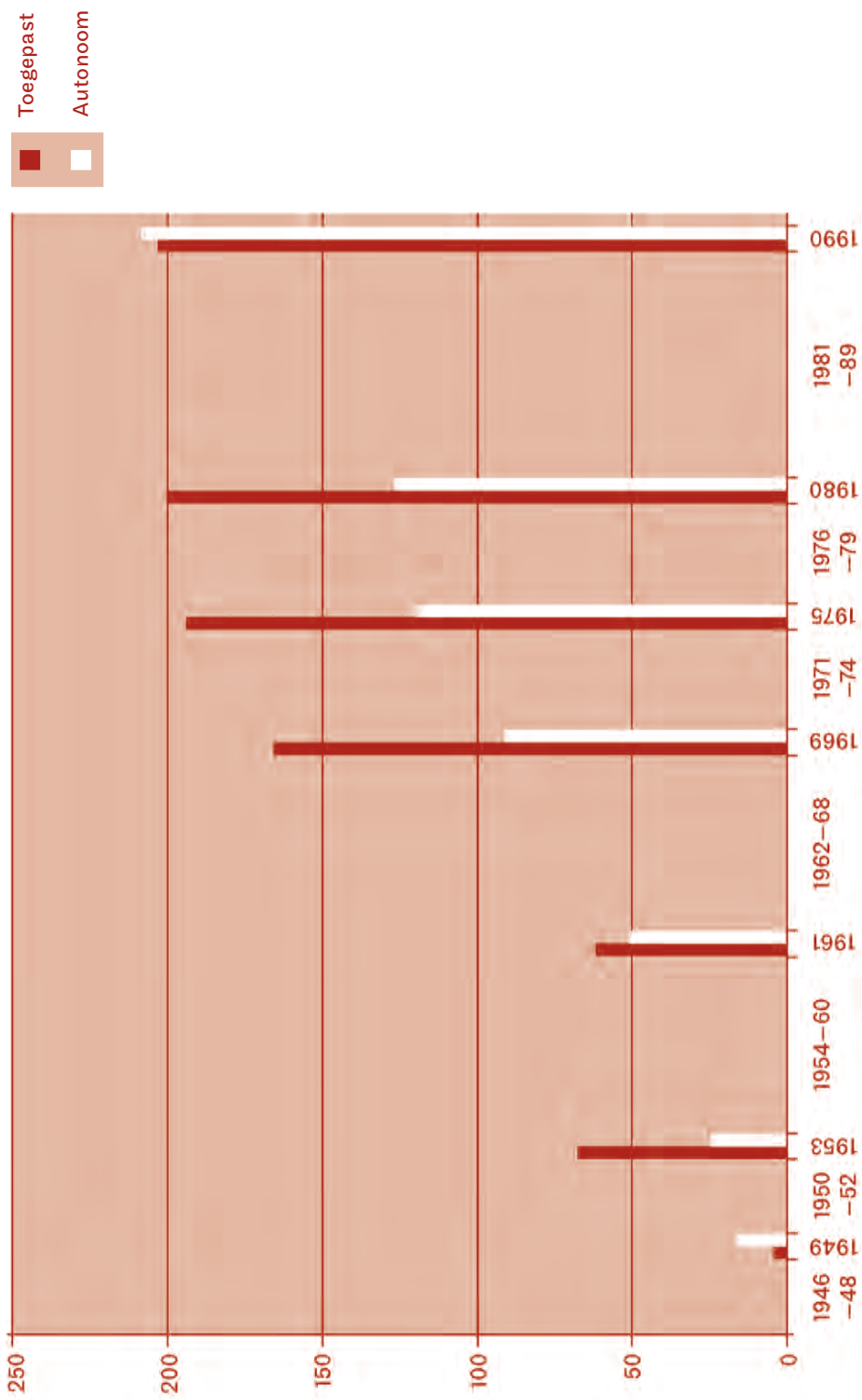
Grafiek 15: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Amsterdam (lvKNO/GRA)



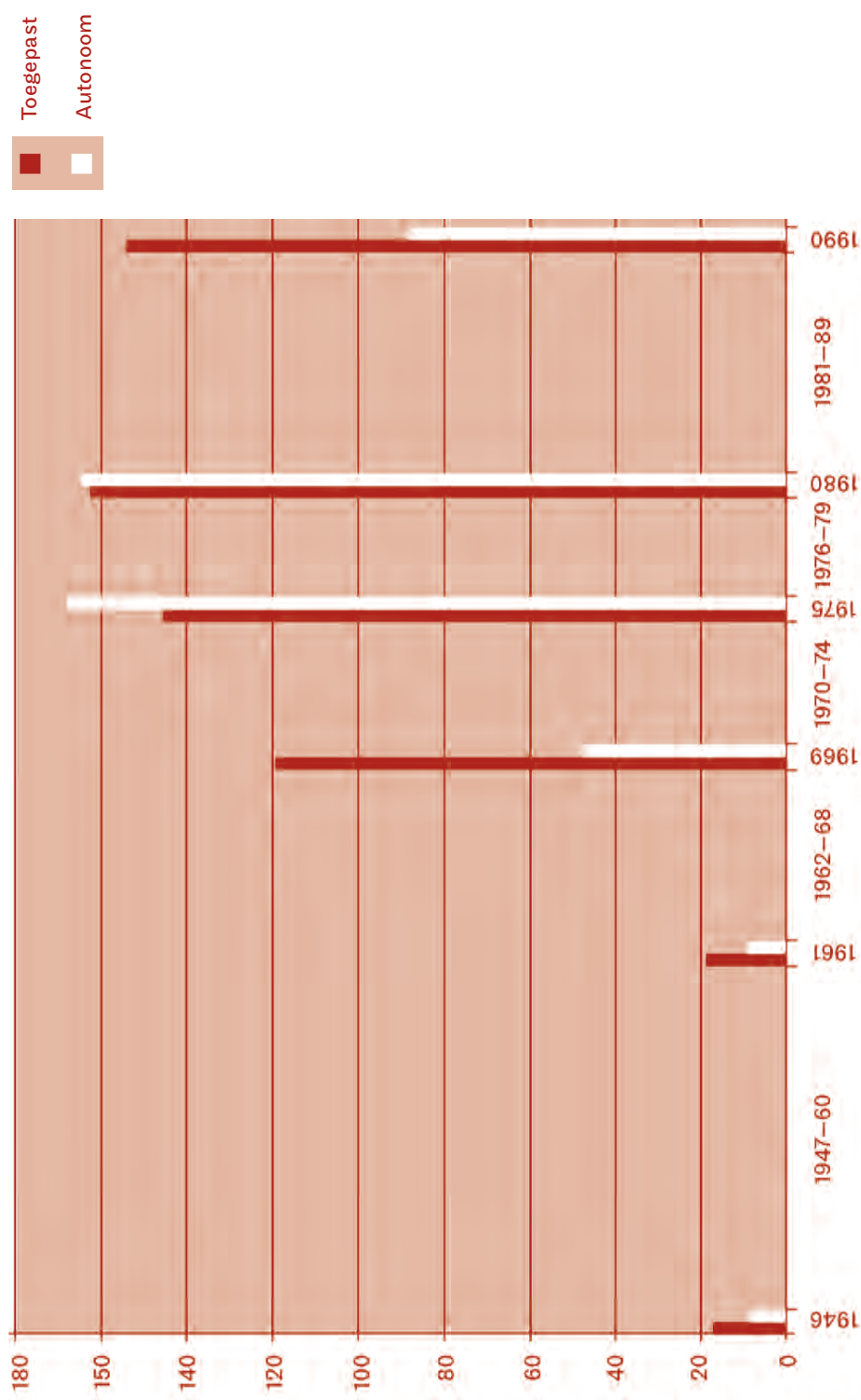
Grafiek 16: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Arnhem



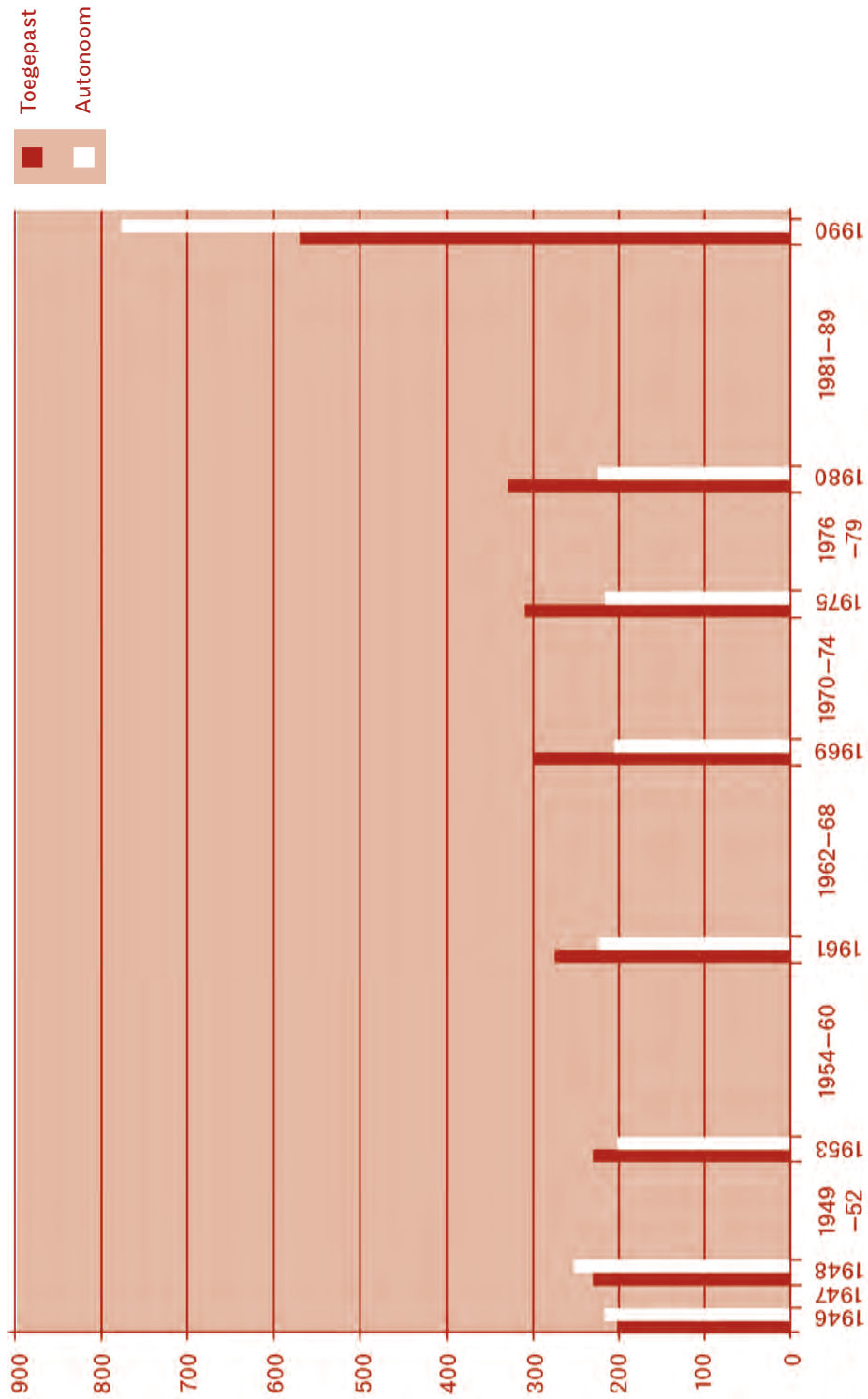
Grafiek 17: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Breda



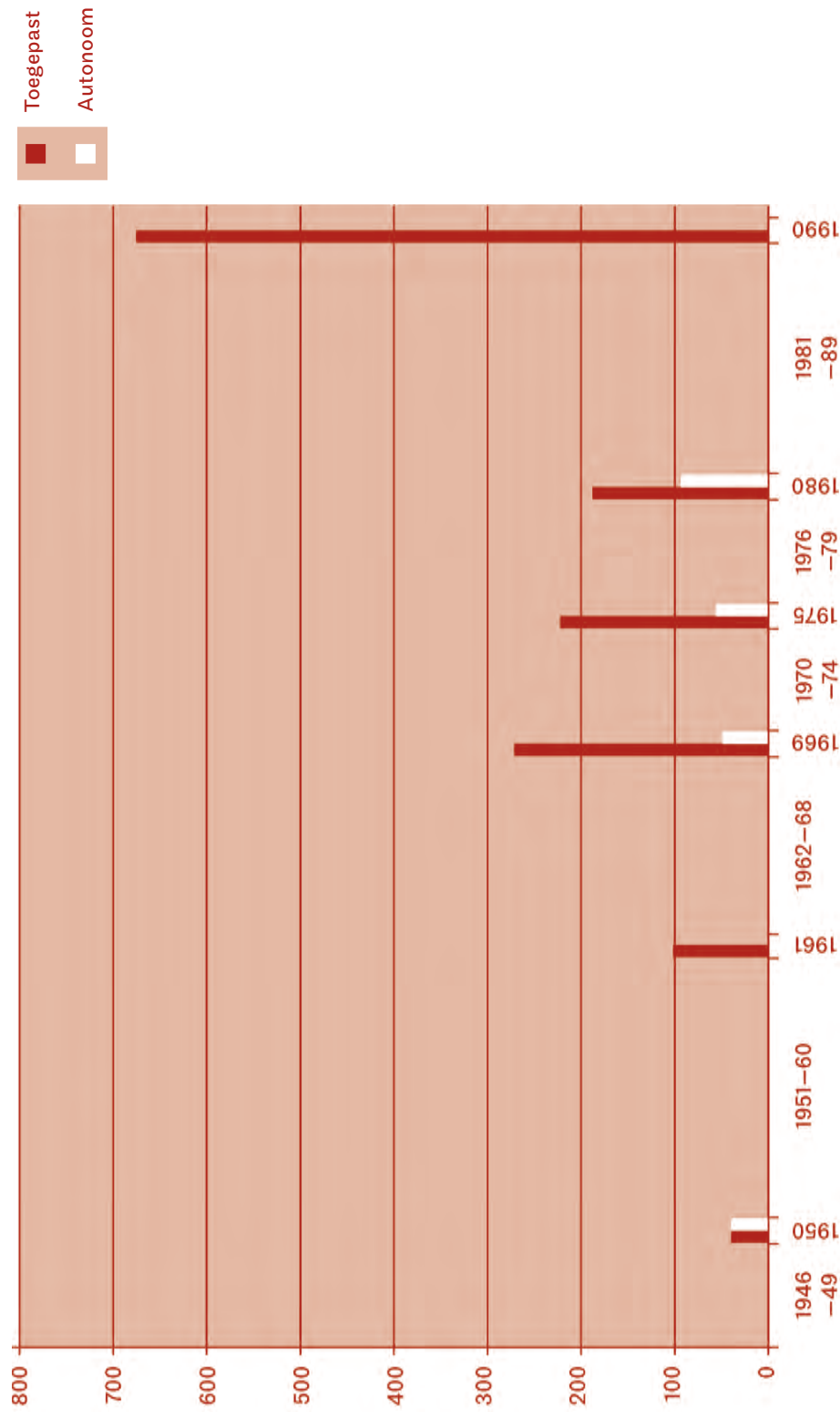
Grafiek 18: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Den Bosch



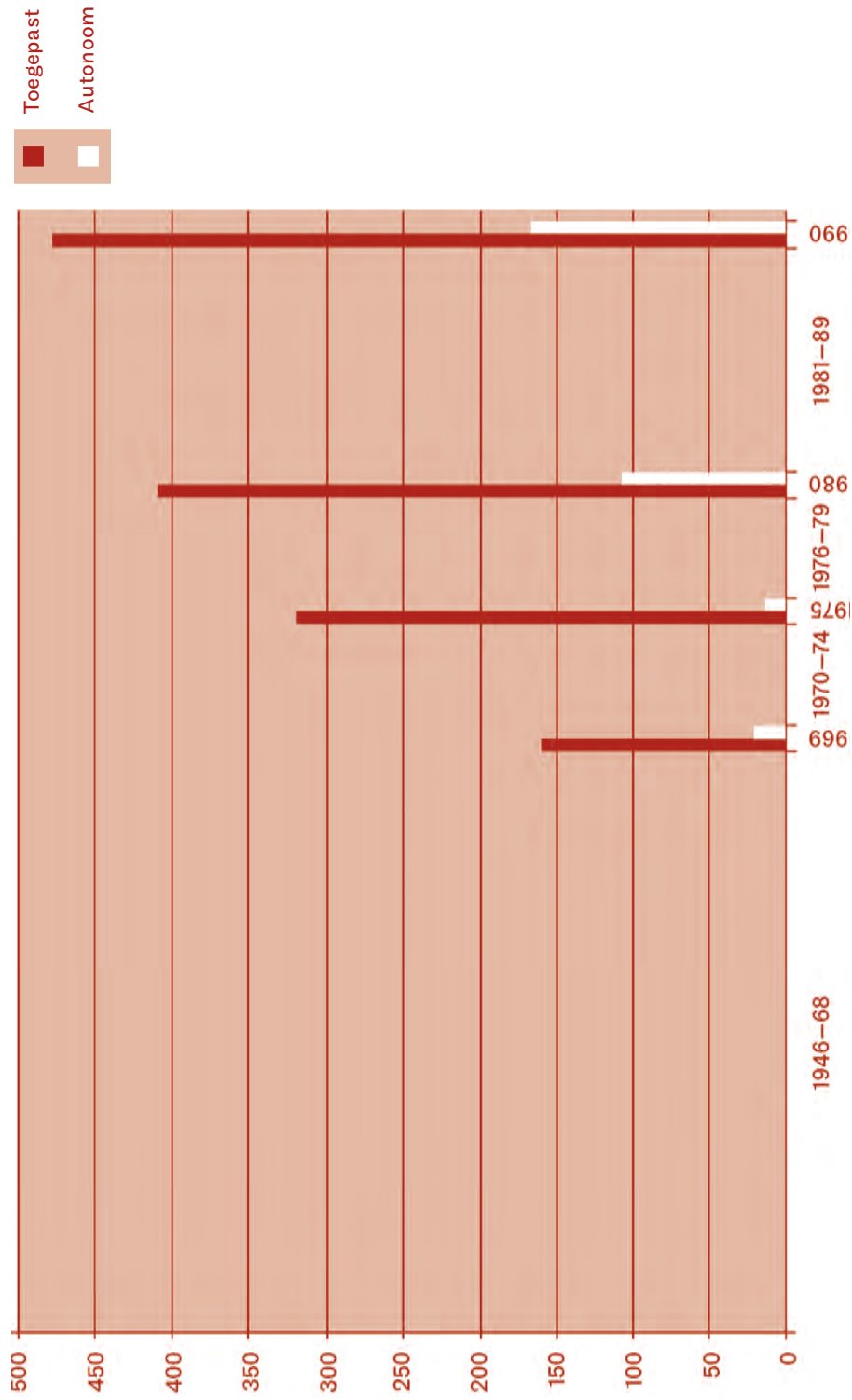
Grafiek 19: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Den Haag



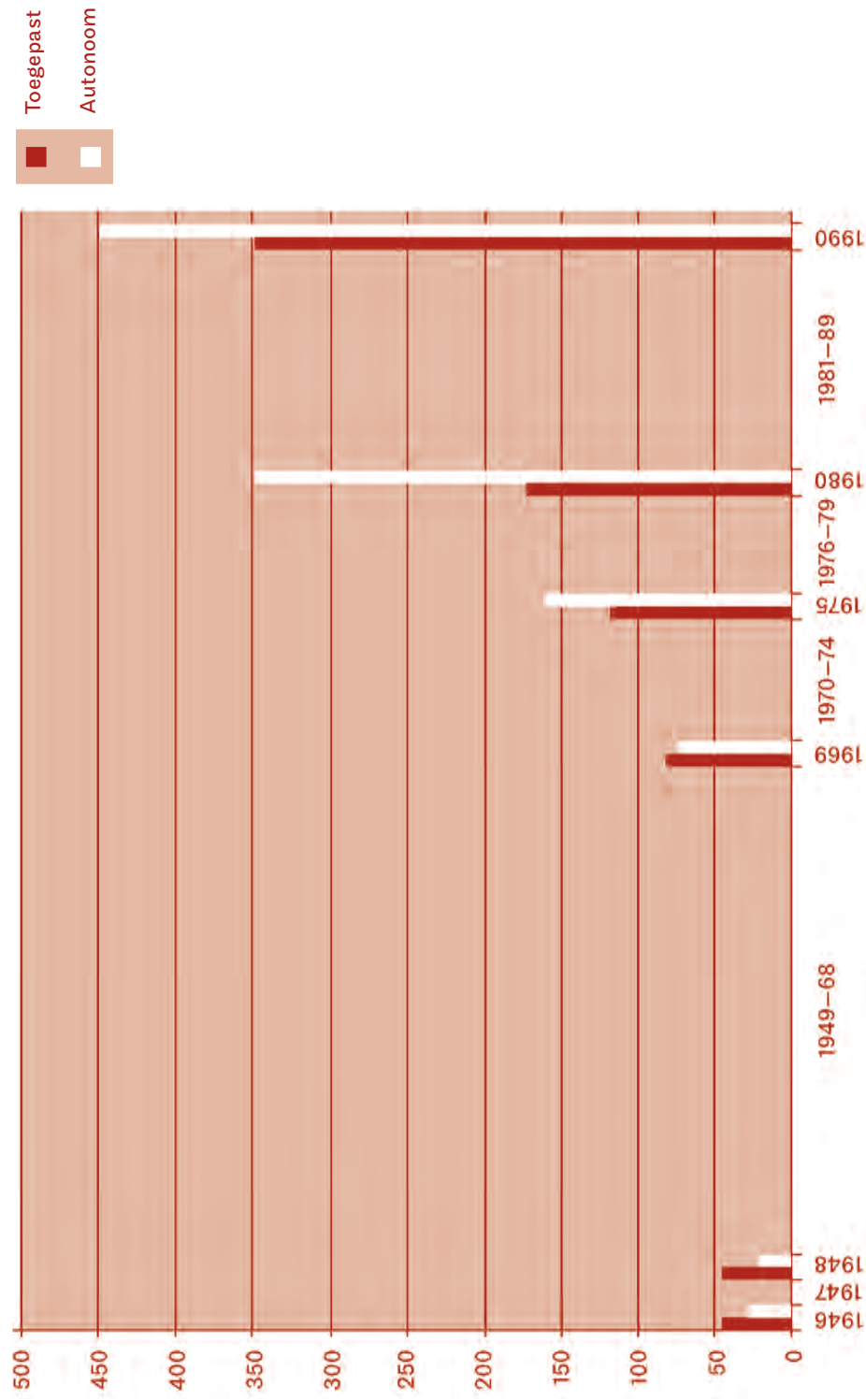
Grafiek 20: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Eindhoven



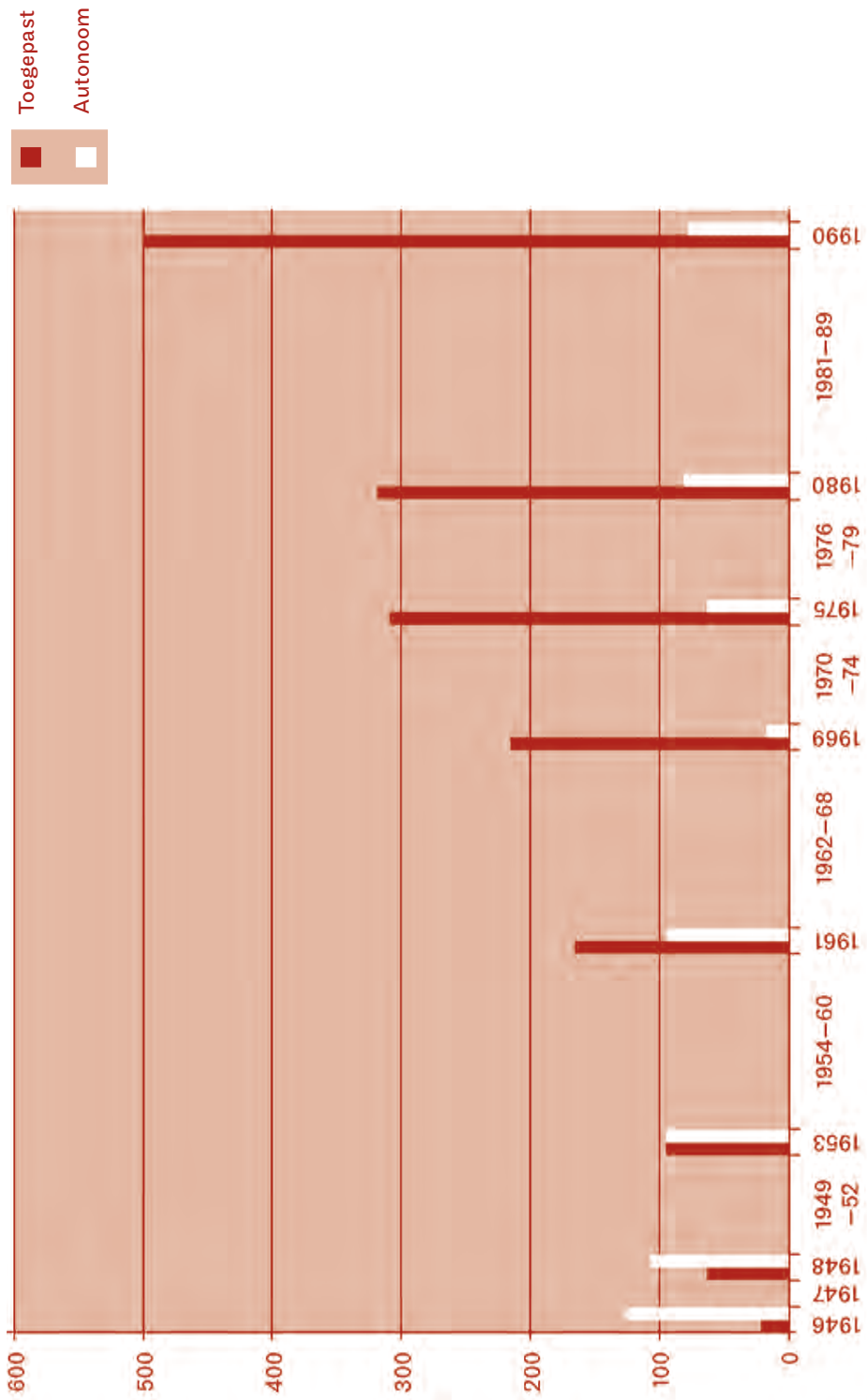
Grafiek 21: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Enschede



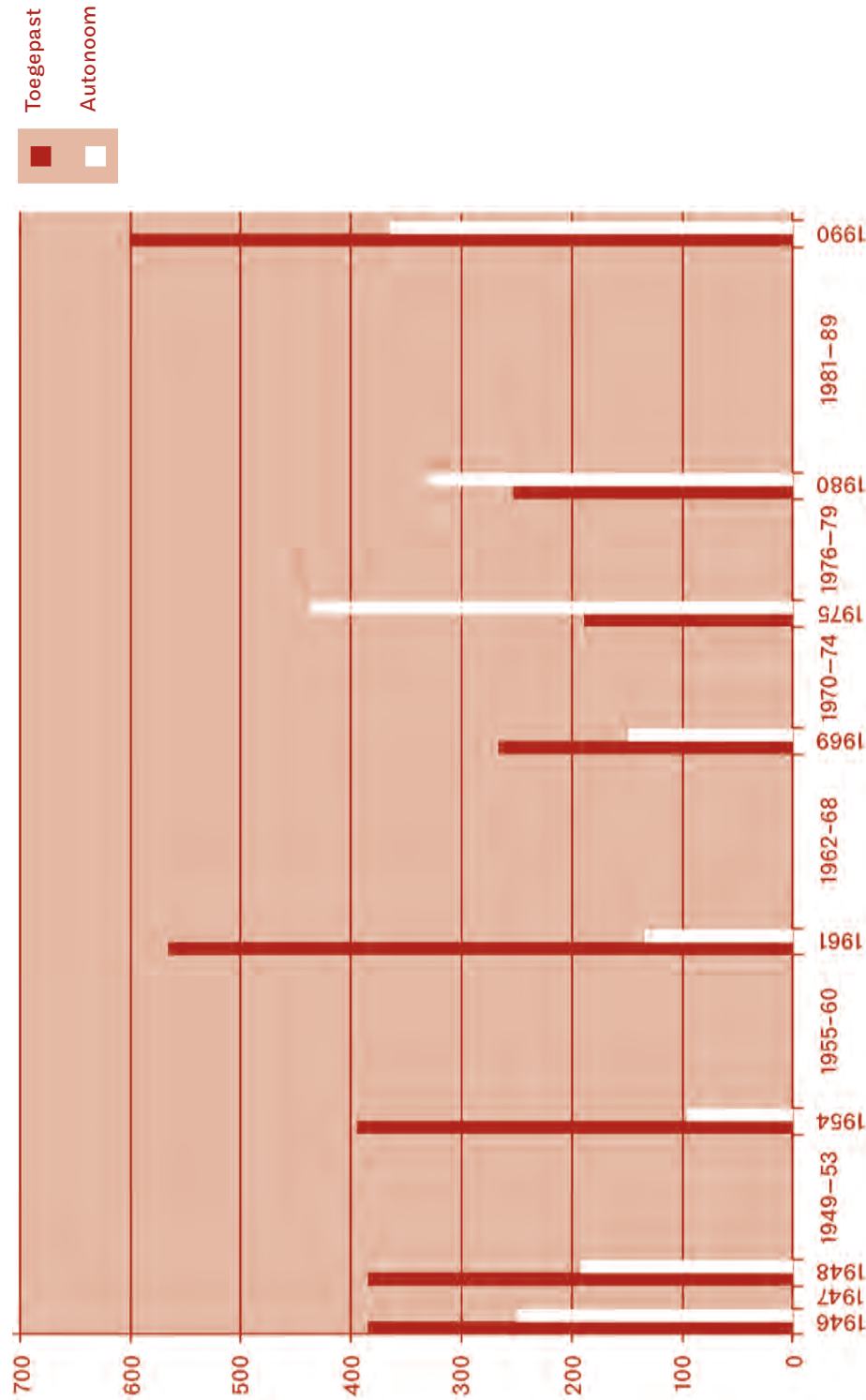
Grafiek 22: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Groningen

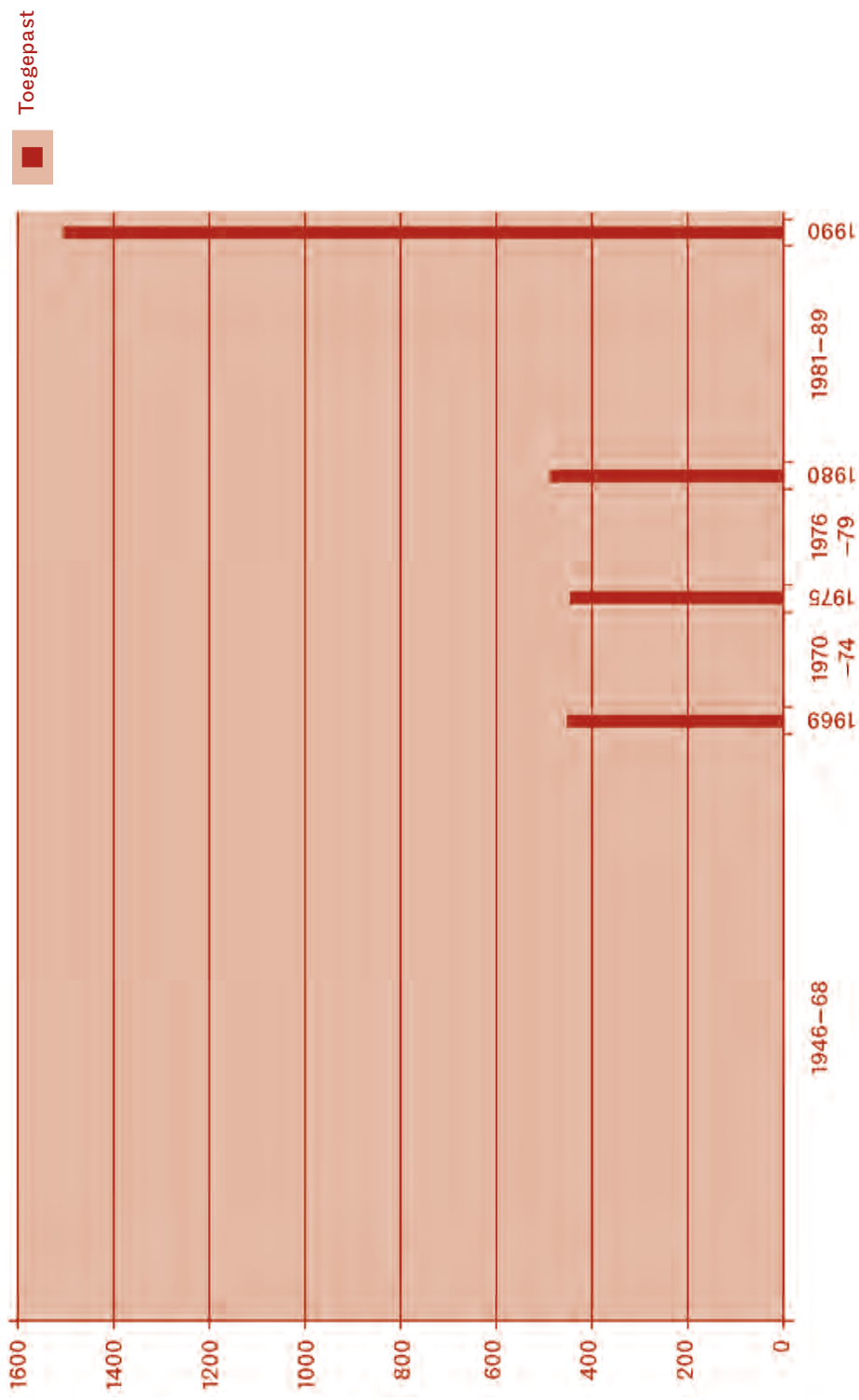


Grafiek 23: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Maastricht



Grafiek 24: Studentenpopulatie autonome vs toegepaste beeldende-kunstopleidingen 1946-1990 Rotterdam



Grafiek 25: Studentenpopulatie toegepaste opleidingen 1946-1990 Utrecht

Academie Beeldende Kunsten Maastricht
(ABKM)

- 'Mode- en interieurstylist Ben van Hees: "Mensen worden moe van uiterlijk vertoon en dwang", *Textilia*, 1 juni 1989
- 'Modevormgeving. Artistiek maar ook keihard vak', *De Limburger*, 16 maart 1973
- 'Schetsplan nieuwbouw gereed in tuin Huize de Stuers', *De Nieuwe Limburger*, z.j. [vermoedelijk 1951], p. 3

AKV / St. Joost Breda (AKV / St. Joost)

- Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, lesrooster dagopleiding cursus 1950-1951
- Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda. Verslag afdelingsbespreking B. afd., 21 januari 1956
- Academie St. Joost. Tijdelijke uitgave 1966, prospectus, 1966
- Academie St. Joost Breda, afdeling Grafische en Publiciteitsvormgeving, documentatie 12, uit de serie documentatiebladen over vormgeving gericht op informatieoverdracht, opdrachten eerste helft seizoen 82/83, dagonderwijs 2B, 3B, 4B, december 1982*
- Academie St. Joost Breda, afdeling Grafische en Publiciteitsvormgeving, documentatie 12, uit de serie documentatiebladen over vormgeving gericht op informatieoverdracht, voorlopig herzien leerplan per december 1982 dagonderwijs, afdeling grafische vormgeving (B), Breda 1982, zonder paginering*
- Begeer, J., *Documentatie 11. Verslag van een studie in stijlbegrip en de technische achtergronden daarvan door derdejaars studenten van de afdeling grafische en publiciteitsvormgeving. Een vreemd geval van boekdruk, Breda z.j. [1978-1983], zonder paginering*
- Begeer, J., en R. van Boxel (red.), *Academie St. Joost, Breda, afdeling publiciteitsvormgeving, documentatie 3 voor vormgeving gericht op informatie-overdracht, biografische gegevens over docenten en assistenten met afbeeldingen van personen en werk, Breda z.j. [1973-1974]*
- Begeer, J., en I. de Graaff, *Academie St. Joost Breda, afdeling Publiciteitsvormgeving, documentatie 2 voor vormgeving gericht op informatieoverdracht, literatuurlijst, Breda z.j. [1973-1974]*
- Beste kijkers. Hoe het toegaat in St. Joost, brochure Academie voor Beeldende Kunsten Sint Joost, z.j. [1958]*

- 'Bestuur St.-Joost akkoord met studentenvoorstel', onbekend krantenknipsel, 3 april 1974
- Brief van adjunct-directeur N.P. Cobben aan Jan Begeer en IJsbrand Pijper, 13 oktober 1969
- Brief van adjunct-directeur N.P. Cobben aan IJsbrand Pijper, 9 december 1969
- Brief van Slee aan Begeer, Brand, Welten en De Morée, 23 juli 1965
- Broekhoff, M., *Rapport Onderzoek onder medewerkers/docenten van Academie St. Joost 2001. De uitkomsten van de enquête onder docenten en werkplaatsassistenten*, Dieren 2001
- Computertoepassingen in het vormgevingproces op de Academie St. Joost*, vouwblad, Breda 1986
- Conceptleerplan dag Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost te Breda, 1952
- 'Conflict tussen bestuur St. Joost en studenten afdeling Binnenhuisarchitectuur, *De Stem*, 23 augustus 1973
- Cornelissen, H., *Dokumentatie 4. Beknopt overzicht van een vormstudie programma ondernomen door tweedejaarsstudenten van de afdeling grafiese publiciteit Sint Joost*, Breda z.j. [1973], zonder paginering
- Cornelissen, H., *Dokumentatie 7. Verslag van een vormstudie door tweedejaarsstudenten van de cursus 1972/1973, afdeling publiciteitsvormgeving Akademie St. Joost Breda*, Breda z.j. [1973]
- Cornelissen, H., *Dokumentatie 8. Academie St. Joost, Breda. Afdeling Publiciteitsvormgeving. Vormstudie*, Breda z.j. [1974], zonder paginering
- Cornelissen, H., *Dokumentatie 9. Een vormstudie en animatieoefening door eerstejaarsstudenten van het avondonderwijs en tweedejaarsstudenten van de dagschool afdeling publiciteitsvormgeving, Academie St. Joost Breda*, Breda z.j. [1975]
- 'Democratische doorbraak St. Joost', onbekend krantenknipsel, februari 1969
- 'Directeur Chris Veldman van kunstacademie verwacht in Den Bosch: "Mogelijk deeltijd kunststudie"', *Brabants Dagblad*, 25 mei 1989
- Egbers, H., 'Van kunst leren leven. Kunstonderwijs en kunstpraktijk Academie Sint Joost Breda 1945-1995', ongepubliceerd manuscript, Breda 1995, zonder paginering. In Bool 2008, p. 6, wordt gesproken over een anoniem typoscript. In brief nr. Reg/ms/93042 aan alle winnaars van de St. Joost Penning van 5 februari 1993 meldt directeur M. Regouin dat de opdracht voor de redactie van en het houden van interviews voor een publicatie over veertig jaar kunstonderwijs op St. Joost is verstrekt aan Henk Egbers, kunstpublicist en oud-kunstredacteur van dagblad *De Stem*.
- Ham, P. van der, 'Academie St. Joost', *Toegepaste Fotografie en Film*, (februari 1970)2, zonder paginering
- Incomplete kopie van een artikel uit *Studio, etalage en verkoopbevordering*, tijdschrift van het Genootschap ter Bevordering van de Etalagekunst, Rotterdam, december 1961
- Informatiebrochures Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda voor de studie jaren 1979-1980, 1981-1982, 1983-1984, 1985-1986
- Jaarverslagen over de jaren 1949, 1950, 1951 van de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Middelbare Kunst- en Kunstnijverheidsschool
- Kalkhoven, R., 'Fotolessen. De Sint-Joostacademie te Breda heeft een afdeling fotografie- en filmvormgeving opgericht, welke uniek is in ons land', *Katholieke Illustratie*, (juni 1959)26/27, pp. 7-8
- Leerplan Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, 13 december 1973, zonder paginering
- Leerplan dagopleiding Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, 1 september 1960 (gebaseerd op het goedgekeurde leerplan van 1952 en 1954)
- Lucienne, 'Het werk op de Mode-Academie. Vierjarige opleiding en dan... ideeën van anderen', *De Maasbode*, 12 juni 1953
- M.C., 'De fotografische opleiding aan de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost te Breda', *Vakfotografie*, (1965)3, pp. 1-6
- Mager, R., 'Werkelijkheidszin in opleiding van grafische ontwerpers - Rolf Mager bespreekt eindexamenwerk van de Bredase Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost', onbekend krantenknipsel, z.j. [1965], pp. 767-769
- 'Mode-ontwerpsters voor het voetlicht. Leerlingen Bredase Academie voor industrie en haute couture', onbekend krantenartikel, 12 mei 1961
- 'Nog geen lessen op afdeling architectuur van St.-Joost', *Bredase Courant*, 24 augustus 1973
- 'Ongekende wereld letters van Brand - eerste overzichts-expositie letterkunstenaar met wereldfaam', onbekend krantenknipsel, november 1974, zonder paginering
- Opstal, A.A.Th. van, 'Academie Eindhoven stoot deel van opleiding af naar Hogeschool Tilburg', *De Stem*, 12 juli 1989
- 'Rapport: de organisatievorm van St.-Joost is uitgewerkt', onbekend krantenknipsel, 30 maart 1974
- Reeken, J. van, 'Fotografie-onderwijs in Nederland, 1. Akademie voor Beeldende Kunsten Sint Joost', *Foto*, 5 mei 1981a, zonder paginering
- Reeken, J. van, 'Fotografie-onderwijs in Nederland, 2. Akademie Sint Joost (de studenten)', *Foto*, 6 juni 1981b, zonder paginering
- Regouin, M., en A. Tacke, 'Aan de eindexaminandi 1989 van de Academie St. Joost', in: *Examinandi*.

- Eindexamencatalogus St. Joost 1989*, Breda 1989, p. 7
- Schoonen, R., 'Nieuwe directeur academie St. Joost: Samenwerking met andere schooltypen', onbekend krantenknipsel, 18 maart 1988
- 'Sint-Joost-directeur: "Al twee jaar heb ik geen besluit alleen genomen"', onbekend krantenknipsel, juni 1973
- Smits, W., en P. Vos (red.), *Documentatie 10. Een informatieve publicatie over vormen en vormgeving, 'Structuren in vlak en ruimte', een persoonlijke visie van Pleun Vos*, Breda, december 1977, zonder paginering
- 'Stadgenoten: aan het hoofd van een kunstacademie', onbekend krantenknipsel, januari 1955
- 'Studenten audiovisuele afdeling St. Joost in Breda werken commercieel. Programma's leren maken in de praktijk', *De Stem*, 25 januari 1992
- 'Twee katholieke academies. Sint Joost Breda', onbekend krantenknipsel, z.j. [vóór de opening van de nieuwbouw in 1955]
- Venster op een wijde wereld!*, prospectus Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, z.j. [1950-1954]
- Verslag van de bijeenkomst van de gehele St. Joost gemeenschap op donderdag 24 mei 1973 in de Beyerd te Breda, 1 juni 1973
- Vijver, J. van de, *ICT ontwikkelingen en het beeldende-kunstonderwijs in Nederland*, presentatie op trainingssessie nr. 4 van oc&w – Virtueel Platform, Amsterdam, 3 februari 1999
- Z.t., *Beatrijs: katholiek weekblad voor de vrouw*, 21(6 augustus 1960)32, pp. 10-12

Alexander Verberne (AV, Museum Meermanno Den Haag)

- Afscheid oude directeur (Jurriaan Schrofer), binnenkomst nieuwe directeur (Willem Hillenius)*, juni 1984 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem voor het studiejaar 1975-1976 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem, afdeling Grafische Vormgeving, tweede en derde vakstudiejaar. C.J. Kelfkens: *Lessen Ontwerpen en Grafische Vormgeving*, Amsterdam 6 april 1979 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem. Beknopte informatie studiejaar 1984-1985 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Brief van Franck Ligtelijn aan Alexander Verberne m.b.t. de reactie van 10 januari 1974 van Gijs Bakker op zijn leerplan, 11 december 1974 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)

- Brochure Akademie voor beeldende kunsten Arnhem voor het studiejaar 1975-1976
- Goede, J. de, 'Voor Alexander Verberne die het verhaal al kent', 1 april 1992 (archieffmap 39)
- Open brief aan de docenten van de afdeling Grafische Vormgeving, getekend door Dientje Bos, Gea Grevink, Gerda Hahn, Paulien Hassink, Martin Majoor, Paul Overbeek, Fred Smeijers, Roeland Wanders, Wim Westerveld, z.j., door Verberne als ontvangen gedateerd op 4 april 1984 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Reactie van Gijs Bakker op het leerplan van Franck Ligtelijn, 10 januari 1974 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Toespraak van de nieuwe directeur, Willem Hillenius, op de plenaire docentenvergadering, 21 juni 1984 (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Verberne, A., 'Omschrijving van het vak letters voor het basisjaar' (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Verberne, A., *Opdrachtformuleringen* (archieffmap 36: Akademielessen 1964-1985)
- Verberne, A., 'Opdrachtomschrijving, 29 mei 1985' (archieffmap 38: Basisjaar 1977-1985)

ArtEZ

- ArtEZ Academies voor Beeldende Kunst en Vormgeving*, Arnhem/Enschede/Zwolle 2005
- Notulen van Genootschap Kunstoefening, 4 oktober 1945 t/m 11 april 1960
- Rapportboeken 1956-1961 Genootschap Kunstoefening
- Strategisch beleidsplan ArtEZ hogeschool voor de kunsten 2010-2014, Arnhem, 13 juli 2010
- Vries, A. de, en K. Touwen (red.), *Kraton*, Arnhem 1993 (Hogeschool voor de kunsten Arnhem)

Design Academy Eindhoven (DAE)

- Een belangrijk deel van deze archiefstukken is geraadpleegd aan de hand van kopieën uit het archief van de DAE gemaakt door Hedwig Saam in het kader van haar onderzoek naar de Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven.
- AIVE, eindexamen dagschool, afdeling Productpresentatie, 1962, 1963, 1970, 1971, 1974, 1975, 1979, 1984
- AIVE, Tentamenboek B2 1970-1971 dagonderwijs, zonder paginering
- Brief van C.G. Geenen en G.H. Swinkels namens het bestuur van de AIVE aan het College van Burgemeester en Wethouders der Gemeente Eindhoven, 1 juni 1966
- Brief van Joop Hardy aan deelnemers en belangstellenden van de 'Gesprekken over Vormonderwijs' en

- bijbehorend Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs op 9 april 1976, AKI Enschede
- Brief van Hans Kentie aan Jan van Duppen, Leusden, 26 mei 1987, met opdrachtbeschrijvingen
- Brief van Frans Smeets aan zijn broer, directeur René Smeets, en het bestuur van de AIVE met een chronologisch relaas van de stakingen, 17 september 1969
- Brief van René Smeets aan alle docenten van de dagschool over zijn bedoeling op korte termijn een periodiek voor de AIVE op te zetten, z.j. [vóór 1965]
- Brief van René Smeets aan alle docenten en aan de leerlingen der dagschool, Eindhoven, 3 oktober 1966, nr. 189
- Broeders, A., en J. van Onna, *Informatie ontwerpstudie huisstijl vvv Nederland, Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven*, afdeling Produktpresentatie, juni 1975
- Bruinsma, J., 'Revolte in de zon. Hervormingslessen uit Aula-pocket', onbekend krantenknipsel, gedateerd op 13 juni 1968
- Conclusie evaluatie studenten m.b.t. leerplan t.a.v. leerplancommissie (vergadering 250174)
- 'Cursus Industriële Vormgeving eerste in Nederland. Kennismaking met René Smeets, directeur Kunstnijverheidsschool', *Philips Koerier*, 11 februari 1950
- Dat blad met die rode letters*. Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, 1969, zonder paginering
- Dekker, H., en B. Lie-Kwie (red.), *Eindexamenatalogus Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven*, Eindhoven 1987
- Duppen, J. van, en N. Eelman (red.), *Zelfevaluatie Akademie Industriële Vormgeving*, Eindhoven, december 1994
- Eindexamen studierichting A – produktontwerpen, dagen avondopleiding, mei 1984
- Eindexamens dagschool 1961 t/m 1963, 1972 en 1974 van de afdeling Produktontwerpen van de AIVE
- Gilles, W., 'Toespraak bij de aanvaarding van het directoraat der Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven', 11 september 1970
- Hardy, J., 'Vorm als betekenisdrager', inleiding gehouden bij een gesprek over vormonderwijs, in het verslag van het derde gesprek over vormonderwijs op 9 april 1976, AKI Enschede, bijlage bij: Brief van Joop Hardy aan deelnemers en belangstellenden
- Hollaar, B., 'Het Centrum voor Industriële Vormgeving, een gemiste kans', in: *opinievijgeblad van nivo*, z.j. [1969], zonder paginering
- Houtman, C., 'Notities m.b.t. gesprek vorm en vormonderwijs te Enschede', 9 april 1976
- Instellingswerkplan Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, oktober 1986
- Ja*, maandblad van de AIVE, 1(oktober 1963)2

- Leerplan Akademie voor Industriële Vormgeving, juli 1977
- Leerplan Industriële Vormgeving dagonderwijs, juni 1972 (en een bijlage met de vertaling van het *Summery report of ICSID seminars on the education for industrial design*)
- Leerplan Koninklijke Akademie voor Kunst en Vormgeving 's-Hertogenbosch, november 1979
- Leerplan School voor Industriële en Commerciële Vormgeving, 1954
- Lucassen, J., *Een visie op de AIVE*, 17 februari 1984 (verslag bestuursvergadering gehouden op 29 februari 1984)
- Lucassen, J., *De toekomst van het kunstonderwijs in Nederland en de plaats daarin van de Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven*, AIVE, Eindhoven 1987
- Lucassen, J., EDC/AIVE – *schematisch overzicht van activiteiten van het EDC*, 19 maart 1990
- Onderwijsbrochure *Introductie Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven*, z.j. [ca. 1992]
- Onderwijskundig programma van eisen aan nieuwbouw Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, Eindhoven, januari 1968
- Open brief naar aanleiding van de situatie binnen mens en informatie aan directie AIVE, studenten en docenten Informatie, Eindhoven, 4 december 1989
- opinievijgeblad van nivo*, 1969
- 'Een ontwikkelingsplan 1988-1992', in: *Stichting Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven. De jaarrekening 1987*, p. 6
- Programma inleiding in de publiciteit, z.j. [1966]
- Prospectus Akademie voor Industriële Vormgeving, september 1969
- Prospectus Akademie voor Industriële Vormgeving, z.j. [ca. 1970]
- Prospectus Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, 12 februari 1980
- Smeets, R., 'Kleurstudie en kleurtoepassing. Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven', z.j. [jaren zestig]
- 'Staking academie spitst zich toe', *Eindhovens Dagblad*, 31 mei 1968
- 'Stand plannen nieuwbouw', handgeschreven notitie van R. Smeets, studiejaar 1954-1955
- Tentamina A2b dagonderwijs 1971
- Tentamina basisjaar dagonderwijs 1971
- To Become a Designer*. Bachelor Design Academy Eindhoven, Education Brochure, 2010-2011
- Verslag van de besloten vergadering van de Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven, gehouden op 28 september 1983 te 17.30 uur
- Verslag van de evaluatiebijeenkomst mens en informatie, maandag 20 maart 1989
- Verslag van de stuurgroepvergadering op 6 maart 1974, 15 maart 1974, met evaluatie van het leerplan en de

- bijlage 'Enkele kanttekeningen n.a.v. de lessen FOM-I, gegeven door Jankees Oom'
- Verslag van het tweede vormonderwijs gesprek in Eindhoven op 16 december 1975. Afdeling Bouwkunde Groep Vormleer
- Verslag van het derde gesprek over vormonderwijs op 9 april 1976, AKI Enschede, bijlage bij: Brief van Joop Hardy aan deelnemers en belangstellenden
- Wolfswinkel, G., 'Objektief-subjektief; objekt-subjekt', in: *opinievijsgeblad van nivo*, 12 januari 1969, zonder paginering

Gelders Archief (GA)

- Jaarverslagen Genootschap Kunstoefening 1959-1969 (toegangsnummer 2199, inv. nr. 2059)
- Prospectus Genootschap Kunstoefening Middelbare School voor Beeldende Kunst en Kunstnijverheid (inv.nr. ADC 335)

Gerrit Rietveld Academie (GRA)

- Ashtary, K., M. Schilders en L. Captein, 'Ik ben nog net zo enthousiast als zestien jaar geleden. Ik geloof in die school!', GRA, 1(januari 1990)1, pp. 4-6
- Beknopt verslag van het gesprek over edelsmeden, dagopleiding, 12 oktober 1989, in aanwezigheid van: Gijs Bakker, Yvonne Joris, Marjan Unger en René van der Land
- Beleidsverslag 1998 Gerrit Rietveld Academie
- Beleidsverslag 2000 Gerrit Rietveld Academie
- Bespreking afdeling Industrial Design, 2 december 1980
- Beukers, H., en S. Heijnen, 'Kunstgeschiedenis', *Gerrit*, 1(1980)3, pp. 8-13
- Boone, C., en M. van der Meer, 'Designing oneself for the future', bijlage bij een brief (aanhef L.S.) van C. Boone en M. van der Meer, 1 juli 1985
- Brief van Jaap de Vries aan Simon den Hartog, Amsterdam, z.j. [juni 1974]
- Brief van Jan Elders aan Teun Teunissen van Manen, Amsterdam, 13 maart 1981
- Brief van Max Bruinsma aan Jan B., Amsterdam, 9 juni 1987
- Brief van de studenten van de afdeling Industriële Vormgeving, 'Tussentijds bericht aan de directie van de Gerrit Rietveld Academie, betreft hoofddocent/coördinator afdeling industriële vormgeving hr. Teun Teunissen van Manen', aan Simon den Hartog, 9 januari 1979
- Brief van de studenten van de afdeling Industriële Vormgeving aan de directie van de Gerrit Rietveld Academie, 5 februari 1979
- Brochure Rietveld Academie, zonder titel, z.j. [ca. 1973], zonder paginering

- Conceptleerplan vakstudierichting produktontwikkeling, 15 november 1976
- Conceptnota Mixed Media, Grafische afdeling, dagopleiding, 27 april 1988
- Eenenaam, A. van, A. van Doorn, J. Kroon, H. Snel en Fedlev, *Gerrit & Willem Do-It-Yourself*, Amsterdam, november 2012
- Eindbeoordelingen dagopleiding Gerrit Rietveld Academie, 1968, 1971, 1975, 1978-1981, 1986
- Elders, J., 'Ontwerp studieprogramma studierichting metaal en kunststoffen, subrichting edelsmeden voor het cursusjaar 1974-1975', Gerrit Rietveld Academie, 1974
- 'Grafische en picturale vormgeving', anoniem stencil, 17 februari 1976
- Handgeschreven brief van Jan Elders over zijn functioneren aan de afdeling Edelsmeden, november 1976 (doos 'Edelsmeden vóór 1990')
- Handgeschreven info over de opleiding edelsmeden, anoniem, z.j. [eind jaren zeventig]
- Hartog, S. den, W. Fens en A. van der Weide, *Logica brengt je van A naar B, verbeelding brengt je overal. De ambities voor 1998-2000 van de Gerrit Rietveld Academie Amsterdam*, juni 1998
- Hildering, P., L. Ros, R. Schröder, E. Spieker en W. Vleeschouwer (red.), *Tstort*, winter 1972
- Informatica beleidsplan GRA 1990-1993, november 1989
- Instellingsplan 2000-2004 Gerrit Rietveld Academie, Herstructurering kunstvakonderwijs, maart 2000
- Jaarverslagen 1965-1968 IvKNO
- Jaarverslagen 1968-1998 Gerrit Rietveld Academie *Krant IvKNO*, (1963)4
- Land, R. van der, E. Nieuwenhuis, J.J. Houweligen en T. Reijnders, *Geen toekomst zonder verleden. 75 jaar Gerrit Rietveld Academie*, Amsterdam 1999 (Sandberg Instituut)
- Leerplan afdeling grafische vormgeving, z.j. [ca. 1970-1980]
- Leerplan avondschoon Gerard Unger, grafisch ontwerpen 2e en 3e jaar, letterstudie en typografie, 14 mei 1973
- Leerplan dagopleiding beeldende kunst en vormgeving Gerrit Rietveld Academie, 1 augustus 1973
- Leerplan van de Gerrit Rietveld Academie (concept), januari 1984, zonder paginering
- Nota algemene docentenvergadering 15 maart op de kamer van Simon den Hartog, 1989
- Notulen van het 7e vakoverleg studierichtingen metalen en kunststoffen, specialisatie edelsmeden, op 30 augustus 1978 in de Gerrit Rietveld Academie te Amsterdam (doos 'Edelsmeden vóór 1990')
- Onck, A. van, Rapport inzake de verkregen algemene indruk van de dagopleiding vormgeving in de Rietveld Academie, Milaan, 29 december 1978

- Ontwikkelingsplan 1989-1992 Gerrit Rietveld Academie, Hogeschool voor beeldende kunst en vormgeving, mei 1988
- Programma grafische vormgeving 1977-1978
- Reitsma, L. (red.), *Programma 1980-1981 werkgroep grafisch ontwerpen Gerrit Rietveld Academie dagopleiding*, Amsterdam, juni 1981
- Schröder, R., en F. Beekers, 'Aanzet discussiestuk grafisch ontwerpen', augustus 1984
- Teunissen van Manen, T., Studieplan 1981-1982, 1e halfjaar industrial design, studierichting vormgeving metalen en kunststoffen, specialisatie productontwerpen, Gerrit Rietveld Academie, Amsterdam
- Toorn, J. van, en J. Schrofer, 'Verandering in doelstelling en praktijk. Discussie-nota Gerrit Rietveld Academie, afdeling Grafisch Ontwerpen Avondschoon, z.j. [1970-1971]
- Toorn, H. van der (red.), *Rietveld Academie Grafisch Ontwerpen Dagopleiding Verslag 1982-1983 Met Beknopt Compendium*, Amsterdam, juni 1983
- Valkema, S., Concept-verklaring over het onderwijs in de gebonden kunsten, 15 mei 1953
- Valkema, S., Werkplan p.o. concept, 13 november 1976
- Verslag van de bespreking over de opleiding Industriële Vormgeving aan het lvKNO, 29 oktober 1960
- Verslagen van de conclusievergaderingen, eindbeoordelingen van de dagopleiding, 1974, 1976 t/m 1984, 1986
- Verslag van het horizontaal vakoverleg, vakgroep vormgeving in metalen en kunststoffen, 9 februari 1977 te Arnhem
- Verslag van het horizontaal vakoverleg, vakgroep vormgeving in metalen en kunststoffen, Vereniging van Akademies voor Beeldend Kunstonderwijs, 25 mei 1977 te Amsterdam
- Verslag van de vergadering edelsmeden, 6 november 1989

Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU)

- Instellingsplan HKU 2009-2012, Utrecht 2009
- Jaarverslagen 2003 t/m 2010 Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (<http://www.hku.nl/web/OverHKU/Organisatie/Jaarverslagen.htm>)

Jeroen van den Eijnde (JvdE)

- Arendsen, B., P. Cortel, O. van Dokkum, C. Smit en H. Trouw, 'Afstudeerproject academie van bouwkunst arnhem', z.j. [1974]
- Aydogmus, A., J. Ekker en W. Weitkamp (red.), *Eindexamen 05 CABK*, Zwolle 2005
- Brief van W. Hillenius aan toekomstige studenten (kopie), studiejaar 1998-1999, kenmerk INF-WH / JvdE

- Brust, G., 'Vormgevers opgeleid aan de Academie van Beeldende Kunsten te Arnhem', ongepubliceerde scriptie Rijksuniversiteit Leiden, Rotterdam 1990
- Buul, H. van, 'Mode aan de Arnhemse Academie voor Beeldende Kunsten', onbekend tijdschrift (1985), pp. 8-13
- Christelijke Akademie voor Beeldend Kunstonderwijs*, informatieblad 1981
- Eijnde, J.N.M. van den (red.), *Hogeschool voor de kunsten Arnhem Informatiebrochure 1999-2000*, Arnhem 1998
- Eijnde, J.N.M. van den, *Winnaar in de kunst*, Arnhem 2009
- Eijnde, J. van den, D. van Moergestel en L. Remeijers (red.), *Arnhems Diep. Presentatie nieuwbouw faculteit Theater Arnhem*, Arnhem 2004 (ArtEZ hogeschool voor de kunsten)
- Eindexamencatalogi KABK 1984, 1986-1989, 1991, 1995-1998, 2002-2007
- Houkes, R., 'Doelstellingen: profiel van de opleiding Graphic Design (voltijd & deeltijd)', 1998 (opgenomen in Digoport Graphic Design vt&dt, 2007)
- Informatiebrochure 2003-2004 Constantijn Huygens Hogeschool voor de Kunsten Zwolle
- Jaarverslag 2002 ArtEZ hogeschool voor de kunsten, Arnhem
- Kinderwagenproject sept. 1972 – okt. 1973 – Koelstra Gorredijk – Akademie voor beeldende kunsten Arnhem*, zonder paginering
- Lampenproject sept. 1973 – mrt. 1974 – Artimeta Heerlen – Akademie voor beeldende kunsten Arnhem*, zonder paginering
- 'Lectoraten DAE 2002-2012', notitie t.b.v. opleidingenaccreditatie 2012, februari 2012
- Lootsma, B., '3D Design dagopleiding', in: *Eindexamen-documentatie 1988-1989 Hogeschool voor de kunsten Arnhem, faculteit Beeldende Kunsten*, Arnhem 1989
- 'Naar een hernieuwd studieprogramma. Vakmodulen op de helling', interne memo AIVE, z.j. [1996]
- Prospektus Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven, 12 februari 1980
- Rapport Theorieonderwijs Bachelor Product Design (Arnhem), 28 april 2011
- Rehorst, C.M., 'Voorwoord', in: *Eindexamen 1988 Koninklijke Akademie van Beeldende Kunsten 's-Gravenhage*, Den Haag 1988
- Schrofer, J., 'Hoe iemand wordt, wat hij is', toespraak bij zijn benoeming als directeur, 9 mei 1979 (kopie, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen)
- Stoelenproject januari – juni 1972 – Gispen Culemborg – Akademie voor beeldende kunsten Arnhem*, zonder paginering

- Tongeren, M. van, 'Eindexamencatalogus', *De Vierde Dimensie. Bulletin voor de afdeling 3D-design*, 1(1989)1, pp. 13-15
- Verslag docentendag 22 oktober 1979, Akademie voor Beeldende Kunsten Arnhem (kopie, mij ter hand gesteld door Frederike Huygen)
- 'Vormgeving in Metaal en Kunststoffen. A Thing of Beauty / Identity', GBK / ABK *special* 24, 5(oktober 1980)4
- Vries, A. de (red.), *Hogeschool voor de kunsten Arnhem Informatiebrochure 1991-1992*, Arnhem 1990
- Vries, A. de (red.), *De Kunsten*, 1(maart 1992)1
- Vries, A. de (red.), *Hogeschool voor de kunsten Arnhem Informatiebrochure 1994-1995*, Arnhem 1993
- Vries, A. de (red.), *Bachelors Design Academy Eindhoven. Een kritische dialoog t.b.v. de accreditatie van de Bacheloropleiding Vormgeving*, Design Academy Eindhoven, januari 2011
- Vries, A. de (red.), *Our Way. Design Academy Eindhoven als organisatie. Een kritische zelfreflectie*, januari 2012
- Vuyk, K., 'CABK De postautonome academie' (1999), opgenomen in: *Art. ArtEZ Academies voor Beeldende Kunst en Vormgeving*, Arnhem/ Enschede/Zwolle 2005, bijlage

Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten Den Haag (KABK)

- Degens, A., en J.R. Vos, '3 uur later' (interview met Chris Rehorst), *Agora* (een uitgave van de KABK), (mei 1988)2
- Jaarverslagen 1942-1956 van de Academie van Beeldende Kunsten / Middelbare Technische School, Den Haag
- Jaarverslagen 1957 t/m 1985 van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten, Den Haag
- Jaarverslag 2008 Hogeschool van Beeldende Kunsten, Muziek en Dans, Den Haag
- Jaarverslag 2010 Hogeschool der Kunsten, Den Haag

Marlous Bervoets (MB)

- Dokkum, O. van, 'Diskussiestuk onderwijswerkgroep', z.j. [ca. 1977]
- Leerplan afdeling grafische vormgeving dagopleiding, 1 juni 1982
- Docentententoon. Docenten van de afdeling grafische vormgeving dagschool exposeren*, Arnhem 1983

Regionaal Historisch Centrum Limburg, Maastricht (RHC Limburg)

- Archief Familie Schaepekens (toegangsnr. 21.305A, inventarisnr. 30): stukken betreffende de oprichting van een Katholieke Nederlandsche Kunstaca-

demie in Maastricht 1933-1937; Brief van pastoor A. Rientjes aan den Secretaris van het Comité tot Stichting van een Katholieke Academy te Maastricht, Maarssen, 17 januari 1935; Conclusie naar aanleiding van diverse rapporten betreffende mogelijkheid, wenschelijkheid en doelmatigheid eener te stichten Hoogere Kunstschool te Maastricht; Rapport over een op te richten School voor Hooger Kunstonderwijs in het Zuiden des lands, opgemaakt op verzoek der Commissie van Voorbereiding door Jan Engelman, letterkundige en kunstcriticus te Utrecht, Utrecht, maart 1935; Schrijven van Gregoire aan Joep Nicolas, Amsterdam, april 1935; Te behandelen punten bij de Audiëntie op woensdag 15 november 1933 ten paleize verleend door Z.H. Exc. Mgr. Dr. G. Lemmens aan de heeren J. Schaepekens van Riemst, wethouder van Onderwijs van Maastricht, C. op den Camp, chef der afdeling onderwijs ter secretarie, en Jos A. Postmes, directeur der Middelbare Kunstnijverheidsschool

Archief Stadstekeninstituut / mks / Stadsacademie voor Toegepaste Kunsten Maastricht (toegangsnummer 20.175): jaarverslagen 1926-1968 van de Middelbare Kunstnijverheidsschool (doos 14); lesroosters 1926 t/m 1952, 1961 t/m 1981 (doos 18, 91 t/m 93); leerplan voor de dagcursus en de zaterdagmiddagcursussen (met handgeschreven aanpassingen van Scheffers) 1961 (doos 14); leerplan 1973 (doos 18); verslagen van het eindexamen 1944 t/m 1957, 1963, 1968, 1971-1972, 1975, 1984, 1985 (doos 83); boekenlijst dagcursus 1967-1968 (doos 91); brief van Simons, Maastricht, 17 oktober 1970, en bijlage bij *Project Pentagon* (doos 91); *Project Pentagon; plannen en voorstellen in het kader van de opening 'nieuwbouw Stadsacademie'*, zonder paginering (doos 91); A.J.J. Scheffers, *Modeshow mks Middelbare Kunstnijverheidsschool*, Maastricht 1957 (doos 18)

Archief J.W. Veltman (toegangsnr. 22.043A): M.H. Groenedaal jr., 'De drukker J.W. Veltman', 1948; J. Knippenberg, 'J.W. Veltman, meester-drukker te Maastricht', Geleen 1957

Brief van Simons, Maastricht, 17 oktober 1970, en bijlage bij het *Project Pentagon* (inventarisnr. 20.175)

Rijksdienst Kunsthistorische Documentatie, Den Haag (RKD)

Archief IvKNO (inventarisnr. 1.4.26): Concept. Betreft leerplan dagschool afdeling kunstnijverheidsonderwijs van het IvKNO aan de Staatssecretaris, z.j. [ca. 1961]

Archief IvKNO (inventarisnr. 2.2.3): jaarverslagen 1924-1965

- Archief IvKNO (inventarisnr. 2.4.2): roosters 1944-1956
- Archief IvKNO (inventarisnr. 2.4.8): verslagen/notulen van de vergaderingen van het Algemeen en Dagelijks Bestuur van het IvKNO, 1952-1961; Mr. Th. Limperg, 'Nota inzake de afdeling productontwerpen', aan bestuur en directeur van het IvKNO te Amsterdam, 18 januari 1960
- Archief IvKNO (inventarisnr. 3.1.1): map met sollicitatiebrieven en andere documenten m.b.t. de functie van directeur, 1939
- Archief IvKNO (inventarisnr. 3.2.1): verslag van het eindexamen 1952 Middelbare Kunstnijverheidsschool Maastricht
- Archief IvKNO (inventarisnr. 3.2.2): stukken m.b.t. tot de Contactcommissie van Directeuren, 1950-1952
- Archief IvKNO (inventarisnr. 3.3.2.): rapport 'Vergadering van de Contact Commissie van directeuren, d.d. woensdag 21 juni 1950 te Amsterdam'
- Archief IvKNO (inventarisnr. 4.1.2): rapport m.b.t. de toestand van het onderwijs aan het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs te Amsterdam in 1936
- Archief IvKNO (inventarisnr. 4.1.4): Internaat. De opleiding van jonge mensen op het gebied der toegepaste kunst, november 1943
- Archief IvKNO (inventarisnr. 4.1.6): rapport kunstonderwijs, z.j. [1945]
- Archief IvKNO (inventarisnr. 4.2.13): lesrooster dagschool 1952-1953, brief van Dirk Vis aan het ministerie van OKenW, Amsterdam, 18 februari 1952
- Archief IvKNO (inventarisnr. 5.2.11a): vergadering ter nabespreking van het symposium over Industriële Vormgeving m.b.t. de opleiding van Industriële vormgevers in Nederland, Delft, vrijdag 8 april 1960
- Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam. Kunst- en Kunstnijverheidsonderwijs. Leerplan dagopleiding, 1 september 1941 (Persdocumentatie Kunstacademie Rotterdam)
- Afdeeling Decoratieve Kunst en Kunstnijverheid, *Nieuwe Rotterdamsche Courant*, 20 april 1924 (persdocumentatie Academie Rotterdam)
- 'Het bewegende beeld. Kees en Jonas van de Vosse in Gemeentemuseum Roermond', *Limburgs Dagblad*, 18 mei 1994 (persdocumentatie Kees van de Vosse)
- Invalformulier voor Culturele Raad Limburg, 1 augustus 1966 (persdocumentatie A.G. Paanakker)
- Koenen, H., 'Grafisch ontwerper. Wim Simons, nieuw lid Gebonden Kunstenfederatie', *De Nieuwe Limburger*, 31 oktober 1967 (persdocumentatie Wim Simons)
- Prospectus Genootschap Kunstoefening. Middelbare School voor Beeldende Kunst en Kunstnijverheid Arnhem, z.j. [ca. 1946] (persdocumentatie Kunstacademie Arnhem)

- 'Roep om betere band onderwijs en kunst. Pleidooi van De Jong bij vertrek als directeur van kunstacademie', *Algemeen Dagblad*, 13 september 1979 (persdocumentatie Academie Rotterdam)
- Sarneel, K., 'Journaal van de Kunst en zo...' over de tentoonstelling *Edelsmeden uit Limburg: afgestudeerden 1950-1975 dagschool Stadsacademie Maastricht*, voorgedragen voor Regionale Omroep Zuid, Maastricht 1975 (persdocumentatie A.G. Paanakker)
- 'Twee nieuw christelijke academies. Beeldende kunst en "expressie" door woord en gebaar', *Trouw*, 1977 (persdocumentatie Kunstacademie Kampen)
- Wagner, M., z.t., z.j. [vermoedelijk jaren tachtig], persdocumentatie kunstacademie 's-Gravenhage

Stadsarchief Breda (SB, archief G.J. Slee, 1946-2000, TOEG0581)

- Brief van A. Fokke van Duyn aan de Directeur van de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost, Nootdorp 19 juni 1967 (archieffmap 24)
- Brief van G.J. Slee aan de heren A.J.J. Scheffers (Maastricht), L. van de Ham (Tilburg) en J. van Haaren ('s-Hertogenbosch), Breda, 17 mei 1966 (archieffmap 27)
- Brief van G.J. Slee aan de docenten en werkplaatsassistenten van de Academie St. Joost, Breda, 22 februari 1972
- Brief van J. Loose te Breda aan de directeur van de Academie St. Joost de Heer G.J. Slee, Breda, 16 maart 1973 (archieffmap 27)
- Conceptleerplan dagopleiding Academie voor Beeldende Kunsten 'St. Joost', Breda 1952 (archieffmap 25)
- Concept voor een nieuw leerplan volgens de richtlijnen van de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen, 27 juni 1969
- Informatiebladen dagacademie 1970, Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost
- Jaarverslag 1945-1946 Vrije School voor Beeldende Kunsten te Breda (archieffmap 22)
- Jaarverslagen over de jaren 1949-1950-1951 van de Academie voor Beeldende Kunsten 'St. Joost' Middelbare Kunst- en Kunstnijverheidsschool, Breda (archieffmap 22)
- Jaarverslagen 1952-1956 en 1961-1965 Academie St. Joost Breda (archieffmap 25)
- Leerplan dagopleiding Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda, 1 september 1960 (archieffmap 25)
- Memorandum Academie Sint Joost Middelbare Kunstnijverheidsschool inzake de situatie der bovengenoemde Academie, 16 juli 1950
- Notulen der vergadering van het Bestuur der Academie St. Joost (archieffmap 48)

- Overzicht leerplan voor de aan de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost Breda nieuw te stichten afdeling voor fotografie- en filmvormgeving, z.j. [1954-1956] (archieffmap 48)
- Perguin, N., 'Opvoedende taak van docenten bij St. Joost', lezing, zomer 1954 (archieffmap 25)
- Pijper, IJ, 'Nederlands reclameonderwijs stemt in geen enkel opzicht met betekenis van het vak overeen', *Revue der reklame*, 2 juni 1965, pp. 472-473 (archieffmap 27)
- Plan voor vernieuwing van onze afdeling Publiciteitsvormgeving, z.j. [juni 1970] (archieffmap 27)
- 'Sint Joost Breda, 13 september 1948', anonieme voordracht (waarschijnlijk van Dom Hans van der Laan) van drie pagina's over het kunstonderwijs aan St. Joost (archieffmap 84)
- Vermeulen, H.L., *De sociale functie van de Akademie voor Beeldende Kunsten te Breda. Een explorerend onderzoek, dat de Akademie te Breda heeft gekozen als uitgangspunt om enige verschijnselen vast te leggen betreffende het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs*, Breda 1963 (archieffmap 44)

Textielmuseum Tilburg (TM, archief Kitty van der Mijll Dekker)

Fischer-van der Mijll Dekker, *Wevers ontwerpboek*, z.j.
Fischer-van der Mijll Dekker, *Weven, binding en ontwerp*, z.j.

Utrechts Archief (UA: archief 805-9: Stichting academie voor beeldende kunsten, kunstnijverheid en industriële vormgeving te Utrecht 1950-1955)

- Inventarisnr. 3: J.H. van Uffelen, Plan tot stichting van een academie voor beeldende kunsten, kunstnijverheid en industriële vormgeving te Utecht, Amsterdam, november 1950
- Inventarisnr. 3: Notulen eerste vergadering, 13 januari 1951, ten huize van Jan-Eloy Brom te Utrecht
- Inventarisnr. 3: Notulen der gecombineerde vergadering van Vrije Academie en stichting, 11 januari 1952
- Inventarisnr. 3: Brief van J. Hilius, R.J. Watjer, H. Schulte Northolt en M. Pauw aan Raad der Gemeente Utrecht, 23 februari 1952
- Inventarisnr. 4: Brief van Karel Sanders namens de ivv aan Herman Walstra, 10 februari 1951
- Inventarisnr. 4: Vergadering van het curatorium van de Stichting, 16 mei 1951
- Inventarisnr. 5: Stukken betreffende de ontwikkeling van een leerplan voor de opleiding

- Inventarisnr. 7: Krantenknipsels betreffende het conflict tussen de stichting en De Vrije Academie, 1951-1954
- Inventarisnr. 8: Stukken betreffende de opheffing van de stichting, 1954

Willem de Kooning Academie Rotterdam (WdKA)

- Berendsen, M. (red.), *Kunst maken en geld verdienen. Eindexamencatalogus 2000, Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam*, Rotterdam 2000
- Jaarverslagen 1936, 1937, 1945-1983 Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam
- Jaarverslagen 1936-1937, 1945-1952, 1954-1978, 1980-1986 Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam
- Knol, W. (red.), *Eindexamencatalogus Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam, Hogeschool Rotterdam en Omstreken*, Rotterdam 1997
- Ros, G., *Eindexamen 1998 - Academie van Beeldende Kunsten Rotterdam*, Rotterdam 1998
- Slothouber, J. (red.), *Vormleer 1 (wetmatigheden) en Vormleer II*, september 1970, collegedictaten t.b.v. studenten afdeling Bouwkunde, TH Eindhoven

Interviews

- Gijs Bakker, Amsterdam, 8 september 1993
- Marlous Bervoets, Slijk-Ewijk, 13 december 2012
- Jan Brand, Arnhem, 12 september 2011
- Willem Hillenius, Arnhem, 8 maart 2012
- Rein Houkes, Arnhem, 18 april 2012
- Franck Ligtelijn, Arnhem, 24 februari 1993
- Karel Martens, Amsterdam, 13 oktober 2011
- Riet Neerincx, Arnhem, 12 februari 2010
- Bruno Ninaber van Eyben, Delft, 19 mei 2014
- Karin Schacknat, Arnhem, 5 november 2008
- Henk Peeters, Hall, 31 maart 2010
- Joep Sterman, Arnhem, 13 april 1993
- Peik Suyling, Amsterdam, 19 november 2012
- Marjan Unger-de Boer, e-mailinterview, 3 september 2013

Literatuur

- '21 Most influential', *Icon*, 2(maart 2005)21, pp. 50-60
- Academia Utopia* (bundeling van lezingen uitgesproken op 18 september 1996 t.g.v. het symposium *Academia Utopia*, Stedelijk Museum Amsterdam, Amsterdam 1996

- 'Academie Beeldende Kunsten R'dam bezet', *NRC Handelsblad*, 11 maart 1981
- 'Academie Eindhoven stoot deel van opleiding af naar Hogeschool Tilburg', *De Stem*, 12 juli 1989
- 'Academie van Beeldende Kunsten Den Haag', *Ons Maandblad*, 10(augustus 1917)8, pp. 20-21
- Adelaar, D., en I. Gerards (red.), *Mar Diemèl. Leven en werk*, Houten 2000
- Adriaens-Hermans, N., en D. Meulenbroek, 'In de schaduw van morgen, kunstonderwijs tegen de verdrukking in, de jaren 1968-1984', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 113-114
- Aerschot, M. van, 'HKA restaureert met architect Hubert-Jan Henket', *De Kunsten* 6(juni 1997)2, pp. 30-33
- A.J.B.B., 'Kunstoefening', *Geïllustreerd Zondagsblad van de Arnhemse Courant*, 3(6 juli 1924)27, p. 217
- 'Akademie voor beeldende kunst en nijverheid te Arnhem. Het ambacht op moderne leest', *Edelmetaal*, 20(mei 1966)5, pp. 124-125
- Anastasyadis, V., 'Hommage aan Herman Scholten', *Stedelijk Museum Journaal*, collectieverslag, 28 november 2013
- 'Angst om autonomie te verliezen schaadt kunstonderwijs', *Kunstonderwijskrant*, 3(november 1979)2, p. 2
- Archer, L.B., *Systematic Method for Designers*, Council for Industrial Design, Londen 1965; herdruk Design Council, Londen 1984
- Aristoteles, *Rhetorica*, Groningen 2004
- Ashbee, C.R., *Should we stop teaching Art?*, Londen 1911
- Ashbee, C.R., *The Treatises of Benvenuto Cellini on Goldsmithing and Sculpture*, New York 1967 (18881)
- Ashbee, C.R., *Modern English Silverwork*, Londen 1974 (19091)
- Ashbee, C.R., *A Few Chapters in Workshop Reconstruction and Citizenship*, New York/Londen 1978 (18941)
- Baarle, W.H. van, en F.E. Hollander, *Reclamekunde*, Leiden 1946
- Bakker, N., 'Een enkeltje supercampus. Interview met prof. Ad Wisman, voorzitter College van Bestuur', in: G. Hagoort (red.), *Strategievorming in het kunstonderwijs. Bert Groenemeijer – een profiel*, Utrecht 2007, pp. 211-220
- Bakker, N., en A. van Putten, *De HKU in Utrecht. Onderzoek ten behoeve van verhuizing Faculteit Kunst, Media & Technologie naar Utrecht*, Utrecht, juni 2005
- Bakker, W., *Droom van helderheid. Huisstijlen, ontwerpbureaus en modernisme in Nederland, 1960-1975*, Rotterdam 2011
- Baljeu, J., *Attempt at a Theory of Synthesist Plastic Expression*, Londen 1963
- Barents, E. (red.), *Fotografie in Nederland 1940-1975, 's-Gravenhage* 1979
- Bartels, M., 'Kunstwerk kan geen proefschrift zijn', *NRC Handelsblad*, 19 februari 2010, Cultureel Supplement, p. 12
- Barzan, K., *The Florentine Academy and the Early Modern State. The Discipline of Disegno*, Cambridge 2000
- 'Basisstudie', *VABKrant*, 7(oktober 1976)
- Bauduin, P., *Zoeklicht op de reclame*, Den Haag 1958
- Bax, M., *Het web der schepping. Theosofie en kunst in Nederland van Lauweriks tot Mondriaan*, Amsterdam 2006
- Beek, M. van, 'Er is veel "Struyck-gewas". Hippe presentatie van Arnhemse Academie', *De Tijd*, 20 januari 1968, p. 5
- Beekers, F., L. Ros en R. Schröder (red.), *Het ontwerp-proces. Grafisch ontwerpers en hun opdrachtgevers*, Amsterdam 1986
- Beenker, E., D. Ringenier en G. Voskamp, AKI, *academie voor beeldende kunst en vormgeving, Enschede. Vijftig jaar kunstonderwijs*, Rotterdam 2002
- Begeer, J., *Oefeningen typografische vormgeving*, Eindhoven 1986
- Belderbos, S., *Van kunstwerk tot religieus ritueel. Een onderzoek naar de integratie van performance-kunst in de liturgie*, Veenendaal 2010
- Beljon, J.J., zie ook Majorick, B.
- Beljon, J.J., 'Proeven van een morfologie. Rede uitgesproken bij de viering van het gouden feest van Gero te Zeist op 1 okt. j.l.', *Scheppend Ambacht*, 13(1962)6, pp. 135-136
- Beljon, J.J., "'Gulden vorm" 1963', *Scheppend Ambacht*, 14(1963)4, pp. 104-107
- Beljon, J., *Bouwmeesters van morgen*, Amsterdam 1964
- Beljon, J., 'Textiel sculpturale manifestatie J.J. Beljon', *Scheppend Ambacht*, 17(1966)5, p. 120
- Beljon, J.J., *Twaalf omgevingen*, Amsterdam 1976
- Beljon, J.J., *Zo doe je dat. Grondbeginselen van vormgeving*, Amsterdam 1980 (19761)
- Beljon, J.J., *300 Jaar Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten 's-Gravenhage*, Den Haag 1982a
- Beljon, J.J., *De meesters. Docenten in het jubileumjaar. 300 jaar Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten 's-Gravenhage 1682-1982*, Den Haag 1982b
- Beljon, J.J., *Droom en gestalte. Tien jaar onderwijs in omgevingsvormgeving aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten te Den Haag*, Den Haag 1982c
- Beljon, J.J., *Zo zien ze dat, 's-Hertogenbosch* 1986
- Beljon, J.J., *Ogen open. Grondbeginselen van vormgeving*, Amsterdam 1987
- Beljon, J.J., *Gramática del arte*, Madrid 1993

- Beljon, J.J., 'Het spoor terug. Van "Fay ce que voudras" naar "La ville sans fin"; z.j. [ca. 1996], www.joopbeljon.nl, zonder paginering
- Beljon, J.J., 'J.J. Beljon over Jan van Keulen aan de Koninklijke Academie', *NAGOnieuws*, (1998)1, zonder paginering
- Bell, D., *De komst van de post-industriële samenleving. Een sociale toekomstverkenning*, Deventer 1974
- Bell, D., 'Informatie – de "derde" technologische revolutie. De betekenis van informatie voor de post-industriële samenleving', in: I. Szénássy, *Ontwerpen voor de industrie 1*, Groningen 1982, pp. 142-145
- Bell, Q., *The Schools of Design*, Londen 1963
- Bemmel, A. van, *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*, Den Haag 2006
- Bennink, S., 'Recht voor de kop of een psychologische aanpak? Een vergelijking van de opvattingen van twee broers in één vakgebied', scriptie Algemene Cultuurwetenschappen, 2008, <http://www.cultuurwetenschappen.org/essays/07/rechtvoor-dekop.php>
- Bense, Max, *Wörterbuch der Semiotik*, Keulen 1973
- Bercum, B.C. van (red.), *Zet het zó!*, Hoorn 1949
- Berg, G. van den, 'De Middelbare School voor Beeldende Kunst en Kunstnijverheid van het genootschap Kunstoefening te Arnhem', in: P.C. Heiser (red.), *Gelderland. Handel – Nijverheid – Landbouw – Toerisme – Kunst – Woon- en Winkelcentrum*, Arnhem 1940, p. 70
- Berg, L. van den, J. Brand, F. Broeksma, S. Ex en T. van der Waals (red.), *Benno Premsela. Een vlucht naar voren*, Utrecht 1996
- Bergeijk, H. van, en O. Máčel (red.), 'We vragen de kunstenaar kind te zijn van zijn tijd'. *Teksten van Mart Stam*, Nijmegen 1999
- Berger, J., *Anders zien*, Nijmegen 1974
- Bertin, J., *Sémiologie graphique: les diagrammes, les réseaux, les cartes*, Parijs 1967
- Bevers, T., 'Kunst, geschiedenis en sociologie', in: K. Zijlmans en M. Halbertsma (red.), *Gezichtspunten. Een inleiding in de methoden van kunstgeschiedenis*, Nijmegen 1993
- Bibeb, *Jurriaan Schrofer*, Nijmegen 1972
- Bierma, W., 'Alexander Verberne (1924-2009)', *De Boekenwereld*, 26(2010)3, pp. 169-174
- 'B.K.I.-prijs 1964 Jury-uitspraak', *Handenarbeid*, 13(januari 1965)1, pp. 3-4
- Blotkamp, C., F. Haks, M. Jobse, T. van Kooten, C. Lunshof en P. Sol (red.), *P. Struycken*, Utrecht/Antwerpen 1974
- Boekraad, H., 'Norm en vorm. Over de rol van grafische vormgeving in de publieke sfeer', *Kunst- en Museumjournaal*, 5(1993), pp. 49-56
- Boekraad, H., en F. Huygen, *Wim Crowwel – Mode en module*, Rotterdam 1997
- Boekraad, H., E. Gruson, G. Hadders en G. Staal (red.), *Copyproof. A New Method for Design Education*, Breda 2000
- Boekraad, L., *Het Huis Ocrum*, uitgave t.g.v. de ingebruikneming van 'Huize Ocrum' op 2 februari 1955, Breda 1955
- Bolder, T., J. Klinkenberg, H. van Krimpen, S. Menningh, P. Mijksenaar, B. van Oosterhoorn, K. Ruyter en W. Westerveld, *Typografie*, Amsterdam/Houten 1990
- Boogaart, E. den, 'Faculteit der Kunsten officieel geopend', *.unst. Blad van de НКУ*, (april/mei 2006)1, p. 4
- Boogaart-Boerdijk, R. van den, 'De geschiedenis van de Jan van Eyck Academie te Maastricht', ongepubliceerde doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Nijmegen, Venray 1972
- Bool, F., en K. Broos, *Fotografie in Nederland*, Den Haag 1979
- Bool, F., en M. Rotteveel (red.), *De laatste fotograaf? 50 jaar fotografie aan AKV / St. Joost*, Breda 2008
- Boot, C., en V. Korstjens, *In het spoor van het Bauhaus. Weefwerk van Kitty van der Mijll Dekker*, Tilburg 2007
- Boot, M., 'Mart Stam: kunstnijverheidsonderwijs als aanzet voor een menselijke omgeving: Dessau – Amsterdam', in: *Wonen / ТАВК, tijdschrift voor architectuur, stedenbouw en beeldende kunst*, (1982)11, pp. 10-21
- Borgdorff, H., 'Emancipatie "faculteit der kunsten" nodig', *NRC Handelsblad*, 29 september 2005, p. 9
- Borgdorff, H., *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*, Leiden 2012
- Borgdorff, H., en P. Sondereren (red.), *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*, Leiden 2012
- Bos, E., 'Kampen en zijn "Academie voor bange ouders"', *Nieuwsblad van het Noorden*, 17 juni 1983, pp. 28-29
- Boschloo, A.W.A., E.J. Hendrikse, L.C. Smit en G.J. van der Sman, *Academies of Art between Renaissance and Romanticism*, Leids Kunsthistorisch Jaarboek, delen v en vi, 1986-1987, Den Haag 1989
- Bosma, K., A. Mekking, K. Ottenheim en A. van der Woud (red.), *Bouwen in Nederland 600-2000*, Amsterdam/Zwolle 2007
- Bosman, F., en T. Saleminck (red.), *Avant-garde en religie. Over het spirituele in de moderne kunst 1905-1955*, Tilburg 2009
- Boterman, J., *Sjoerd H. de Roos – typografische geschriften 1907-1920*, Rietveldproject 56, Den Haag 1989
- Boterman, J., *Charles Jongejans, Melle + de typografieklass, en Mart Stam*, Amsterdam 2005

- Boterman, J., M. Bruinsma, S. den Hartog, K. Kruijzen, B. Nieuwenhuizen, R. Schröder en T. van der Waals (red.), *Points of View on Design Education*, Rietveldproject 23, Amsterdam 1984, zonder paginering
- Braches, E. (red.), *Alexander Verberne vormgever van boeken & muziek. Een documentatie*, Den Haag/Amsterdam 2008
- Braembussche, A.A. van den, *Denken over kunst. Een inleiding in de kunstfilosofie*, Bussum 2007
- Brand, C., en B. Engelhart, *Naar beter handschrift*, Breda 1954a
- Brand, C., en B. Engelbert, *De schoonheid van het schrift*, Breda 1954b
- Brand, C., en B. Engelhart, *De didactiek van het schrijven*, Helmond 1955
- Brand, J., en H. Janselijn (red.), *Panorama van de avant-gardes*, Arnhem 1981
- Brand, H., K. Martens en S. Saaltink (red.), *Opvattingen over typografie*, Arnhem 1984
- Brentjens, Y., *Piet Zwart. Vormingenieur 1885-1977*, Den Haag 2008
- Brinkman, E. (red.), *Sjoerd Schamhart*, Rotterdam 1996
- Brochmann, O., *Over mooi en lelijk. Een boek handelende over de vorm der dingen, hun wezen en inhoud, en de indruk die zij op ons maken*, Lochem 1955
- Broek, J. van den, W. Koetsenruijter, J. de Jong en L. Smit, *Beeldtaal. Perspectieven voor makers en gebruikers*, Den Haag 2010
- Broers, H., *Blauw haar. Het mirakel van academiestad Kampen*, Kampen/Scherpenzeel 2010
- Broers, H., *Blauw haar. De foto's. 'Akademies' in Kampen 1976-1989*, Kampen 2011
- Broos, K., *Piet Zwart 1885-1977*, Amsterdam 1982
- Brouns, T., 'Wim Simons had gelijk', in: *Wim Simons in vorm*, z.p. 1990, zonder paginering
- Bruinsma, M. (red.), *AV.IS 13 jaar audiovisuele afdeling van de Gerrit Rietveld Academie*, Amsterdam 1990
- Bruinsma, M., en P. de Jong, "'Bij wijze van spreken", briefwisseling tussen Bruinsma, De Jong en Jan van Toorn, 3 en 30 maart 1986', 1986a, in: Bruinsma, Levie en Schröder (red.) 1986, zonder paginering
- Bruinsma, M., en P. de Jong, 'Interview Jan van Toorn, 4 december 1985 en 25 juni 1986', in: Bruinsma, Levie en Schröder (red.) 1986b, zonder paginering
- Bruinsma, M., V. Levie en R. Schröder (red.), *Het boek*, Amsterdam 1986, zonder paginering
- Bruggeman, J., *Onderwijs in meervoud. De voorgangers van de Hogeschool Rotterdam & Omstreken in historisch perspectief*, Rotterdam 1993
- Brummelen, J. van, en E. Slothouber (red.), *De Rietveld Academie. Een academiegebouw als model*, Rietveldproject 25, Amsterdam 1984
- Buber, M., *Ik en jij*, Utrecht 1998
- Buber, M., *De weg van de mens*, Cothen 2010 (1964¹)
- Buchanan, R., 'Declaration by Design, Rhetoric, Argument and Demonstration in Design Practice', in: Van der Waarde, Holslag en Van Triest (red.) 2009 (oorspr. in: *Design Issues*, 2[1985]1, pp. 4-22; het artikel is als kopie van het origineel met de oorspronkelijke paginering overgenomen)
- Bürdek, Bernard, *Einführung in die Design-Methodologie*, Hamburg 1975
- Bürdek, B.E., *Design. History, Theory and Practice of Product Design*, Bazel 2005
- Bulthuis, R., *De dagen na donderdag. Aantekeningen uit de crisisjaren*, Antwerpen/Amsterdam 1975
- 'Bureaucratie maakt kunstonderwijs onmogelijk. Joop Hardy verlaat kunstonderwijs', *KuOKrant*, 4(april 1980)4, p. 2
- Burgh, M. van der, *Cor Alons. Binnenhuisarchitect en industrieel ontwerper*, Rotterdam 1987
- Can Art be Demonstrated? The Artist as Researcher* (congresmap n.a.v. congres, Koninklijke Academie voor Beeldende Kunsten), Den Haag, 5 en 6 februari 2010
- Cellini, B., *Due trattati: uno intorno alle otto principali arti dell'oreficeria. L'altro in materia dell'arte della scultura: dove si veggono infiniti segreti nel lavorar le figure di marmo, & nel gettarle di bronzo*, Florence 1568
- Christiaans, H.H.C.M.C., *Creativity in Design. The Role of Domain Knowledge in Designing*, Utrecht 1992
- Citroen, P., 'Afrekening met het begrip kunstnijverheid', *Binnenhuis*, 11(1935), p. 89
- Colmjon, G. van, 'Karel Martens. Een impliciet verweer tegen de terreur van het moderne vormgeven', *Items*, 6(1987)23, pp. 10-17
- Colmjon, G. van, 'Grafisch vormgeven als improvisatiekunst. Een portret van Hans Kentie', *Items*, 8(1989)31, pp. 20-29
- Constantinus, P., *Liturgie en kerkbouw*, Schiebroek 1939
- Constantinus, P., *Liturgie en kerkelijke kunst*, Bilthoven/Antwerpen 1950
- Coppens, J. (red.), *Een toekomst in de fotografie. Oud-studenten van de Academie St. Joost te Breda*, Eindhoven 1993
- Crommelin, L., 'Vormgevingsprocessen', *Scheppend Ambacht*, 27(december 1976)6, pp. 124-125
- Cross, N., *Engineering Design Methods. Strategies for Product Design*, Chichester 1998 (1989¹)

- D. jr., J. van, 'De Koninklijke School voor Kunst en Kunstnijverheid te 's-Hertogenbosch', *Katholiek Bouwblad*, 20(28 februari 1953)11, pp. 161-164
- 'Democratisering van het kunstonderwijs. Kunstenaar zal belangrijke rol in maatschappij spelen', *Arnhemse Courant*, 20 augustus 1969, p. 7
- De derde cyclus. Artistiek onderzoek na Bologna. Internationale conferentie over de derde cyclus in het hoger onderwijs*, reader n.a.v. conferentie, Felix Meritis, 10 en 11 oktober 2007, Amsterdam
- Defesche, P., 'Evaluatie van een gedreven werkzaamheid', in: *Wim Simons in vorm*, z.p. 1990, zonder paginering
- Dekker, H., en B. Lie-Kwie (red.), *Eindexamencatalogus Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven 1987*, Eindhoven 1987
- Deur, J.G., en C. Pouderoyen, 'Kunstnijverheidsschool te 's-Hertogenbosch', *Bouw*, (september 1953), pp. 706-708
- Dickhaut, M., en M. Pomerantz-Beks, *J. Postmes. Kunstenaar en promotor van het kunstonderwijs in Maastricht*, Maastricht 1997
- Dijk, F. van, *Leraren van de Academie Minerva. Een keuze uit twee eeuwen kunst en kunstonderwijs in Groningen*, Groningen 1998
- Dijk, P. van, *Metaalmorfose* (Stichting Edelsmeedkunst Limburg), Maastricht 1995
- Dijkerman, P., *Scholen. Honderdvijftig jaar scholenbouw in Arnhem*, Arnhemse Monumentenreeks 3, Arnhem 1997
- Dooijes, D., *Mijn leven met letters*, Amsterdam 1991
- Dorst, K., *Understanding Design. 150 Reflections on Being Designer*, Amsterdam 2003
- Dorst, K., 'Finally together: Art and Design meet Science', in: I. Janssen (red.), *A Portrait of the Artist in 2015. Artistic Careers and Higher Arts Education in Europe*, Amsterdam 2004, pp. 111-112
- Dorst, K., en B. Lawson, *Design Expertise*, Oxford 2009
- Dorst, K., en A. Thijssen, 'Ontwerpen in een complete wereld', *Items*, 31(2012)4/5, pp. 122-127
- Dreyfuss, H., *The Measure of Man. Human Factors in Design*, New York 1967 (1959¹)
- Dros-de Jonge, J., *Modern handweven op kleine en grote toestellen. Handleiding voor zelfonderricht ten gebruike op nijverheidsscholen en voor de aktes Na, Nq, IXa, N XI en fraaie handwerken*, Amsterdam 1934
- Duis, L. ten, en A. Haase (red.), *De wereld moe(s)t anders: grafisch ontwerpen en idealisme / The world must change: graphic design and idealism*, Sandberg-uitgave 18, Amsterdam 1999
- Dumbar, G., 'Onversneden kritisch. Gert Dumbar over Jan van Keulen', *NAGOnieuws*, (1997)2, zonder paginering
- Eck, S. van, "'Vormgeving is veel meer dan een sausje dat je ergens overheen giet". Grafisch vormgever Hans Kentie uit Leusden "scoort" met Mondriaan', *Barneveldse Krant*, 5 maart 1988, p. 11
- Eco, Umberto, *De naam van de roos*, Amsterdam 1985
- 'Een goede raad', *Ambacht*, 2(1950-1951), pp. 76-77
- 'Eenvoudige herdenking van 150 jarig bestaan Kunstoefening', *Gelders Dagblad*, 24 december 1953
- Eerdweg, W. van de, en C. Houtman, 'In memoriam René Smeets', *Scheppend Ambacht*, 27(oktober 1976)5, pp. 100-101
- Egbers, H., 'Ook kortsluiting op Akademie St. Joost', *De Stem*, 8 februari 1969
- Egbers, H., 'Zoeken naar evenwicht tussen mens en techniek. Internationaal symposium "Design 2003" in Breda', *De Stem*, 10 mei 1983, T3, bijlage *De Stem Gids*, p. 2
- Egbers, H., "'Goed grafisch werk komt vaak van St. Joost", Jan Begeer neemt afscheid', *De Stem*, 28 augustus 1986a, bijlage *De Stem Gids*, p. 1
- Egbers, H., "'Studenten mochten zien hoe ik ermee worstelde". Graficus Chris Brand bij afscheid St.-Joost', *De Stem*, 14 november 1986b, p. 4
- Eger, A., 'Jan Lucassen', *Product*, (november 2005)
- Eijck, T., 'The Roaring Eighties, Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven', ongepubliceerde scriptie KHI, Utrecht 1992
- Eijnde, J.N.M. van den, *Symfonie voor solisten. Ontwerponderwijs aan de afdeling Vormgeving in Metaal & Kunststoffen van de Academie voor Beeldende Kunsten te Arnhem tijdens het docentschap van Gijs Bakker 1970-1978*, Arnhem 1994
- 'Eindrapportage van de startcommissie', *Hogeschoolbericht 18*, 11 november 1987
- Eliëns, T., en C. Prisse (red.), *Glas/s. Gerrit Rietveld Academie Amsterdam 1969-2009*, Zwolle/Den Haag 2009
- Elings, M., 'Bezinning', *Trouw*, 30 september 1992
- Elnó, K.N., *De vorm der dingen*, Hasselt 1965
- Ewals, L., 'Wim van Woerkom 1905-1998, beeldend kunstenaar', in: I.D. Jacobs (red.), *Biografisch woordenboek Gelderland. Bekende en onbekende mannen en vrouwen uit de Gelderse geschiedenis*, deel 6, Hilversum 2007, pp. 143-145
- Eynde, C. van den, A. Carmiggelt en J. Kamphuis, *Het huis Ocrum*, Archeologisch en bouwhistorisch onderzoek in Breda 3, Breda 1996
- Ferlenga, A., en P. Verde, *Dom Hans van der Laan. Works and Words*, Amsterdam 2001
- Floré, F., 'Sociaal modernisme. De designkritiek van K.-N. Elnó (1920-1993)', *De Witte Raaf*, (januari/februari 2001)89, pp. 6-8

- Focillon, H., *Éloge de la main*, 1934; Engelse vert. 'In Praise of Hands', in: Focillon 1992 (1948'), pp. 157-185
- Focillon, H., *The Life of Forms in Art*, New York 1992 (1948')
- Focus op toptalent. Sectorplan hbo kunstonderwijs 2012-2016*, Den Haag (HBO-Raad), 5 juli 2011
- Fontaine Verwey, H. de la, *Voor de ware boekenvriend*, Maastricht 1958
- Franke, S., en E. Verhagen (red.), *Reflect #05, Creativiteit en de stad. Hoe de creatieve economie de stad verandert*, Rotterdam 2005
- Friedlaender, H., 'De grondlijnen van het zetwerk', *Ons technisch maandblad*, 11(winter 1937), zonder paginering
- Friedlaender, H., *Typografisch ABC. Een beknopt overzicht der grondbeginselen van degelijke typografie*, Den Haag 1939
- Fritz-Jobse, J., en F. van Burkom (red.), *Een nieuwe synthese. Geometrisch-abstracte kunst in Nederland 1945-1960*, Den Haag 1988
- Fritz-Jobse, J., en I. Middag (red.), *De Arnhemse School. 25 jaar monumentale kunstpraktijk*, Arnhem 1994
- Gabison, M., J. Kranen en J. Raupp (red.), *De ene Hemel is de andere niet. A choice of Heavens. GRA 65 jaar*, Amsterdam 1989
- Gemert, A. van, *Over onderwijs in kunst*, openbare lezing op 4 februari 1991 t.g.v. de aanvaarding van het directeurschap van de Academie van Beeldende Kunsten, Hogeschool van Rotterdam & Omstreken, Rotterdam 1991
- 'Gesprek met Klaas de Jong', *VABKrant* 1(1975)3, pp. 3-9
- 'Gestalt Theory and Bauhaus. A Correspondence between Roy Behrens, Brenda Danilowitz, William S. Huff, Lothar Spillmann, Gerhhard Stemberger and Michael Wertheimer in the summer of 2011', *Gestalt Theory*, 34(2011)1, pp. 81-98
- Ghyka, M., *The Geometry of Art and Life*, New York 1977 (1946')
- Gielen, P., 'Artistic Praxis and the Neoliberalisation of the Educational Space', in: P. Gielen en P. de Bruyne (red.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynism*, Amsterdam 2012
- Giersbergen, W. van, *De kunst is geheel en al bijzaak. De moeizame carrière van C.C. Huijsmans (1810-1886), tekenmeester in Brabant*, Tilburg 2003
- Giersbergen, W. van, *Rotterdamse meesters. Twee eeuwen kunstacademie in Rotterdam 1773-1998*, Leiden/Rotterdam 2012
- Giersbergen, W. van, R. Hompe, J. Otsen, M. Simon Thomas en D. van de Vrie, *Jac. Jongert 1883-1942 'proeven is koopen'*, Rotterdam 2009
- Gill, E., *Over typografie*, Amsterdam 1955
- Gilles, W., *De productanalyse*, Instituut voor Industriële Vormgeving, Amsterdam 1957
- Gilles, W., *Form Organization. New Design Procedures for Numerical Control*, Oxford 1991
- Ginneke, I. van, *Kho Liang Ie. Interieurarchitect / industrieel ontwerper*, Rotterdam 1986
- 'De gipsen beelden van Jef Scheffers', *De Limburger*, 19 juli 2008
- Gispén, W., *Schoonheid van industriële producten*, Rotterdam/Antwerpen 1948
- Goede, J. de, *Kalligraferen*, Amsterdam 1981
- Goldstein, C., *Teaching Art. Academies and Schools from Vasari to Albers*, Cambridge 1996
- Gombrich, E., *Eeuwige schoonheid. Inleiding tot de kunst*, Utrecht/Antwerpen 1951 (oorspr. *Story of Art*, Londen 1950)
- Gombrich, E.H.J., *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*, New York 1979
- Goetz, A., *Het moeilijk socialisme*, Amsterdam 1968
- Granpré Molière, M.J., 'Ter inleiding', *Katholiek Bouwblad*, 14(1946-1947), p. 4
- Granpré Molière, M.J., 'Een kernvraagstuk', *Het Gildeboek*, 21(1949)I en II, p. 3
- Grawe, G.D., 'Teaching at Black Mountain College and the New Bauhaus. The Separation of Art and Design', in: Thöner (red.) 2009, pp. 347-350
- Grinten, G.J. van der, *Functie + X = Gestalte*, rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de industriële vormgeving aan de Technische Hogeschool Delft op woensdag 26 juni 1963, Delft 1963
- Groenemeijer, B., *Een beleidsvisie op de lange termijn - 2017. Een retro-actieve beleidsanalyse ter gelegenheid van het 30-jarige bestaan van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht*, Utrecht 1998
- Groeneveld, R., *De innerlijke kracht van de ontwerper. De rol van intuïtie in het ontwerpproces*, Delft 2006
- Groot, M., *Vrouwen in de vormgeving in Nederland 1880-1940*, Rotterdam 2007
- Groot, J.H. de, en J.M. de Groot, *Driehoeken bij ontwerpen van ornament: voor zelfstudie en voor scholen*, Amsterdam 1896
- Gungormez, M., 'Het geheim van Arnhem', *Vogue Nederland*, (september 2013)16, pp. 196-201
- Haak, T. (red.), *Industrial Design in Pictures. Teachers' Work*, Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven, Den Haag 1990
- Haan, H. de, en I. Haagsma, *Plastisch lexicon. Een kleine encyclopedie van de 'Bossche School'*, Haarlem 1996

- Haan, J. den, *Onderweg – vallen en opstaan in de cultuurgeschiedenis*, Amsterdam 1966
- Haaren, H. van, 'De Academie op een andere plaats, ook van plaats veranderd?', in: *Symposion. Is er een maatschappij voor kunst?* (Cahier 1), t.g.v. opening Academie van Beeldende Kunsten, Blaak 10, Rotterdam, 25 februari 1983, pp. 11-13
- Haaren, H. van, 'Kunstonderwijs – Kunst – Samenleving', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 257-259
- Haaren, H. van, 'Laat mij uw drukwerk zien en ik zal zeggen wie gij zijt. De opdrachtgever en zijn plaats in het ontwerpproces', in: Staal en Wolters (red.) 1987, pp. 276-278
- Haaren, H. van, *Emancipatie en frustratie in het kunstonderwijs*, Cahier 11, Hogeschool Rotterdam & Omstreken, Rotterdam 1993
- Haaren, H. van, S.H. den Hartog en C.M. Rehorst, *Beeldend kunstonderwijs in de beide Hollanden. Een opvatting van de academies van Amsterdam, Den Haag en Rotterdam*, 25 november 1988
- Haaren, J. van, *Van jacquet tot overall. Terugblik op een ontwikkeling en werkzaamheden 1954-1972*, Den Bosch 1972
- Haas, A. de, 'Herinneringen aan het IvKNO en mijn carrière als grafisch ontwerper', 4 juni 2010, www.designhistory.nl/2010/herinneringen-aan-het-ivkno-en-mijn-carriere-als-grafisch-ontwerper
- Haasse, H.S., *Kleren maken de vrouw*, Amsterdam/Antwerpen 2013 (1947¹)
- Habekotté, G., 'Kunst verloor band met protestantisme', *Trouw*, 2 december 1986, p. 9
- Hagoort, G. (red.), *Afwisseling. Strategievorming in het kunstonderwijs. Bert Groenemeijer – een profiel*, Utrecht 2007
- Hammes, J., *Goud, zilver, edelstenen*, Amsterdam 1944
- Hardy, J., 'niet bang voor democratisering', in: J. Juffermans, *Kunstonderwijs op losse schroeven*, Den Haag 1971, pp. 37-38
- Hardy, J., B. Majorick en D. van Sliedregt, *Wonen gisteren vandaag. Beschouwingen en beelden over wonen in heden en verleden, raadgevingen op het gebied van woninginrichting, alsmede enkele hoofdstukken over industriële vormgeving*, Amsterdam 1957
- Harten, J. van de, 'Industriële vormgeving is een economisch belang. Directeur Eindhovense Kunstnijverheidsschool terug uit Amerika', *Eindhovens Dagblad*, 29 augustus 1953
- Hartog, S. den, 'Voorwoord', in: Gabison, Kranen en Raupp (red.) 1989, p. 7
- Heide-Hemsing, A.P. van de, 'Uit de werkplaats: Gijs Jacobs van den Hof', in: *Erica. Maandblad voor de ontwikkeling van het culturele leven in Noord- en Oostelijk Nederland*, 2(1947), p. 300
- Heilbron, J., *Kunst leren. Het werkplaatsmodel in de beeldende kunst*, Rijswijk 1992
- Heilbron, J., 'Leerprocessen in de beeldende kunst', in: T. Bevers, A. van den Braembussche en B.J. Langenberg (red.), *De kunstwereld. Productie, distributie en receptie in de wereld van kunst en cultuur*, Hilversum 1993, pp. 102-118
- 'Hein van Haaren, academie-directeur in Rotterdam, over kunstvakonderwijs en zijn plannen: Een student moet een angel zijn in het vlees van de docent', *NRC Handelsblad*, 26 februari 1983, p. 7
- Heller, S., 'Better Skills through Better Research', in: A. Bennett (red.), *Design Studies. Theory and Research in Graphic Design*, New York 2006, pp. 10-13
- Hendriksen, C., K. van de Kraats, J. Meeuw en J. van Triest, *De A van Arnhem. Een keuze van grafische ontwerpen 1960-2004 uit het Arnhemse grafisch ontwerp- en onderwijs*, Arnhem 2004
- Hengeveld, J., *Piet Blom*, Amersfoort 2008
- Hens, J.J., 'De Middelbare School voor Beeldende Kunst en Kunstnijverheid van het Genootschap Kunst-oefening te Arnhem', in: *Maandblad der Nederlandsche Vereniging voor Teekenonderwijs*, 55(maart 1939)12, pp. 197-199
- Hermans, A., 'Een afdeling profileert zich. Een profiel-schets van de afdeling 3Ddesign van de Academie van Beeldende Kunst te Arnhem (1929-1990)', ongepubliceerde doctoraalscriptie KHI, Utrecht 1990
- Hermans, N., 'De veranderende identiteit van een academie. De geschiedenis van de Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost te Breda 1945-1974', ongepubliceerde doctoraalscriptie KHI, Utrecht 1986
- Herrigel, E., *Zen in de kunst van het boogschieten*, Amsterdam 1951 (oorspr. *Zen in der Kunst des Bogenschiessens*, Konstanz 1948)
- Herzog, K., 'Tussen twee stoelen, promoveren in de beeldende kunst', *Boekman. Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 22(september 2010)84, pp. 20-25
- Heugten, W. van, 'Fons Paanakker en de Maastrichtse edelsmeden', *Scheppend Ambacht*, 31(oktober 1981)5, pp. 154-155
- Heukelom, J.B. (red.), *Nederlandsche Ambachts- en Nijverheidskunst*, jaarboek 1927 van de Nederlandsche Vereeniging voor Ambachts- en Nijverheidskunst (VANK), Rotterdam 1927
- Heusden, S. van, T. Mei Hwa, E. Viskil, B. van Rosmalen, T. Idsinga, F. Schneijderberg en R. Berends (red.), *Beroep kunstenaar. Rapport van de projectorganisatie kunstvakonderwijs. Voorstellen voor inhoud en organisatie van het kunstvakonderwijs in Nederland*, Utrecht, mei 1999

- Heuvel, J. van den, 'Voor de konsument of de industrie. Voorgeschiedenis en beginjaren van de Academie voor Industriële Vormgeving te Eindhoven 1945-1960', ongepubliceerde scriptie KHI, Utrecht 1986
- Heuvel, J. van den, 'De opleidingen', in: Staal en Wolters (red.) 1987
- Heuvel, J. van den, 'AIVE, een academie in verandering', *Items*, 8(september 1989)31, pp. 36-42
- Heuvel, J. van den, *Nieuwe ontwerpers, een greep uit het afstudeerwerk 1989*, Gerrit Rietveld Academie Amsterdam, Hogeschool voor Beelden Kunsten Arnhem, faculteit van het Industrieel Ontwerpen TU Delft, Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven, Stichting Industrieel Ontwerpen Nederland (iON), Rotterdam 1990
- Heyting, L., 'Professor dr. Kunstenaar. Beeldend kunstenaars promoveren aan Nederlandse universiteiten', *NRC Handelsblad*, 29 januari 2010, Cultureel Supplement
- Hiddema, S., *Piet Blom en de kunst van het bouwen*, Groningen 1984
- Hoekstra, F., 'Fred Sieger 1902-1999, kunstschilder', in: *Biografisch woordenboek Gelderland*, Hilversum 2004, pp. 112-114
- Hoetjes, A., 'Aad Hoetjes in gesprek met Joop Hardy', *VABKrant*, 1(1975)2, pp. 3-7
- Hofkamp, J., en E. van Uitert, 'De Nieuwe Kunstschool (1933-1943)', in: Martis, Miedema en Van Uitert (red.) 1980, pp. 233-300
- Hofstee, A., 'Jurriaan Schrofer. Een nieuw begin?', *VABKrant*, (december 1976)7, pp. 4-6
- 'Hoger Kunstvakonderwijs', in: *Hogeschoolbericht 4*, 21 mei 1987
- Holslag, R., en J. van Triest (red.), *Typonotities*, Breda 1998
- Holslag, R., en J. van Triest (red.), *Visuele retorica, een periodeverslag 2003-2006*, Breda 2006
- Holt, S. ten, *Het woud en de citadel. Memoires van een componist*, Amsterdam 2009
- Holzhauser, F.F.O., *Consumentengedrag. Een poging tot het systematiseren en indelen van de kennis van het gedrag van de consument, zoals afgeleid uit de praktijk van marketing en reclame en uit de gedragswetenschappen*, Rotterdam 1971
- Honour, H., en J. Fleming, *Algemene kunstgeschiedenis*, Amsterdam 1988, derde herziene en uitgebreide druk 1992 (oorspr. *The Visual Arts, A History*, New York 1982; in 1984 in Engeland uitgebracht onder de titel *A World History of Art*, in 1991 herzien en uitgebreid)
- Hoogbergen, T., 'De Academie voor Kunst en Vormgeving te 's-Hertogenbosch: als een fenix uit zijn as', *Brabantia*, juni 1997, pp. 24-26
- Hoogenhuyze, M. van, *Geschiedenis van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten in Den Haag. De laatste vijftig jaar*, Den Haag 2007
- Hoogenhuyze, M. van, K. Herzog, H. van Rheden en O. Schilstra, *De post-ideale academie*, publicatie n.a.v. het symposium *Is kunst te leren?* t.g.v. het 310-jarig bestaan van de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten te 's-Gravenhage, Den Haag 1992
- Hooykaas, F., *De geschiedenis van Blaak 10. Willem de Kooning Academie Hogeschool Rotterdam*, Rotterdam 2001, zonder paginering
- Hubben, H., 'Ontwerp: Wigger Bierma', *de Volkskrant*, 4 maart 1999, www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/article/detail/525244/1999/03/04/ONTWERP-WIGGER-BIERMA.dhtml
- Hubben, H., *Het tomeloze talent in Grafisch Nederland*, Amsterdam 2000
- Huff, W.S., 'Grundlehre at the HfG - with a Focus on the "Visuelle Grammatik"', in: Rinker, Quijano en Reinhardt (red.) 2003, pp. 174-197
- Huijsmans, C.C., 'De kunstbeschaving van den nijverheids-stand en de middelen om haar te bevorderen', *De Gids*, 17(1853)1, pp. 583-617
- Huijsmans, C.C., 'Het teeken beschouwd in betrekking tot de nijverheid', *De Gids*, 22(1858)1, pp. 743-779
- Huijsmans, C.C., 'Eene vraag des tijd. Kunst en industrie', *De Gids*, 28(1864)1, pp. 23-62, 254-296
- Huismans, S., 'Zij geeft haar geuren ook aan de hand, die haar brak, pruimebloesemtak', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 290-293
- Huismans, S., 'De burgemeester in oorlogstijd: misplaatst realisme', in: M. Roelofs (red.), *Verslag Toekomstmogelijkheden voor het kunstvakonderwijs. Een internationale oriëntatie, Woudschoten 3 en 4 november 1987*, georganiseerd door de Vereniging van Instellingen met opleidingen, behorend tot het Kunstvakonderwijs, sbk, Utrecht 1988, p. 161
- Hulten, M. van, 'Nadenken over een afwasborstel', *de Volkskrant*, 31 mei 2001
- Huygen, F., 'Ulf Moritz', *Items*, 8(1989)29, pp. 22-27
- Huygen, F., *Visies op vormgeving. Het Nederlandse ontwerpen in teksten, deel 1, 1874-1940*, Amsterdam 2007
- Huygen, F., *Visies op vormgeving. Het Nederlandse ontwerpen in teksten, deel 2, 1944-2000*, Amsterdam 2008
- Huygen, F., 'Eigenzinnig en controversieel: de criticus Simon Mari Pruys', 4 juni 2009, www.designhistory.nl/2009/eigenzinnig-en-controversieel-de-criticus-simon-mari-pruys-deel-1; www.designhistory.nl/2009/eigenzinnig-en-controversieel-de-criticus-simon-mari-pruys-deel-2, zonder paginering

- Huygen, F., *Jurriaan Schrofer. Grafisch ontwerper, fotoboekenpionier, artdirector, docent, kunstbestuurder, omgevingskunstenaar*, Amsterdam 2013
- Huygen, F., en H.C. Boekraad, *Wim Crowwel – Mode en module*, Rotterdam 1997
- Huygen, F., en J. Schrofer, *100 Citroën-advertenties van Karel Suyling*, Rotterdam 1987
- Ibelings, H. (red.), *Architecten in Nederland van Cuypers tot Koolhaas*, Amsterdam/Gent 2005
- 'Iedereen in het onderwijs is verdacht. Joop Hardy vertrekt, Chris Manders blijft', *Kunstonderwijskrant*, 3(februari 1980)4, p. 3
- Ierland, F. van, 'Wie waren... de Zwollo's', *Theosofia*, 109(december 2008)6, pp. 248-251
- 'In de Maastrichtse Stadsacademie: een oud ambacht in een oud huis', *Edelmetaal*, 20(mei 1966)5, pp. 126-128
- 'J.J. Beljon over Jan van Keulen aan de Koninklijke Academie', *NAGOnieuws*, (1998)1, zonder paginering
- Jaarsveld, W., 'Hand in hand met de industrie', *Handenarbeid*, 40(april 1960)8, pp. 181-183
- Jacobs, D., *Adding Value. The cultural side of innovation*, Arnhem/Rotterdam 2007
- Jacobs, Jac. A., 'Het onderwijs in de edelsmeedkunst', in: Heukelom (red.) 1927, pp. 30-36
- Jacobs, J.A., 'Het onderwijs in de "Edelsmeedkunst" aan het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs te Amsterdam', *Goud en Zilver. Vakblad voor goud- en zilversmeden*, 27(oktober 1934)10, pp. 3-6
- Jager, R. de, 'Meester, leerjongens, leertijd. Een analyse van zeventiende-eeuwse Noord-Nederlandse leerlingcontracten van kunstschilders, goud- en zilversmeden', *Oud-Holland*, 104(1990), pp. 69-111
- Jansen, D., 'De mentaliteit van een cultureel ondernemer', *unst. Blad van de HKU*, (juni/juli 2006)2, pp. 14-15
- Janson, H.W., *Wereldgeschiedenis van de kunst. Een overzicht van de voornaamste beeldende kunsten van de dageraad der mensheid tot heden*, Den Haag 1967 (oorspr. *History of Art*, Londen 1962)
- 'Jef Scheffers (63) vergroeid met Stadsacademie', *Limburgs Dagblad*, 1 oktober 1969
- Jobse, J., *De Stijl Continued. The Journal Structure (1958-1964). An Artists' Debate*, Rotterdam 2005
- Johnston, E., *Writing & Illuminating & Lettering*, Londen 1917
- Jones, J.C., *Design Methods. Seeds of Human Futures*, New York 1992 (1970¹)
- Jong, B. de, 'De Christelijke academie voor beeldende kunst bestaat', *Kunstzinnig*, 3(september 1978)2, pp. 3-5
- Jong, J. de, *50 eeuwen costuum*, Amsterdam 1927a
- Jong, J. de, 'Oud en nieuw in de textielkunst', in: Heulekom 1927b, pp. 55-57
- Jong, J. de, *De nieuwe richting in de kunstnijverheid in Nederland. Een schets eener geschiedenis der Nederlandsche kunstnijverheidsbeweging*, Rotterdam 1929
- Jong, J. de, *Weef- en borduurkunst*, Rotterdam 1933
- Jongejans, C., *Alles behalve plat*, Amsterdam 1989
- Jongert, J., 'De Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam en de toegepaste kunst', in: Heukelom 1927, pp. 115-121
- Joustra, E., en E. Steenkist (red.), *Joop Hardy's cultuurbeschouwing, een anarchistische opvatting*, Amsterdam 1987
- Kämena, K. (red.), *Modevormgeving 89, Hogeschool voor de kunsten Arnhem*, Arnhem 1989
- Kamp, M. van der, P.G.J. Leijdekkers, J.L. Locher en J.B.H. Vierdag (red.), *De Lucaskrater. Historie en analyse van en meningen over het beeldende-kunstonderwijs aan de kunstacademies in Nederland*, Groningen 1984
- Kamphuis, M., en K. Nat (red.), 'Kunstacademies en hun huisvesting', ongepubliceerd manuscript, Groningen 1988a
- Kamphuis, M., en K. Nat, 'De Nederlandse kunstacademies I. Een pleidooi voor architectonische kwaliteit', in: Kamphuis en Nat (red.) 1988b, pp. 1-9
- Kanteman, C. (red.), *Stylist (m/v) ont(k)leed*, seminar RAI Amsterdam, 25 februari 1988, Amsterdam 1988
- 'De katholiecit van de katholieke school', *Het schoolbestuur*, maart 1972, pp. 95-97
- Kepes, G., *Sprache des Sehens*, Mainz/Berlijn 1970
- Kerkvliet, G., en W. van Well Groeneveld (red.), *Industrial Design in Practice. Interviews with former academy students*, Akademie voor Industriële Vormgeving, Eindhoven 1987
- Keulen, J. van, 'Nieuwe kunst rond 1900 en het functionalisme van 1930', *De Groene Amsterdammer*, 28 januari 1961a, p. 10
- Keulen, J. van, 'De bevrijdende taal der gebonden vormen', *De Groene Amsterdammer*, 1 juli 1961b, p. 12
- Kiljan, G., 'Vorm en Reclame', *Binnenhuis en buitenwereld*, 17(12 december 1935)25, p. 246
- Kinross, R., 'Interview met Gerrit Noordzij', in: Rixtel en Westerveld (red.) 2001, pp. 49-61
- Kinross, R., *Modern Typography. An Essay in Critical History*, Londen 2004
- Kinross, R., 'The Rhetoric of Neutrality', in: Van der Waarde, Holslag en Van Triest (red.) 2009 (oorspr. in: *Design Issues*, 2[1985]2, pp. 18-30; het artikel

- is als kopie van het origineel met de oorspronkelijke paginering overgenomen)
- Kinross, R., K. Martens en J. van Triest (red.), *Karel Martens printed matter / drukwerk, herziene en uitgebreide editie*, Londen 2010 (1996¹)
- Klages, L., *Handschrift en karakter: voor ons taalgebied*, Den Haag 1948 (oorspr. *Handschrift und Charakter: gemeinverständlicher Abriss der graphologischen Technik*, Leipzig 1917)
- Klaster, J.B. 'Met open oog de blik vooruit. Een schaduw-interview met Simon den Hartog', in: R. van der Land (red.), *Simon Academie Boek*, Gerrit Rietveld Academie, Amsterdam 1997, zonder paginering
- Klaveren, W. van (red.), *Industrial Design*, Gerrit Rietveld Academie, Amsterdam 1990
- Kockelkoren, J., 'René Smeets, vijftig jaar', *Scheppend Ambacht* 6(1955)4, pp. 41-46
- Kockelkoren, P., 'Kunst & Technologie. Wat doet een kunstenaar ertoe?', in: *ArtEZ Lectoraten. De bomen het bos*, Arnhem 2005, pp. 27-48
- Kol, A. van, 'Kleding', *Katholiek Cultureel Tijdschrift*, 1(oktober 1945), pp. 89-93
- Kras, R., 'Masterclass Sandberg Instituut Design and environment', *Items*, 9(1990)35, pp. 34-39
- Krimpen, H. van, *Boek over het maken van boeken*, Veenendaal 1986 (1966¹)
- Krippendorf, Klaus, en Reinhart Butter, 'Product Semantics. Exploring the Symbolic Qualities of Form', *Departmental Papers Annenberg School for Communication*, University of Pennsylvania, Philadelphia 1984
- Kriwet, F., *COM.MIX. Die Welt der Schrift- und Zeichensprache*, Keulen 1972
- Kroon, B., *TV Reclame Maken*, Amsterdam 1967
- Kroon & Wagtberg Hansen, 'Constance Wibaut. De nervous line, dat is mijn handschrift', <http://adviz.nl/nl/wiki/constance-wibaut/>, z.j. [1999]
- Kropholler, A.J., *Het licht en de kleuren in de bouw-kunst en kunstnijverheid*, Amsterdam/Antwerpen 1937
- Kuhfuss-Wickenheiser, S., *Die Reimann-Schule in Berlin und London 1902-1943. Ein jüdische Unternehmen zur Kunst- und Designausbildung internationaler Prägung bis zur Vernichtung durch das Hitlerregime*, Aken 2009
- Kuijpers, E., *EN/OF, over tegenspraak in het werk van Jan van Toorn*, Nuth 2004
- Kuipers, R., 'Jan Vermeulen als boekvormer', in: Schepel (red.) 1992, pp. 125-153
- Kuitenbrouwer, C., *Hoe ziet gevoel eruit? Elf docenten over lesgeven, kunst en vormgeving*, Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten, Den Haag 1993
- 'Kunstacademie-directeur Hein van Haaren: kunstenaars zijn kruidenierende filosofen', *Het Vrije Volk*, 27 december 1982
- 'Kunstaktualiteiten Arnhem. Het nieuwe schilderen op de academie voor beeldende kunsten', *KuOKrant*, (maart 1982)5
- 'Kunstnijverheidsonderwijs roept tegenstellingen op. Twee stichtingen belichten hun standpunt', *Utrechts Dagblad*, 11 september 1951
- 'Kunstoefening 150 jaar. Burgemeester: Geen school die zo in de belangstelling stond', *Arnhems Dagblad*, 24 december 1953
- 'Kunstonderwijs in stormachtige tijden. Wim Hillenius (38) naar Arnhems Akademie', *De Gelderlander*, 18 mei 1984, paginering onbekend
- 'Kunst wil niet anders zijn, kunst is anders!', *Krant Hogeschool West-Brabant*, (maart 1989)2, p. 1
- Laan, A., 'Academie Kunstoefening vaart een gevaarlijke koers', *Het Vrije Volk*, 3 maart 1959
- Laan, A., 'Museum laat zien: kunst leer je op Academie zó', *Het Vrije Volk*, 22 december 1967, p. 5
- Laan, H. van der, 'Kleding', *Katholiek Bouwblad*, 14(februari 1947)9, pp. 98-104
- Laan, H. van der, *Le nombre plastique*, Leiden 1960; Ned. vert. *Het plastisch getal*, Leiden 1967
- Laan, H. van der, *Het vormenspel der liturgie*, Leiden 1985
- Laan, H. van der, *Alfabet in steen*, Mamelis 2001
- Laermans, R., 'Ideologie en sociale werkelijkheid. Bouwstenen voor een sociologisch ideologietheorie (1)', *Tijdschrift voor sociologie*, 8(1987)1, pp. 55-82
- Lagas, A.P., *De meester-drukker Charles Nypels en het schone boek*, Maastricht 1952
- Lamaker, E., 'Over kleding en mode', in: Tentoonstellings-catalogus *Kleren mode*, Stedelijk Museum Amsterdam, Amsterdam 1980, pp. 18-23
- Lamaker, E., 'Ontwerper Frits Klarenbeek: De tijd van de namaakmode is voorbij', *NRC Handelsblad*, 29 januari 1985, p. 12
- Lamaker, E., 'Hoe efficiënt kan een opleiding tot stylist zijn?', in: Kanteman (red.) 1988a, pp. 11-20
- Lamaker, E., 'Mode als beeldteken', in: H. Boekraad (red.), *Van mysterie naar mediamachine*, Academie St. Joost, Breda 1988b
- Lampe, B., 'Mode is entertainment geworden. Niels Klaver nieuwe modebaas van de GRA ziet zijn afdeling graag groeien', *Het Parool*, 24 september 2011, p. 27
- Land, R. van der (red.), *Cijfers, feiten, activiteiten 1980-1987*, Gerrit Rietveld Academie, Amsterdam 1987
- Lao Tse, *Tau Te Tsjing*, Den Haag 1992
- Lauwen, T., 'Bevrijdende taal', *NAGOnieuws*, 1997, nr. 2, zonder paginering

- Le Corbusier, *The Modulor. A Harmonious Measure to the Human Scale Universally Applicable to Architecture and Mechanics*, Londen 1973; oorspr. *Le Modulor, essai sur une mesure harmonique à l'échelle humaine applicable universellement à l'architecture et à la mécanique*, 1949
- Lauwert, D., 'In dialoog met de stof', in: A. Duburg en R. van der Tol, *Moulage. Kunst en vakmanschap in modevormgeving*, Arnhem 2008
- Leeuw, K. de, *Alles flink dicht. De invloed van religie en ideologie op kledinggedrag in Nederland (met casus Tilburg) 1914-1970*, Tilburg 2012
- Lefavre, L., en A. Tzonis, *De oorsprong van de moderne architectuur. Een geschiedenis in documenten*, Nijmegen 1990
- Leijdekkers, P., 'Naar een nieuw kunstonderwijs in de spiraal van wetgeving, opvoeding en culturele revolutie', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 72-102
- Leijdekkers, P., 'Academie Minerva, a Journey through the Past, Present and Future', in: J. Brand, R. ten Cate, A. Colenbrander en C. de Muijnck (red.), *The Art Academy of the 21st Century*, Groningen 1999
- Lentjes, E., 'Notities bij een nieuwe ontwerpmethodiek', in: Holslag en Van Triest (red.) 2006, pp. 1-15
- Lentjes, E., e.a. (red.), *Mich betreft es nicht. Op zoek naar het engagement in het grafisch ontwerpen*, Hogeschool voor de kunsten, Arnhem 1992
- Lentjes, E., M. Themans, E. Gruson en S. Davies (red.), *AKV St. Joost Master 2009: Photography, Graphic Design, Fine Art*, Breda 2009
- Lenz, T., en L. Jonker, 'Twaalf opleidingen grafisch ontwerpen', afstudeerscriptie Hogeschool West-Brabant, Academie voor Beeldende Kunsten St. Joost, Breda 1995
- Leonardo da Vinci, *Paragone. Verhandeling over de schilderkunst. Eerste boek*, Amsterdam/Meppel 1996
- Lerven, G.J. van, 'Opleiding tot de beeldende kunst in Gelderland', in: *Gelderland*, uitgave ter gelegenheid van het nieuwe Huis der Provincie te Arnhem, Amsterdam 1954, p. 237
- Lieverse, J., *Nieuw licht op een 'paleisrevolutie'. Joop Beljon tegen Paul Schuitema met Jan van Keulen in de coulissen*, Amsterdam 2009
- Lis, C., en H. Soly (red.), *Werelden van verschil. Ambachtsgilden in de Lage Landen*, Brussel 1997
- Löb, K., *Exil-Gestalten. Deutsche Buchgestalter in den Niederlanden 1932-1950*, Arnhem 1995
- Loeber, R., 'Lijdende kunstenaar moet aan PR doen', *.unst. Blad van de HKU*, (april/mei 2006)1, p. 10
- Lommen, M., *Letterontwerpers. Gesprekken met Dick Dooijes, Sem Hartz, Chris Brand, Bram de Does, Gerard Unger*, Haarlem 1987

- Lommen, M., en P. Verheul (red.), *Haagse letters. Letterontwerpen aan de Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten Den Haag*, Amsterdam 1996
- Lootsma, B., '3D Design dagopleiding', in: *Hogeschool voor de kunsten Arnhem, faculteit beeldende kunsten, eindexamendocumentatie 1988-1989*, Arnhem 1989
- Lopes Cardozo, A., 'Visuele Communicatie. Een veelzijdige afdeling van de Rotterdamse academie', *Items*, 4(1985)16, pp. 5-9
- Lovink, G., *Handleiding voor het theoriekraken*, z.p. z.j. [ca. 2004-2005]
- Lucassen, J., 'Een toekomstvisie op de Akademie Industriële Vormgeving Eindhoven', in: H. Dekker en B. Lie-Kwie (red.), *Eindexamencatalogus Akademie voor Industriële Vormgeving Eindhoven*, Eindhoven 1987, pp. 6-9
- Lüchinger, A. (red.), *Herman Hertzberger Bauten und Projekte / Buildings and Projects / Bâtiments et Projets, 1959-1986*, Den Haag 1987
- M., E. van de, 'Jeroen Chabot nieuwe directeur WdKA', <http://profielen.hr.nl/2010/jeroen-chabot-nieuwe-directeur-wdka/>, 11 november 2010
- Maan, D., *De Maniakken, ontstaan en ontwikkeling van de grafische vormgeving aan de Haagse academie in de jaren dertig*, Eindhoven 1982
- Maan, D., *Paul Schuitema. Beeldend organisator*, Rotterdam 2006
- Maas, F.N., *Honderd jaren Academie van Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen*, Rotterdam 1951
- Maatje, B., 'Interview met directeur Gerrit Rietveld Academie: Tijmen van Grootheest', *BKKrant*, (oktober 2009)295, zonder paginering
- Majorick, B. [pseudoniem van J.J. Beljon], 'Stand van zaken. Kanttekeningen bij de derde tentoonstelling Pro Arte Christiana', *Het Gildeboek*, 31(1949)3, pp. 59-63
- Majorick, B., 'Art sacré en de crisis van het ongelooft', *Roeping*, 29(februari 1953)2, pp. 107-122
- Majorick, B., 'Industriële vormgeving', in: J. Hardy, B. Majorick en D. van Sliedregt, *Wonen gisteren vandaag. Beschouwingen en beelden over wonen in heden en verleden, raadgevingen op het gebied van woninginrichting, alsmede enkele hoofdstukken over industriële vormgeving*, Amsterdam 1957a, pp. 151-211
- Majorick, B., *Vormtaal*, Amsterdam 1957b
- Majorick, B., *Ontwerpen en verwerpen*, Amsterdam 1959
- Majorick, B., 'Het Londense Royal College of Art', *De Groene Amsterdammer*, 27 februari 1960, p. 11

- Majorick, B., 'Religieuze kunst anno 1961', *Wending, maandblad voor evangelie en cultuur*, 16(1961)4, p. 228
- Marcuse, H., *De eendimensionale mens. Studies over de ideologie van de hoogindustriële samenleving*, 1968 (oorspr. *One-Dimensional Man*, 1964)
- Marissing, L. van, 'Joop Beljon, Haagse academie-directeur. Strijd om de waarde van kunst. Leerlingen willen geen schijninspraak', *De Volkskrant*, 27 maart 1969
- 'Mart Stam. Directeur van het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs', *De 8 en Opbouw*, 10(1939)11, p. 151
- Martens, K., 'Ondogmatisch principieel. Herinneringen aan Ad Roskam', in: *Adam Roskam: polderjongen in een verdwijnend landschap*, Apeldoorn 2011, pp. 87-89
- Martis, A., 'Het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs in Nederland en de geschiedenis van de Quellinusschool te Amsterdam (1879-1924)', in: Martis, Miedema en Van Uitert (red.) 1980, pp. 79-171
- Martis, A., 'Van "tekenschool" tot "kunstvakschool": de Rijksoverheid en het onderwijs in de beeldende kunsten van circa 1820 tot circa 1940', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 34-49
- Martis, A., *Voor de kunst en voor de nijverheid. Het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*, Amsterdam 1990
- Martis, A., H. Miedema en E. van Uitert (red.), *Kunstonderwijs in Nederland*, Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek 30, Haarlem 1980
- Mechelen, M. van, en J. Jobse, *Echt Peeters. Henk Peeters, realist, avant-gardist*, Wezep 2011
- Mediator Dei et hominum*, 20 november 1947, www.rkdocuments.nl
- Meer, M. van der, en H. Lijessen, 'Verkwikkelijk', interview met Pieter Hildering, Lies Ros, Rob Schröder, Ewald Spieker en Willem Vleeschouwer op maandag 29 november 1985, in: Bruinsma, Levie en Schröder 1986, zonder paginering
- Meijel OFM, Fr. Cl. van, 'Waarom wij een Academie willen!', *Gazet van Limburg*, 28 mei 1946
- Meijel, L. van, en D. Pouderooyen, *Cees Pouderooyen (1912-1993), Architect en stedenbouwkundige in dienst van de wederopbouw*, Nijmegen 2009
- Meijer, M., *Letter tekenen*, Alkmaar 1957
- 'Meisjes naar het modevak trekken', *Textilia*, 26(1947)808, p. 398
- Mertz, P., 'Inleiding tot het seminar *Stylist (m/v) ont(k)leed*', in: Kanteman 1988, pp. 1-4
- Michielsens, D., 'Het creatieve reservoir of "Waarom academies volgens Elly Lamaker vooral niet të praktijkgericht mogen werken", *Mode en nieuws*, 14 februari 1989, pp. 36-39

- Middag, I., en J. Fritz-Jobse (red.), *De Arnhemse School. 25 jaar Monumentale Kunst Praktijk*, Arnhem 1994
- 'Middelbare Kunstnijverheidsschool Kunstoefening', *Arnhemse Courant*, 14 november 1927
- Middendorp, J., 'Ha, daar gaat er een van mij!', *Kroniek van het grafisch ontwerpen in Den Haag 1945-2000*, Rotterdam 2002
- Middendorp, J., *Dutch Type*, Rotterdam 2004
- Miedema, H., *Kunsthistorisch*, Den Haag 1989
- Mol, M.J.A., *1938-1988 50 jaar Artibus*, Utrecht 1989
- Moller, H., 'Inleiding', *Roeping*, 1(1922)1, p. 4
- Moller, H., 'Katholiek leven en Kunst', *Roeping*, 4(1925-1926), pp. 5, 6 en 68, 69
- Modepraatjes gehouden en genoteerd door een zielzorger*, Centraal Bureau Voor Eer en Deugd, Roermond 1926
- Morison, S., *Grondbeginselen der typografie*, Amsterdam 1983
- Morison, S., E. Gill en H. Jackson, *Drie meesters over typografie en boek*, Amsterdam 1947
- Morris, William, 'Textiles', 1893, integrale versie van de tekst op: <http://www.marxists.org/archive/morris/works/1893/textiles.htm>
- Munck, B. de, en D. Dendooven, *Al doende leert men. Leertijd en ambacht in het Ancien Régime (1500-1800)*, Brugge 2003
- Naber, J.W.A., *Rechtlindis. Handleiding bij het Kunstnaaldwerk*, Haarlem 1887
- Nat, K., 'Een kwestie van schaal. Het gebouw van de Bossche Academie', in: Kamphuis en Nat (red.) 1988a, zonder paginering
- Nat, K., 'Op basis van wederzijds vertrouwen. Een gesprek met voormalig kunstonderwijs-inspecteur Fred van den Have', in: Kamphuis en Nat (red.) 1988b, zonder paginering
- 'Nationale belangen overheersen hier. Wat oud-kamerlid Nel Barendregt enorm tegenviel bij EG', *Trouw*, zaterdag 13 oktober 1979, pp. 22-23
- Naylor, G., *The Bauhaus Reassessed. Sources and design theory*, New York 1985
- 'Nel Barendregt neemt ontslag bij Academie', *NRC Handelsblad*, 8 mei 1981
- 'Nel Barendregt verlaat kunstacademie', *Algemeen Dagblad*, 9 mei 1981
- Neurath, O., *International Picture Language. The First Rules of Isotype*, Londen 1936
- Niegeman, J., 'Inleidende beschouwing over het kunstonderwijs', *De 8 en Opbouw*, 12 maart 1938, p. 5
- Noordzij, G. (red.), *Letters in studie. Letterontwerpen van studenten in het Nederlands kunstonderwijs*, Lectoris-uitgave nr. 13, Eindhoven 1983
- Noordzij, G., 'Een eenvoudig verzinsel', in: Lommen en Verheul (red.) 1996, pp. 6-9

- Noordzij, G., *De handen van de zeven zusters*, Amsterdam 2000
- Ober, J., *Gijs Bakker: Meubelontwerpen en verlichting, Bob Bonies: Schilderijen 1966-1977 / shapes, vormgevingsbeleid / Storck van Besouw: Benno Premesela*, catalogus Van Reekumgalerij, Apeldoorn 1977
- Oers, A. van, E. van Weelden en J.K. Schelvis, "'Vierkant', een interview met Jan Slothouber", in: Levie en Schröder (red.) 1986, zonder paginering
- 'Om de nabije toekomst van het kunstonderwijs', *Hogeschoolbericht* 28, 29 februari 1988
- Het onderwijs aan de Academie voor Beeldende Kunsten en Technische Wetenschappen te Rotterdam in 1913*, Rotterdam 1914
- Het onderwijs in Nederland. Verslag over het jaar 1961*, Den Haag 1964
- 'Ontoereikende werkplaatsruimte. Studenten bezetten Akademie één dag', *Het Vrije Volk*, 10 maart 1981
- 'Over bevoegdheid en bekwaamheid', *Maandblad van de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs*, 71(1956)7, pp. 52-53
- Ovink, G.W., 'Lay-out en druk', in: Van Baarle en Hollander 1946, pp. 323-369
- Ovink, G.W., 'De gevoelswaarde van lettertypen', in: Roels 1952, pp. 277-296
- Ovink, G.W., 'In memoriam J.W. Weltman', *Drukkers-weekblad*, 24 juni 1966, p. 696
- Pameijer, J.M., 'Frans Zwollo jr., edelsmid: wijsheid in zilver', *Theosofia*, 78(april 1977)2, pp. 48-52
- Papanek, Victor, *Design for the Real World. Human Ecology and Social Change*, New York 1971; herdruk Chicago 1992
- Peeters, H., 'Tentoonstelling werk leerlingen "vrije academie"', *De Waarheid. Volksblad voor Nederland* (Haagse editie), 26 augustus 1948 (tekst ook in: Van Mechelen en Jobse 2011, pp. 47-48)
- Peeters, H., 'Vuil aan de lucht', in: tentoonstellingscatalogus *informele groep*, Universiteitshuis Utrecht / Besienderhuys Nijmegen / Galerie ccc Schiedam / De Waag Almelo / De Beyerd Breda, 1959 (tekst ook in: Van Mechelen en Jobse 2011, p. 49)
- Peeters, H., 'Bekendmaking', pamflet van de Nederlandse Informele Groep, uitgebracht in januari 1960 (tekst opgenomen in: De Visser 2002, p. 147)
- Peeters, H., 'Ik ben nou zestig', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 242-243
- Peppink, Th., *Vloeiende verbeelding. Geloof en kunst bij prof. dr. G. van der Leeuw*, Kampen 1986
- Peppink, Th., *Gestremde beweging. Een theologisch onderzoek naar de verhouding tussen geloof en*

- kunst bij Prof. Dr. G. van der Leeuw*, Kampen 1997
- Peters, J.A.J., *Het kunstwerk als verschijnend symbool*, rede uitgesproken bij de plechtige ingebruikneming van het nieuwe gebouw der Jan van Eyck-Academie te Maastricht op zaterdag 14 januari 1961, Nijmegen 1961
- Pevsner, N., *Academies of Art Past and Present*, New York 1973 (1940¹)
- Plantenga, J.H., *Verzamelde opstellen*, Wassenaar 1926
- Plantenga, J.H., *Verzamelde opstellen* (tweede bundel), Wassenaar 1929
- Plantenga, J.H., *De Academie van 's-Gravenhage en haar plaats in de kunst van ons land 1682-1937*, Den Haag 1938
- Planting, R., *Wat is uw DecemberzegelTM?*, Den Haag 1997
- Ploeger, C., 'De geschiedenis van de kunstacademie in Den Bosch. Van nadoen tot zelf doen', in: Kamphuis en Nat (red.) 1988
- Pol, P. van der, G. Feijen en J. Grosfeld (red.), *The Picture Show. Historische foto's en films: een digital spektakel van Breda's erfgoed*, Breda's Museum, Breda 2010, p. 43; digitaal document op http://www.breda-museum.org/breda/upload_pdf/ThePictureShow%20catalogus.pdf; *The Picture Show. Historische foto's en films: een digitaal spektakel van Breda's erfgoed*, digitale catalogus Breda's Museum, Breda 2010, p. 43, <http://issuu.com/bintphotobooks/docs/pictureshow?e=1129674/4422217>
- Polman, M., 'ArtEZ Institute of the Arts Arnhem. Rietveld and Henket', in: T. Verstegen, *Gestures. Atmospheric Perception and Architecture*, Arnhem 2009, pp. 50-64
- Poynor, R., *Jan van Toorn. Critical Practice*, Rotterdam 2008
- Prak, N.L., *Geschiedenis van het ontwerponderwijs*, De Bilt 1979
- 'Problemen Rotterdamse kunstacademie: Nel Barendregt neemt ontslag', *Haagsche Courant*, 9 mei 1981
- Pruys, S.M., 'Norm en vorm' (1964), in: Pruys 1971, pp. 77-91
- Pruys, S.M., 'Popdesign' (1969), in: Pruys 1971, pp. 36-40
- Pruys, S.M., *De nieuwe onzakeelijkheid*, Amsterdam 1971
- Pruys, S.M., *Dingen vormen mensen. Een studie over produktie, consumptie en cultuur*, Bilthoven 1972
- Pruys, S.M., *Industriële vormgeving*, 10 december 1973 (in opdracht van de Stichting BKI-Prijs)
- Pruys, S.M., *De paradijsbouwers. Anti-kunstzinnige opmerkingen over de gebouwde omgeving*, Utrecht/Antwerpen 1974
- Pruys, S.M., *Terug naar het natuurlijke*, Grafisch Nederland, z.p. 1975

- Pulver, M., *De symboliek van het handschrift, met 186 handschriftvoorbeelden*, Den Haag 1948 (oorspr. *Symbolik der Handschrift*, Zürich 1931)
- Pruys, S.M., en H. van der Geest, *Het binnenhuis. Adviezen voor woninginrichting*, Amsterdam 1959
- Ramakers, R., 'Kunstnijverheid, industriële vormgeving en de kunstgeschiedenis', in: F. Gribling, G. Kieft, A. Martis en J. de Vries (red.), *That Special Touch. Vormgeving tussen kunst en massaproduct*, Nederland Kunsthistorisch Jaarboek 39, Haarlem 1989, pp. 203-232
- Ramselaar, A., 'Kerk en kunstenaar', *De Nieuwe Eeuw*, (6 februari 1936)964, pp. 586-587
- Rapport van de commissie van advies inzake het kunstnijverheidsonderwijs*, Den Haag 1949
- Rapport inzake het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in Noord-Brabant*, Provinciaal Opbouworgaan Noord-Brabant, Tilburg 1963
- Rapport van de Studiecommissie Onderwijs Beeldende Kunsten*, Den Haag 1971
- Rapport Studiegroep Industrie Industriële vormgeving in Amerika*, Contactgroep Opvoering Productiviteit, Den Haag 1954
- Read, H., *Art and Industry*, New York 1961 (Londen 1934¹)
- Rehorst, C.M., *Jan Buijs. Architect van De Volharding*, Meppel 1982
- Rehorst, C.M., *Textiel en mode*, Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten Den Haag, Den Haag 1986
- Reith, M., 'Willem Hillenius: supporters nodig voor kunst', *De Gelderlander*, 2 november 2010, pp. 22-23
- Reitsma, L. (red.), *In gesprek met Jan van Toorn, Jan Boterman, Karel Kruijsen, Jelle van der Toorn Vrijthoff, Wim Crowwel, Ootje Oxenaar, Paul Mijksenaar*, Rietveldproject 20, Amsterdam 1982
- Rheeden, H.C. van, 'Om de kunst of voor de industrie: een vernieuwing die faalde aan het Instituut voor Kunstnijverheidsonderwijs te Amsterdam in de jaren vijftig', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 50-71
- Rheeden, H.C. van, *Formalisme en expressie. Ontwikkelingen in de geschiedenis van het teken- en kunstonderwijs in Nederland en Nederlands-Indië gedurende de 19e en 20e eeuw*, Amsterdam 1988a
- Rheeden, H.C. van, 'Van atelier naar werkplaats. Over huisvesting van kunstacademies in Duitsland in de negentiende eeuw tot het Bauhaus', in: Kamphuis en Nat 1988b
- Rheeden, H.C. van, *Om de vorm. Een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*, Amsterdam 1989
- Rijk, T. de, *Het elektrische huis. Vormgeving en acceptatie van elektrische huishoudelijke apparaten in Nederland*, Rotterdam 1998
- Rijnders, M., *R.N. Roland Holst 1860-1938*, Amsterdam 1992
- Rinker, D., M. Quijano en B. Reinhardt (red.), *Ulmer Modelle – Modelle nach Ulm / Hochschule für Gestaltung Ulm 1953-1968*, Ostfildern-Ruit 2003
- Rixtel, R. van, en W. Westerveld (red.), *Letters – een bloemlezing over typografie*, Eindhoven 2001
- Risseeuw, P.J., 'Binnenhuiskunst. Een vraaggesprek met den binnenhuisarchitect Cor Alons', *Op den Uitkijk, tijdschrift voor het Christelijke gezin*, 5(1929), p. 506
- Robaard, J., 'Elly Lamaker: "De laatste tijd denk ik bijvoorbeeld anders over bloemjurken"', *Het Blad*, (januari 1985)61, pp. 3-5, 15
- Roelofs, M. (red.), *Verslag Toekomstmogelijkheden voor het kunstvakonderwijs. Een internationale oriëntatie*, Woudschoten 3 en 4 november 1987, georganiseerd door de Vereniging van Instellingen met opleidingen, behorend tot het Kunstvakonderwijs, SBK, Utrecht 1988
- Roels, F., *Psychologie der reclame*, Amsterdam 1952 (1938¹)
- Roijers, J., 'C.I.V. De Cursus Industriële Vormgeving. De eerste opleiding Industriële Vormgeving in Nederland', ongepubliceerde doctoraalscriptie Universiteit Leiden, Delft 1989
- Roodnat, B., 'Academie met de Bijbel. Beeldende kunst op Christelijke grondslag in Kampen', *NRC Handelsblad*, 23 december 1977, Cultureel Supplement
- Roon, M. van, *Goud, zilver & zijde. Katholiek textiel in Nederland 1830-1965*, Zutphen 2010
- Roos, A. de, J.B. Knipping, G. Bolkestein en L. Lichtveld, *De sociale positie van de kunstenaar en andere problemen*, Amsterdam 1949
- Rooy, J. de, *De zin van de kleding*, Roermond 1947
- Ros, J.D., *Het ontwerpen van vlakornament*, Rotterdam 1905
- Ros, Lies, en Rob Schröder, 'De disciplinaire kaders. Jan van Toorn over produktieverhoudingen in de media', in: Beekers, Ros en Schröder (red.) 1986, pp. 90-94
- Rossum, R. van, *Van advertentiekruier tot reclameadviesbureau. De ontwikkeling in Nederland, de Verenigde Staten en Duitsland voor de Tweede Wereldoorlog*, Apeldoorn/Antwerpen 2012
- Ruiter, F. de, 'Somber, maar ook hoopvol. Gedachten over het kunstonderwijs', *Boekman. Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 19(winter 2007)73, pp. 6-13

- Saam, H., 'Early Ambitions, Academy for Industrial Design Eindhoven 1947-1998', in: Schouwenberg en Staal 2008, pp. 32-33
- Salemink, T., 'Huiver voor "ontaarding": Katholieken en avant-garde', in: Bosman en Salemink (red.) 2009, pp. 289-307
- Sarneel, K., *Geschiedenis van de Jan van Eyck Academie*, Maastricht 1988
- Saudek, R., *Wetenschappelijke graphologie. De psychologie van het schrift*, Den Haag 1925 (oorspr. *Experimental Graphology*, 1929)
- Schacknat, K., 'Toewijding, volharding en discipline. Realisatie in het verleden', in: De Vries, Schacknat en Boelee (red.) 2004a, pp. 64-69
- Schacknat, K., 'Het ontdekken van nieuwe terreinen. Realisatie in het heden', in: De Vries, Schacknat en Boelee (red.) 2004b, pp. 164-175
- Schalcken, M., 'Kritiek en verlangen – Hugues Boekraad meerstemmig', in: Holslag en Van Triest (red.) 2006, pp. 3-56
- Scheffers, A.J.J., 'Het kunstnijverheidsonderwijs', *Ambacht*, (oktober 1948)12, p. 492
- Schepel, C. (red.), *Leven in letters over Jan Vermeulen met tekst van Jan Wolkers, Hans van Straten, Jan Vermeulen, Reinold Kuipers*, Arnhem 1992
- Schippers, A., 'Meisjes in de industriële vormgeving', *De vrouw en haar huis*, 53(1959)3 maart, pp. 122-123
- Schleif, N., *Schaufenster Kunst: Berlin und New York*, Keulen/Weimar/Wenen 2004
- Scholten, H., 'docent textiele vormgeving dagschool', in: *Eindexamenboek 1979 Gerrit Rietveld Akademie dag- en avondschoon*, p. 41
- Schoonenberg sj, P., 'Zin van het kleed', *Katholiek Cultureel Tijdschrift*, (mei 1946), pp. 361-365
- Schouw, T., *Muzikaal kleurrijk en vol taal. Fragmenten uit het leven van de katholieke leergangen*, Tilburg 1997
- Schouwenars, M.C., *Fijnvrouwelijkheid in de kleding*, Borgerhout 1946
- Schouwenberg, L., en G. Staal, *House of Concepts. Design Academy Eindhoven*, Amsterdam 2008
- Schreurs, W., *Geschiedenis van de reclame in Nederland*, Utrecht 2001
- Schreurs, W., 'Tijdschrift voor marketing 40: 40 jaar marketing in Nederland', *Tijdschrift voor Marketing*, 40(september 2006)9, pp. 18-25
- Schrofer, J., 'Hoerenjongens en kleinkapitalen', *Kroniek van Kunst en Cultuur*, 21(1961)10, pp. 3-10
- Schrofer, J., *Eenheid en tegendelen*, toespraak ten afscheid als voorzitter van de Federatie van Kunstenaarsverenigingen gehouden in het Stedelijk Museum te Amsterdam op vrijdag 28 januari 1983
- Schrofer, J., 'Ten geleide', in: J. Brand en H. Janselijn (red.), *Het idee van de stad*, Arnhem 1983, zonder paginering
- Schrofer, J., 'De uitzondering als regel', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 275-276
- Schrover, O., 'Beoefening christelijke cultuur vraagt moed', *Trouw*, 13 september 1986, p. 11
- Schuitema, E.B.W., *Grondslagen der moderne reclame*, Den Haag 1939 (1936')
- Schuitema, P., 'Royal College of Art behoeft niet zo hemelhoog geprezen. Liet B. Majorick zich imponeren door outillage?', *Vrij Nederland*, 9 april 1960, p. 7
- Semper, G., *Style in the Technical and Tectonic Arts; or, Practical Aesthetics*, Los Angeles 2004
- Sennett, R., *De ambachtsman. De mens als maker*, Amsterdam 2008
- Serafijn, Q.S., *D.-kamer ACADEMIE (detail)*, Rotterdam 1992
- Setola, G., R. Holslag, H. Boekraad en H. Kowalke, 'Naar een nieuw leerplan. Aanvraag tweede fase opleiding. Tweede notitie, verslag van de vergadering van 14 mei 1990', interne notitie afdeling Grafisch Ontwerpen en Publiciteit, Academie St. Joost, Breda, opgenomen in: Holslag en Van Triest (red.) 2006, pp. 39-42
- Seventer, D. van, 'Verplichte autonomie. Evolutie en revolutie op de Gerrit Rietveld Academie 1967-1999', ongepubliceerde doctoraalscriptie Culturele Studies, Universiteit van Amsterdam, 2003
- Sierksma, P., 'Beeldende kunst', *Trouw*, 13 augustus 1997, <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/archief/article/detail/2573796/1997/08/13/beeldende-kunst.dhtml>
- Sierman, K., 'Charles Jongejans. Eigenzinnig estheet', *Items*, 8(1989)31, pp. 12-19
- Sierman, K., 'Huib van Krimpen versus de Rietveld Academie', *Items*, 9(1990)34, p. 47
- Simon, L., 'A.C. Winternitz', *Katholiek Bouwblad*, 18(3 maart 1951a)11, p. 168
- Simon, L., 'Hildegard Brom-Fischer vertelde haar kerstverhaal', *Katholiek Bouwblad*, 14(22 december 1951b)6, p. 83
- Simon Thomas, M., 'Gottfried Semper en de Nederlandse kunstnaaldbeweging in de negentiende eeuw', *Jong Holland*, 2(1986)2, pp. 40-54
- Simon Thomas, M., *De leer van het ornament. Versieren volgens voorschrift, 1850-1930*, Amsterdam 1996
- Simon Thomas, M., *Goed in vorm. Honderd jaar ontwerpen in Nederland*, Rotterdam 2008
- Sleijpen, G., *Tell a Story. Studium Generale, Spring 2003*, Rietveld Academie, Amsterdam 2003, zonder paginering

- Sliedrecht, D. van, 'Christelijke Academie voor Beeldend Kunstonderwijs Kampen', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 179-181
- Slikboer, J., *Handschrift in de reclame*, Leiden 1949
- Slothouber, E. (red.), *De kunstnijverheidsscholen van Gerrit Rietveld*, Rietveldproject 91, Amsterdam 1997
- Slothouber, J., en W. Graatsma, *Cubics. A Cubic Construction Compendium*, Deventer 1970
- Sluys jr., W.N. van der, *Het ABC der reclame*, Baarn 1942
- Sman, M.C. van der (red.), *Archief Karel Suyling – Citroën*, Nederlands Archief Grafisch Ontwerpers, Utrecht 2009
- Smeets, J.W., 'Onderlangs 9, Arnhem – Kilroy was here', in: Slothouber (red.) 1997, pp. 134-135
- Smeets, R., 'Schijn en werkelijkheid in de meubelkunst', *Ambacht. Maandblad onder verantwoordelijkheid van de Hoofdgroep Ambacht*, Amsterdam/Brussel 1946, pp. 3-5
- Smeets, R., 'De 10e Triennale in Milaan. Een ontmoeting met stijl en cultuur van onze tijd', *Scheppend Ambacht*, 5(1954a)6, pp. 62-65
- Smeets, R., 'Onderwijs en opleidingen voor industriële vormgeving. Gegevens omtrent opleidingen en onderwijs', in: *Rapport Studiegroep Industrie Industriële vormgeving in Amerika*, Contactgroep Opvoering Productiviteit, Den Haag 1954b, p. 68
- Smeets, R., 'Het scheppend ambacht op de XIe Triennale', *Scheppend Ambacht*, 8(1957)6, pp. 128-133
- Smeets, R., 'De schoolexpositiekisten der gemeente Delft', *Scheppend Ambacht*, 9(1958)2, pp. 40-42
- Smeets, R., 'Het Scheppend Ambacht in de moderne industrie', *Scheppend Ambacht*, 10(1959a)1, pp. 3-7
- Smeets, R., 'Zweedes vormgeving 1959', *Scheppend Ambacht*, 10(1959b)6, pp. 134-137
- Smeets, R., 'Terugblikken omwille van morgen', rede uitgesproken bij gelegenheid van het ontvangen van de ВКИ-prijs 1964, *Handenarbeid*, 13(januari 1965)1, pp. 5-18
- Smeets, R., 'Keur '66', *Scheppend Ambacht* 17(1966)1, pp. 3-9
- Smeets, R., 'Portret van een pottenbakker', *Scheppend Ambacht*, 19(april 1968a)2, pp. 24-25
- Smeets, R., 'Onder ons gezegd...', *Scheppend Ambacht* 19(oktober 1968b)5, p. 89
- Smeets, R., 'Scheppende handen', *Scheppend Ambacht*, 20(oktober 1969)5, pp. 90-109
- Smeets, R., 'Boekbespreking: Georgy Kepes, Sprache des sehens', *Scheppend Ambacht*, 23(februari 1972)1, p. 19
- Smeets, R., *Ornament, symbool & teken*, De Bilt 1973a
- Smeets, R., 'Margarete Paulsen. Calligrafe en docente voor lettering en schrijfschrijven – 65 jaar', in: *Scheppend Ambacht*, 24(december 1973b)6, pp. 108-109
- Smeets, R., '25 jaar Scheppend Ambacht', *Scheppend Ambacht*, 25(februari 1974)1, p. 1
- Smets, G., *Vormleer. De paradox van de vorm*, Amsterdam 1986
- Snitker, M., en M. Willinge (red.), *Het Nieuwe Bouwen. Voorgeschiedenis*, Delft 1982
- Souman, L., '18 voetnoten bij het НКУ-imperium', *unst. Blad van de НКУ*, (december 2007)9, p. 4
- Spönhof, N., 'Een opdracht!', *Items*, 10(1992)2, p. 63
- Staal, G., *Solo voor een solist. Gijs Bakker, vormgever*, Den Haag 1989
- Staal, G., en H. Wolters (red.), *Holland in vorm. Vormgeving in Nederland 1945-1987*, Den Haag 1987
- Stam, M., 'De stoel gedurende de laatste 40 jaar', *De 8 en Opbouw*, 6(1935)1, pp. 1-8; ook in: Van Bergeijk en Máčel (red.) 1999, p. 70
- Stam, M., 'Men vraagt... een paleis', *De 8 en Opbouw*, 10(1939)10, p. 258
- Stam, M., 'Het accent is verlegd', *De 8 en Opbouw*, 12(1941)5, pp. 127-130
- Stam, M., 'Armoede of welstand', *Open Oog*, (1946)2, pp. 23-27
- Steen, S. van, 'Welke gevolgen hebben cultuurbezuinigingen voor de WdKA', <http://www.rotterdam.nl/COS/publicaties/cos%20in%20de%20media/Welke%20gevolgen%20hebben%20cultuurbezuinigingen%20voor%20WdKA.pdf>, bron: <http://profielen.hro.nl>, 22-02-2011
- Steensma, R., *In de spiegel van het beeld. Kerk en moderne kunst*, Baarn 1987
- Stiphout, M. van, 'Een mogelijkheid om aan de realiteit te ontsnappen. Harry Verburg (1914-1986)', in: *tentoonstellingscatalogus Rijksaankopen 1986. Werk van hedendaagse beeldende kunstenaars*, Rijksdienst Beeldende Kunst, Den Haag 1987, pp. 18-21
- Stokvis, W. (red.), *De doorbraak van de moderne kunst in Nederland. Vernieuwingen na 1945*, Amsterdam 1990
- Stuuroop, P., *Ontwerp voor een Akademie voor Beeldende Kunst*, afstudeeropdracht afdeling Bouwkunde, TH Eindhoven, februari 1982
- Sutton, James, en Alan Bartram, *An Atlas of Type-forms*, Hertfordshire 1968
- Svendsen, L., *Mode. Een filosofisch essay*, Kampen 2007
- 'Taakverdeling en concentratie hoger kunstvakonderwijs', *Hogeschoolbericht* 4(21 mei 1987), p. 2
- Tan, J., 'The Stone Twins Head Communication Department at Design Academy Eindhoven', www.design.nl/item/the_stone_twins_head_communication_department_at_design_academy_eindhoven, januari 2009

- Tas, J.M. van der, *Kunst als beroep en roeping*, Zeist 1990
- Tas, J.M. van der, *De muze als professie. Onderwijsvernieuwing aan de KABK*, Den Haag 1998
- Tegenbosch, L., 'Beelden van Beljon, zo "Hollands" als hunebedden. Mening van timmerman-academiedirecteur', *De Volkskrant*, 29 januari 1966
- Tellegen, F., 'Christendom en techniek, karakteristiek van onze wereld', *Streven*, 15(juni 1962)9, pp. 805-813
- Tentoonstellingscatalogus *50 jaar Bauhaus*, Amsterdam, Stedelijk Museum, Amsterdam 1968
- Tentoonstellingscatalogus *Ausstellung Holländische Informelle Gruppe*, Galerie Weiss, Kassel, februari 1960, zonder paginering
- Tentoonstellingscatalogus *Bauhaus: a Conceptual Model*, Bauhaus-Archiv, Berlijn / Museum of Modern Art, New York, 2009
- Tentoonstellingscatalogus *Edelsmeden uit Limburg. Afgestudeerden 1950-1975. Dagschool Stads-academie Maastricht*, Gemeente Museum Roermond / Cultureel Centrum Maastricht, Roermond/Maastricht 1976
- Tentoonstellingscatalogus *Frans Zwollo sr. en zijn tijd*, Museum Boymans-van Beuningen, Rotterdam / Gemeentemuseum, Arnhem, Rotterdam 1981
- Tentoonstellingscatalogus *Hochschule für Gestaltung / Hogeschool voor vormgeving Ulm*, Stedelijk Museum, Amsterdam 1965, zonder paginering
- Tentoonstellingscatalogus *De kamer van IK*, Stedelijk Museum, Amsterdam 1960
- Tentoonstellingscatalogus *Mode kleren mode*, Amsterdam, Stedelijk Museum, Amsterdam 1980
- Tentoonstellingscatalogus *Paul Schuitema. Ein Pionier der holländischen Avantgard*, Kunstgewerbemuseum, Zürich 1967
- Tentoonstellingscatalogus *Samenwerken*, Museum Fodor, Amsterdam 1978, zonder paginering
- Tentoonstellingscatalogus *Struktuur. Bewustwording en begeleiding in het kunstonderwijs*, Gemeentemuseum, Arnhem 1967
- Tentoonstellingscatalogus *Struktuur: een thema, een methode*, Museum De Lakenhal, Leiden 1972
- Tentoonstellingscatalogus *Vier kanten van het werk van Graatsma en Slothouber voor de staatsmijnen*, Stedelijk Museum, Amsterdam 1965
- Tentoonstellingscatalogus *Vooruitzicht*, Stedelijk Museum, Amsterdam 1955
- Tentoonstellingscatalogus *Vormentaal, tentoonstelling van de eindexamenkandidaten van de KABK*, Gemeentemuseum, Den Haag 1964
- Tentoonstellingscatalogus *Wim Simons in vorm*, ABP, Heerlen 1990
- Terlouw, S. (red.), *Hogeschool voor de Kunsten Utrecht III*, Houten 1994
- 'Terugblikken omwille van morgen, inleiding', *Handenarbeid*, 13(januari 1965)1, pp. 1-2
- Teunissen, J., 'Het culturele emancipatieproces van de mode', in: *ArtEZ Lectoraten. De bomen het bos*, Arnhem 2005, pp. 11-25
- Teunissen, J. (red.), *Mode in Nederland*, Arnhem 2006
- Teunissen, J., en J. Brand (red.), *De ideale vrouw*, Arnhem 2004
- Teunissen, J., en J. Brand (red.), *Global Fashion, Local Tradition*, Arnhem 2005
- Teunissen, J., en J. Brand (red.), *De macht van mode. Over ontwerp en betekenis*, Arnhem 2006
- Teunissen, J., en J. Brand (red.), *Mode & Accessoires*, Arnhem 2007
- Teunissen, J., en J. Brand (red.), *Mode en verbeelding. Over kleding en kunst*, Arnhem 2009
- Teunissen, J., en J. Brand (red.), *De nieuwe man*, Arnhem 2010
- Thöner (red.), *Bauhaus a Conceptual Model*, Berlijn / Dessau 2009
- Thomassen, A., *In Control, Engendering a continuum of flow of a cyclic process within the context of disruptive and interactions for web-based applications*, dissertatie University of Porthmouth / Utrecht School of the Arts, Utrecht 2003
- 'Tijd voor bv Kunst', *Science Guide*, 6 juli 2010 (www.scienceguide.nl/201007/tijd-voor-de-bv-kunst.aspx)
- Tilke, M., *Oriental Costumes. Their Designs and Colors*, Berlijn 1922
- Tilke, M., *Kostümschnitte und Gewandformen*, Tübingen 1973 (1948¹)
- Timmers, Jan, *Symboliek en iconografie der christelijke kunst*, Roermond/Maaseik 1947
- 'De toekomst van het kunstonderwijs. Drie modellen', *VABKrant* 1(1975)6, pp. 11-19
- Tollenaar, A., en F. Huisman, *Dirk van Sliedregt (1920-2010), meubelontwerper, interieurarchitect, docent*, Rotterdam 2013
- Toorn, J. van (red.), *Design beyond Design. Critical Reflection and the Practice of Visual Communication*, Maastricht 1998
- Toorn, J. van, *Design's Delight*, Rotterdam 2006
- Toorn, H. van der, en B. van Wensveen (red.), *Geen catalogus. Eindexamententoonstelling Gerrit Rietveld Academie 1984*, Rietveldproject 24, Amsterdam 1984
- Trappeniers, M., 'Mathieu Lauweriks als leraar in het kunstnijverheidsonderwijs', in: Martis, Miedema en Van Uitert (red.) 1980, pp. 173-196
- Treffingers, S., 'School for New Dutch Masters turns Playful into Paydirt', *New York Times*, 2 oktober 2003
- Truijten, E., *Brieven van een designer*, Delft 1993

- Tschichold, J., *Wat iedereen van drukwerk behoort te weten*, Amsterdam 1951
- Tuinstra, W., en H. Petermeyer, *De geschiedenis van de architectuuropleiding in Tilburg*, Tilburg 1987
- 'Twee dagen praten over beeldend kunstonderwijs', *KuOKrant*, 4(december 1980)3, zonder paginering
- Uitert, E. van, J. Hofkamp en N. Jonker, 'Nederlanders en Duitsers in het kunstonderwijs, 1900-1940', in: K. Dittrich, P. Blom en F. Bool (red.), *Berlijn – Amsterdam 1920-1940. Wisselwerkingen*, Amsterdam 1982, pp. 332-393
- Unger, G., *Tekst over tekst – een documentatie over typografie*, Lecturis-uitgave nr. 3, Eindhoven 1975, zonder paginering
- Unger, G., *Terwijl je leest*, Amsterdam 1997
- Unger, G., *Typografie als voertuig van de wetenschap*, rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van bijzonder hoogleraar op het gebied van de Typografische Vormgeving vanwege de Dr. P.A. Tiele-stichting aan de Universiteit van Leiden op 16 maart 2007, Amsterdam 2007
- Unger, M., *Standpunten*, Tilburg 1986
- Unger, M., *Het Nederlandse sieraad in de 20ste eeuw*, Bussum 2004
- Unger, M., *Sieraad in context. Een multidisciplinair kader voor de beschouwing van het sieraad*, dissertatie Universiteit Leiden, 2010
- Valk, H., 'De Middelbare School voor Beeldende Kunst en Kunstnijverheid van het Genootschap Kunstoefening te Arnhem', *Maandblad der Nederlandsche Vereeniging voor Teekenonderwijs*, 55(maart 1939)12, pp. 194-195
- Valk, E. de, 'Overleden Jacques Janssen 1922-2011. Rechthoekige typograaf met een vrije hand', *NRC Handelsblad*, zaterdag 9 april 2011, p. 55
- 'Van a naar pro: afscheid van "de man met het sjaltje"', *REX Alumni Magazine*, Willem de Kooning Academy, www.mathieucremers.com/index.php?/root/rex-van-a-naar-pro/, 2011
- Vecht, N.J. van de, *De grondslag voor het ontwerpen van vlakke versiering*, Rotterdam 1927a
- Vecht, N.J. van de, 'Schoolprogramma en levenpraktijk', in: Heukelom (red.) 1927b, pp. 25-29
- Vecht, N.J. van de, *Onze letterteekens en hun samenstelling*, Rotterdam 1930
- Vecht, N.J. van de, *Het ontstaan van vlakke vormen*, Rotterdam 1932
- Veenendaal, K., 'Niet klagen maar bouwen', *Kunst. Tijdschrift van de HKU*, (december 2007)9, pp. 14-15
- Velden, D. van der, en V. Kruk, 'Vlaggen en symbolen', transcriptie van een discussie met Frederike Huygen, Anke Coumans, Gabriele Götz, Reynoud Homan, Mark Schalken, Steffen Maas, Hugues C. Boekraad, Annelys de Vet, Vinca Kruk, Daniel van der Velden, Amsterdam, 15 september 2006, zonder paginering; zie www.annelysdevet.nl
- Velden, E. van der, '300 jaar Koninklijke Beljon: Ik ben rustiger geworden', *Het Vaderland*, 13 februari 1982, p. 18
- Verberne jr., J.M., *Etalage en etaleur*, Doetinchem 1966 (1965¹)
- Verhoeven, N. (red.), *Zeskant*, Den Haag 1968, zonder paginering (tweede uitgave in de reeks 'Tussen ontwerpschool en praktijk', Instituut voor Industriële Vormgeving i.s.m. KABK Den Haag)
- Vermaas, C.H., *Jan van Toorn*, Eindhoven 2005, zonder paginering
- Vermeijden, M., 'Ik heb het idee dat ik anders naar kunst kijk dan de meeste politici. Gesprek met Nel Barendregt', *NRC Handelsblad*, 16 november 1979, Cultureel Supplement
- Vernon, M.D., *De psychologie van het zien*, Utrecht / Antwerpen 1966
- 'Verslag van AKKV-congres over sociale positie der kunstenaars', *Katholiek Bouwblad*, 21(10 april 1954)14, p. 219
- 'Vertrouwen. Gesprek met Fred van der Have', *VABK-Krant*, 2(1976)1, pp. 6-9
- Verwiel, H.J., 'Marinus Zwollo, edelsmid', *Scheppend Ambacht*, 33(oktober 1982)5, pp. 12-16
- Vet, A. de, *De subjectieve atlas van Nederland*, Amsterdam 2005
- Vet, A. de, 'Afscheid Anthon Beeke', in: *Eindexamencatalogus Graduation 2007 Design Academy Eindhoven*, Eindhoven 2007, p. 187
- Vierdag, B., 'Academie Minerva', in: Van der Kamp e.a. (red.) 1984, pp. 3-18
- Viskil, E., *Profiel van de sector beeldende kunst en vormgeving; beroepsprofielen en startkwalificaties*, mei 1999
- Visser, A. de, *De tweede helft gedocumenteerd*, Nijmegen 2002
- Vitruvius, *Handboek bouwkunde*, Amsterdam 1997
- Vogelaar, J.F. (red.), *Kunst als kritiek. Tien teksten als voorbeelden van een materialistische kunstopvatting*, Amsterdam 1973
- Vries, A. de, *Hendrik Valk 1897-1986*, Warnsveld 2005
- Vries, A. de, 'Willem Hillenius over kunstonderwijs', ongepubliceerd interview, 2011a
- Vries, A. de, 'Frans de Ruiter over kunstonderwijs', ongepubliceerd interview, 2011b
- Vries, A. de, 'Tweehonderd jaar kunstonderwijs in Noord-Brabant, 1812-2012', in: R. Holslag en M. Kemper (red.), *Konterfeiten & context. AKV / St. Joost, twee eeuwen kunstvakopleiding in 's-Hertogenbosch en Breda*, 's-Hertogenbosch / Breda 2012, pp. 93-140

- Vries, A. de, K. Schacknat en M. Boelee (red.), *Academie Arnhem 50 jaar in mode*, Arnhem 2004
- Vuik, T., 'Eenjarige hogeschool', *Kunstzone*, (februari/maart 2008)2/3, pp. 27-28
- Vuyk, K., 'Kunstacademie Kampen. De oprechte Academie', in: *Academie Utopia*, bundeling van lezingen uitgesproken op 18 september 1996 t.g.v. het symposium *Academie Utopia*, Stedelijk Museum, Amsterdam 1996, pp. 16-19
- Vuyk, K., 'Het docentschap als kroon. De babyboom, het kunstonderwijs en de kunsten', *Boekman. Tijdschrift voor kunst, cultuur en beleid*, 19(winter 2007)73, pp. 14-18
- 'Waar jonge kunstenaars worden gevormd. Een rondgang door Kunstoefening te Arnhem', *Panorama*, (13 november 1941)46
- Waarde van creatie. *Brief Cultuur en Economie*, Ministeries van Economische Zaken en Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag, september 2009
- Waarde, K. van der, R. Holslag en J. van Triest (red.), *Reader Visuele Retorica*, AKV / St. Joost, Avans Hogeschool Breda, Breda 2009
- Wagensveld, J., 'Toekomstbeeld. Onderzoek naar de toekomstvisies en -plannen van zes Nederlandse kunstacademies. Over kunstonderwijs, autonomie en postmodernisme', ongepubliceerde scriptie Algemene Cultuurwetenschappen, Erasmus Universiteit, Rotterdam 2003
- Weitkamp, W., 'Wie is de CABK? Portret van de academie in haar voorgeschiedenis, oprichting en volwassenwording', *Vita Brevis, tijdschrift over kunst en zin*, 2(september 2005)2, pp. 26-33
- Wells, J.M., P.M. Handover, G. Blanchard, M. Vox, G.K. Schauer, W. Rotzler, F. Riva, F. Baudain en G.W. Ovink, *Anderhalve eeuw boektypografie 1815-1965 in Amerika, Engeland, Frankrijk, Duitsland, Zwitserland, Italië, België en Nederland*, Amsterdam 1965
- Welten, B., *Het kunstonderwijs in Nederland. Een normatief onderzoek naar de ontwikkeling van het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs, voornamelijk in betrekking tot de meer didactische-aesthetische aspecten ervan in Nederland tussen 1870 en 1960*, Oosterhout 1960
- Wesseling, J., 'Hoe denkt de kunstenaar? Theorie en reflectie in het kunstonderwijs', in: Borgdorff en Sonderen 2012, pp. 38-49
- Whitford, F., *Bauhaus*, Londen 1984
- Wibaut, C., *Mode en stijl*, Bussum 1958
- Wick, R.K., *Teaching at the Bauhaus*, Ostfildern-Ruit 2000
- Wiekart, K., 'Een posthume overwinning. Gerrit Rietveld in Amsterdam', *Vrij Nederland*, 27 mei 1967
- 'Wij spraken met: M.C.W. Diemèl (Artibus)', *Utrechts Nieuwsblad*, vrijdag 22 juni 1956
- Wilson, Henry, *Silverwork and Jewelry*, Oxford 1903
- Wingler, H.M., *Das Bauhaus 1919-1933 Weimar Dessau Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937*, Bramsche 1962
- Wingler, H.M. (red.), *Kunstschulreform 1900-1933*, Berlijn 1977
- Winkel, C. van, 'Flexibele multipliciteiten. Het discours over onderzoek in de kunst', *De Witte Raaf*, (juli-augustus 2006)122, www.dewitteraaf.be/artikel/detail/nl/3090
- Winkel, C. van, *De mythe van het kunstenaarschap*, Amsterdam 2007
- Winkel, C. van, P. Gielen en K. Zwaan, *De hybride kunstenaar. De organisatie van de artistieke praktijk in het postindustriële tijdperk*, Breda 2012
- Wilterdink, N., en B. van Heerikhuizen (red.), *Samenlevingen. Inleiding in de sociologie*, Groningen 2007
- Wind, P. de, 'De Wijsgerige Kring Eindhoven bestaat 75 jaar. Een terugblik op de periode 1933-1993', *Filosofie*, 3(oktober 1993)5, pp. 4-12
- Winter, K. de, 'Herinneringen aan de AIVE (deel 2)', 25 juli 2010, www.designhistory.nl/2010/herinneringen-aan-de-aive-deel-2/
- Wit, C. de, *Johan Niegeman 1902-1977: Bauhaus, Sovjet-Unie, Amsterdam*, Amsterdam 1979
- Wit, G.A. de, *Modekleding motivatie. Een sociaalpsychologische studie van het mode-gebeuren*, Haarlem 1970
- Wolfswinkel, G., 'De AIVE vervolgt. Brieven van Gerrit Wolfswinkel en Koen de Winter', 9 februari 2011, www.designhistory.nl/2011/de-aive-vervolg/
- Woltjer, J., L.J. Sicking, H. Snijders, Th.A.H. van Harderwijk, B.W. Wierink, J.D. Ros, P. Tjeenk Willink, C.A. Welcker de Wit, Martine Wittop Koning, Th. Lancee en L. Looijen, *Het onderwijs in Nederland Algemeen en internationale tentoonstelling te Brussel in 1910, Nederlandsche afdeling*, Groningen 1910
- Wouters, H., en A. Scheffers, *40 jaar kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in Maastricht*, Maastricht 1966, zonder paginering
- Zicht op kwaliteit. Ontwikkeling van artistiek talent in het kunstonderwijs. Reactie op het eindrapport Beroep Kunstenaar: voorstellen voor inhoud en organisatie van het kunstonderwijs in Nederland van de Projectorganisatie Kunstvakonderwijs*, 14 juli 1999, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag, december 1999
- Zijl, I. van, *Gerrit Rietveld*, Londen/New York 2010

- Zijverden, M. van (red.), *20 jaar Fashion Design aan de HKU*, Utrecht 2007
- Zimmerman, K., 'Commercie is geen vies woord op de Rietveld Academie', *Nieuw Amsterdams Peil. Krant voor nieuwsgierige Amsterdammers*, 6 oktober 2006, www.mediaudies.nl/nap2/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=74
- Zoest, A. van, *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat we ermee doen*, Baarn 1978
- Zwart, P., 'Mode en kunstnijverheid', *De Cicerone. Een algemeen maandschrift voor kunst*, Den Haag, 1(15 januari 1918)1, pp. 32-33
- Zwart, P., 'Boekbespreking Nederlandsche Ambachts- en Nijverheidskunst, Jaarboek 1927', *Het Vaderland*, 31 mei 1928a
- Zwart, P., 'Het onderwijs aan de academies voor beeldende kunsten', *Het Vaderland*, 8 september 1928b
- Zwart, P., 'Kunstnijverheid en techniek', in: *Nederlandse Vereniging voor Ambachts- en Nijverheidskunstenaars*, jubileumorgaan 1904-1929, 1929
- 'F. Zwollo en de Haagsche Academie van Beeldende Kunsten', *Ons Maandblad*, 9(1 juli 1916)7, pp. 9-11
- Zwollo, P., 'In memoriam Frans Zwollo jr., edelsmid en theosoof (15 okt. 1896 - 24 okt. 1989)', *Theosofie*, 90(december 1989)6, p. 199

- Academie Beeldende Kunsten Maastricht
afb. 184, 196, 264, 270–273, 277
- AKV / St. Joost, Breda
afb. 136, 274, 275, 278
- Archief Hans van der Laan osb, Vaals
afb. 290
- Architectuurstudio Herman Hertzberger, Amsterdam
afb. 72, 73
- ArtEZ hogeschool voor de kunsten, Arnhem
afb. 1
- Bakker, Gijs
afb. 200
- Bervoets, Marlous
afb. 172
- BiermanHenketarchitecten, Esch
afb. 9–11
- Blokland, Petr van
afb. 117
- Brabant-Collectie Tilburg
afb. 253
- Brück & Sohn, Meissen
afb. 80
- Burg, Gerrit
afb. 144
- Collectie NDB Amsterdam (Het Nieuwe Instituut, Rotterdam)
afb. 198, 199
- Collectie Textielmuseum Tilburg
afb. 281, 283, 284
- Coppens, Martien
afb. 33, 34, 222, 223
- Diederendirrix Architecten, Eindhoven
afb. 23, 24
- Design Academy Eindhoven
afb. 86
- Dorland, Cees van
afb. 89
- Gelders Archief, Arnhem
afb. 61, 63
- Gemeente Eindhoven
afb. 20
- Gemeentearchief Rotterdam
afb. 12–14, 258, 259
- Gemeentemuseum Den Haag
afb. 113
- Gerrit Rietveld Academie, Amsterdam
afb. 56, 57
- Gurp, Johan van
afb. 91, 279
- Hadders, Gerard
afb. 179
- Heuvel, Thea van den
afb. 195

Herkomst afbeeldingen

Houtman, Kees

afb. 212, 226, 240, 285

Jo Janssen Architecten, Maastricht

afb. 35

Lemaire, F.

afb. 143

Ligtelijn, Franck

afb. 194, 205

Meijer, Paul

afb. 49

Molle, Marcel

afb. 134

Museum Meermanno, Den Haag

afb. 132

Nederlands Architectuurinstituut

(Het Nieuwe Instituut, Rotterdam)

afb. 70

Neerincx, Riet

afb. 188, 232

Noordzij, Gerrit

afb. 118-120

Noordzij, Peter Matthias

afb. 121

Onna, Norbert van

afb. 25, 26

Raanhuis, Wies

afb. 202

Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed, Amersfoort

afb. 27

RKD – Rijksbureau voor Kunsthistorische Documentatie,

Den Haag

afb. 62, 99, 105, 107, 186, 187, 189, 247, 248,
265-267

Struycken, Peter

afb. 206

Teo Krijgsman Fotografie, Almere

afb. 4-6, 50

Toner, Mike

afb. 249

Van Mourik Architecten, Den Haag

afb. 2, 3

Versnel, Jan

afb. 66-69, 167

Vet, Annelys de

afb. 177

Visser, Bernhard

afb. 19

Vroege, Hans

afb. 8

Wille, Klaus

afb. 87

Willem de Kooning Academie, Rotterdam

afb. 15

Personenregister

- | | | |
|---|---|---|
| Abbott Miller, J.
617 | Baeten, J.W.M.
193, 194, 201 | Beersma, W.A.A.
785 |
| Aalberts, M.H.J.
786 | Bake, Bertha
749 | Begeer, Jan
358, 523, 524, 526, 527,
529-534, 543-546, 607,
843 |
| Adorno, Theodor
572, 595 | Bakker, Gijs
163, 635, 663-665,
667-669, 671-674, 703,
744, 775, 841, 843, 844 | Belderbos, Stefan
103 |
| Adriaens-Hermans,
Nicole
41 | Bakker, Wibo
548 | Beljon, Joop (zie ook
Bernard Majorick)
35, 76, 95-97, 241, 248,
271, 294-298, 305, 308,
317, 319-339, 341, 344,
345, 415, 485, 487, 497,
499, 501, 552, 625, 677,
678, 692, 719-722,
724-728, 730, 737, 738,
745, 759, 761, 833, 838,
842, 844 |
| Aicher, Otl
553-555 | Bakker, Will
504 | Bell, Daniel
156 |
| Albers, Josef
39, 228, 257, 314, 369,
416, 503, 505, 653, 735,
736 | Bakker, Karel
783 | Bell, Quentin
40 |
| Alberti, Leon Battista
398, 399 | Baljeu, Joost
677, 726, 745 | Bellefroid, Edmond
187 |
| Alembert,
Jean Le Rond d'
413 | Banham, Reyner
299, 739 | Benaïssa, Farouk
527 |
| Alexander, Christopher
660, 681, 693, 722,
731-734, 745, 842, 844 | Barendregt, Nel
124, 125, 143 | Benjamin, Walter
572, 595, 597, 830 |
| Alons, Cor
248, 484, 674, 677, 678,
681, 686, 807 | Barthes, Roland
739, 830 | Bennekom, Jop van
515, 519 |
| Andrea, Kees
237 | Bartram, Alan
514, 530 | Bense, Max
660, 682, 736 |
| Andringa, Annemiek
777 | Basart, Henri
233, 290 | Bercum, Bernhard van
510, 514, 431 |
| Ansems, Hans
673 | Baudelaire, Charles
830 | Berends, H.C.
246, 277 |
| Apol, Anni
536 | Baudrillard, Jean
739 | Berg, A.J. van de
764, 765 |
| Archer, Leonard Bruce
660, 681, 693, 694, 702,
731-735, 745, 842 | Bauduin, Paul
602, 605 | Berge, H.C. (Hans) ten
243, 595 |
| Arendt, Hannah
296, 401 | Bax, Marty
57 | Berger, John
597, 598 |
| Armando
237, 240, 241 | Bazel, Karel de
464, 811 | Berkom, J.H.A. van
194 |
| Arntz, Gerd
556 | Beek, Marius van
244, 246 | Bernardus van Clairvaux
128 |
| Ashbee, Charles Robert
312, 407, 410, 630 | Beek, Nicolaas van
634 | Berserik, Herman
486, 495 |
| | Beek, Bas van
662 | Bertin, Jacques
556, 559 |
| | Beeke, Anthon
163, 563, 564, 566-568,
626, 703 | |
| Baader, Andreas
343 | Beekers, Frank
437 | |
| Baanders, Tine
262 | Beender, Erik
369 | |
| Baarle, W.H. van
602, 604 | Beeren, Lou
163, 703 | |

Bervoets, Marlous 503	Bonsen, Joop 232, 236, 238, 240, 241, 290	Brouns, Ton 550	Cézanne, Paul 724	Daan, Sayone 779	Droogleever Fortuyn, Irene 704
Beurden, Louis van 441, 443	Bonsiepe, Gui 609, 616, 617	Brouwer, Henk 335, 775, 776	Chabot, Jeroen 134	Dael, W. van 195, 213	Dubbeldam, Winka 144
Beuys, Joseph 369	Boomsma, Tatja 783	Bruijn, Feitze de 194	Chabot, Hendrik 323	Dalenoord, Jenny 486	Dubček, Alexander 343
Bierma, Wigger 423, 507, 508, 515	Boosten, Alphons 113, 182, 185-187, 215	Bruijn, Kees de 508	Choisy, Jacques 143	Dalí, Salvador 333	Duis, Leonie ten 436
Bil'ak, Peter 571	Bordewijk, Ferdinand 425	Bruinsma, Max 435, 598	Christiaans, Henri 53, 54	Damereau, H.W.E. 218, 234	Dumbar, Gert 498, 499, 564, 619
Bill, Max 228, 258, 276, 527, 553, 735	Borgdorff, Henk 400, 401	Brun, Berry 775	Christiaanse, Kees 144	Darwin, Robin 330	Duppen, Jan van 162
Bin Samsuddin, Ismail 417	Borggreven, A.M.J. 765	Brusse, Wim 262	Chwast, Seymour 533	Deetman, Wim 79, 81, 147, 387, 435	
Black, Misha 314, 682	Bos, Albert 143, 681	Buber, Martin 206, 207, 325	Citroen, Paul 228, 237, 247, 332, 365, 366, 368, 677	Dekkers, Marlies 770, 830	Eckbrecht von Dürck- heim-Montmartin, Karl 736
Bloemsma, Evert 507	Bos, Jantien 519	Buchanan, Richard 608, 609, 616, 617	Claessen, Hans 438	Deur, George 218, 219, 282	Eckhart von Hochheim (Meester Eckhart) 212
Blokland, Frank 488	Bosch, Françoise van den 634	Bürdek, Bernhard 660, 735	Clark, Kenneth 598	Deventer, J.H.J. van 755, 818, 819	Edelkoort, Lidewij 155, 156, 164, 166, 566, 703, 746, 772, 778
Blokland, Erik van 493	Boterman, Jan 429-431, 434, 569, 574-576, 597, 598, 624, 625, 842	Buijs, Jan 113, 268, 271	Cloag, John 314	Deventer, W.B.H. van 771	Ehses, Hanno 609
Blokland, Petr van 493, 494	Bourdieu, Pierre 402	Bulthuis, Rico 482, 593	Cohen, Piet 661, 663	Diderot, Denis 413, 414	Eisenloeffel, Eva 262, 365, 749, 755-757, 771, 817, 834, 835
Blom, Piet 388-390, 393	Brand, Jan 86, 87, 90	Bundt, Livinus van de 245	Conrads, Marianne 761, 762, 833	Diemèl, Mar(inus) 302, 304, 344, 387, 838	Eksell, Olle 534
Bodenhausen, Thijs 472	Brand, Chris 448, 520, 522, 524-527, 530, 534, 544-546, 840, 843	Burght, Angela van der 352	Constantinus (J.N. Reijgersberg) 180-183, 188, 190, 718, 719, 767	Dijk, Hans van 350, 351, 353	Elburg, Jan 312
Boeke, Kees 367, 381	Brandes, Michiel 661	Buytaert, Rob 703	Copier, Andries 272, 258	Dillen, Joan van 272	Elders, Fons 657, 661
Boekhoudt, Onno 642	Brattinga, Pieter 548	Buytendijk, Frederik 824	Cordovani, Mariano 182	Dinkla, Ernst 350, 351, 353	Elders, Jan 641, 642, 661
Boekraad, Hugues C. 139-142, 545, 568, 572, 606-609, 615-621, 625, 626, 843, 844	Brecht, Bertolt 573	Cachet, Lion 266	Cornelissen, Henk 543-547, 607	Dirrix, Bert 166	Élie Faure, Jacques 331, 722
Boelee, Matthijs 775, 779, 780, 783, 786	Breemen, Auke van 715	Calvijn, Johannes 203	Coumans, Anke 109, 110	Dohner, Donald 313	Elno, Karel (Karel Horemans) 683, 688, 699, 737-740, 745
Boer, Maze de 276	Bremmer, Pauline 276	Campendonck, Heinrich 668	Couturier, Marie-Alain 182, 324	Dokkum, Onno van 669, 670	Engelen, Astrid van 757
Boer, Jacques de 565	Brochmann, Odd 689, 690, 696	Carboni, Luca 276	Cramer, Bernard 143	Doodson, Wendy 813	Engelhart, Ben (J.A.F. de Rijk) 448, 525
Boer, Herman Pieter de 524	Brock, Bazon 821	Cargelli (Carl Gellings) 764, 769	Cross, Nigel 52	Dooijes, Dick 42, 375-378, 429, 431, 432, 655, 656	Engelman, Jan 182, 185, 186, 191, 195, 302, 303
Bohemen, Kees van 237	Broeders, Ad 563, 564	Carson, David 515	Crouwel, Wim 266, 276, 436, 526, 564, 566, 571, 572, 574, 692	Dorfles, Gillo 739	Engelse, Bram 569
Bokhoven, Willem van 550	Broers, Herman 206, 208	Cassandre (Adolphe Jean-Marie Mouron) 129, 475, 482	Croy, Peter 552, 684	Dorst, Kees 22, 52-55, 417, 420, 661, 844	Enthoven, Axel 163, 703
Bomans, Godfried 319	Brom, Gerard 185	Catharina de Grote 414	Cuypers, Eduard 166	Dreven, Maarten van 774, 776	
Bons, Jan 436	Brom, Jan Eloy 301	Cellini, Benvenuto 409, 410, 709, 715	Cuypers, Pierre 166	Dreyfuss, Henry 555, 686	
Bonsel, H.C. 180, 183				Driessen, A.H.C. 755	

Enzensberger, Hans Magnus 366, 595	Geest, Hanny van der 727	Granpré Molière, Marinus 180, 182-184, 188, 193, 195, 213, 215, 217, 218,	Hagoort, Giep 142	Hildering, Pieter 597	Hubregtse, Sjaak 575
Escher, Gielijn 429	Gelder, Jan van 303	308, 321, 323, 324, 326, 372	Hammes, J. 710, 711	Hillenius, Willem 76, 80, 89-97, 117, 118, 174, 175, 319, 502-504, 506, 514, 518, 519, 278	Huijsmans, C.C. (Constant) 42, 463
Evans, Harold 574	Gelder, Charles van 357	Grégoire, Jan 185, 186	Hardy, Joop 35, 76, 123, 135, 147, 148, 174, 262, 263, 346, 365-375, 382, 387-389, 393, 692	Hoek, A.G. van den 217, 219, 240	Huisman, Sipke 147-149, 374
Eyck, Charles 185, 187, 307	Gellings, Carl (Cargelli) 764, 769	Grinten, Gijs Joost van der 296, 297, 721, 734	Hartog, Simon den 128, 149-152, 155, 276, 319, 377-379, 393, 435, 436	Hoer, Pieter 't (zie ook Piet Paris) 780	Huizinga, Johan 199
Eyck, Aldo van 262	Gemert, Anton van 123, 133	Groenemeijer, Bert 104-112, 114, 142, 175	Hassink, Martijn 565	Hofkamp, Joke 41	Hullenaar, Paul van 't 545
Eyck, Jan van 73	Gerstner, Karl 527, 574, 612, 668	Groot, Lex de 349	Hauser, Arnold 594, 595	Hollaar, Bastiaan 354	Hussem, Willem 237
Eyk, G.H.A. van 778	Ghyka, Matila 695	Groot, Jan Hessel de 463-465, 469, 471, 472, 484, 559, 630	Have, Fred van der 135, 144, 175	Hollander, F.E. 602, 604	Icke, Vincent 401
Fairbank, Alfred 526	Giedion, Sigfried 716, 739	Groot, Jacoba de 464, 465	Havinga, Dineke 208	Hollander, Paul den 363, 444	Istha, Joop 678, 679
Fekkes, Anno 500	Gielen, Jos 195	Grootheest, Tijmen van 155, 276	Haye, Frans de la 163, 703	Holslag, Rens 535, 606	Itten, Johannes 228, 243, 253, 257, 306, 314, 332, 365, 366, 370, 416, 697, 735
Fens, Wouter 151	Gielen, Pascal 45, 46	Gropius, Walter 227, 253, 255, 272, 276, 295, 314, 325, 408, 560	Hees, Ben van 786	Holt, Simeon ten 243	Jaarsveld, Wim 254, 259, 272, 428, 432, 655-659, 661, 662, 667, 744, 841
Ferrée, Hans 524	Giersbergen, Wilma van 42	Gruson, Edith 607, 609	Heidegger, Martin 388	Holzauer, Freek 657, 661, 713, 714, 729, 744, 842	Jacobs, Jac. 253, 639, 640
Finsler, Hans 441	Gijsbers, Pieter-Jan 716	Guermontprez, Paul 228, 247	Heilbron, Johan 44, 45, 402-404, 424, 571	Honour, Hugh 21	Jacobs van den Hof, Gijs 232
Fischer, Georg 535	Gill, Eric 509, 510, 514, 783	Guntenaar, Ben 262	Hendriks, Berend 242, 244-246, 663, 668, 670, 671	Hoogendijk, Nelly 759, 761, 833	Jans, Jan 261, 263
Fleming, John 21	Gilles, Wim 156, 313, 349, 351, 355, 356, 502, 684-688, 692-696, 698-700, 702, 745, 829, 843, 844	Haan, Jacques den 594, 595	Henderikse, Jan 237	Hoogenhuyze, Michael van 98, 114	Jansen, J.F. 272
Florida, Richard 105	Gispén, Willem 289, 291, 293, 302, 672, 674	Haan, Jurjen de 772	Henket, Hubert-Jan 75, 117, 118	Horemans, Karel (Karel Elnó) 737	Jansen, P.J. 764, 769, 785
Flügel, John 822	Glaser, Milton 533	Haaren, Hein van 79, 113, 117, 121, 125-133, 144	Herrigel, Eugen 368	Horstink, Gijs 657	Janssen, Donald 667
Focillon, Henri 325, 331, 721, 722, 738	Godefroy, Jan 43, 465	Haaren, Jan van 282, 764	Hertzberger, Herman 385, 387, 389	Houkes, Rein 502, 503, 505, 516, 519, 520	Janssen, Jacques 487, 488, 497, 500
Foqué, Richard 734	Goede, Julius de 507, 508	Haas, Aad de 323, 324	Heukelom, Jan 463, 468, 471	Hout, Liesbeth in 't 155, 156, 164	Janssen, Pierre 344
Frenkel Frank, Dimitri 524	Götz, Gabriele 607	Haas, Ton 665	Heus, Tom de 152, 262, 432-435, 438, 526	Houtman, Kees 688, 692, 698, 700, 702, 843	Jaspers, Karl 310
Freud, Sigmund 295, 322	Goldstein, Carl 39, 74	Haase, Annelies 436	Heuvelink sr., H.J. 277	Houweling, Jos 152, 436, 438	Johnston, Edward 412, 509, 510, 525
Freyburg, Marnix von 770, 775	Gombrich, Ernst 326, 555, 594, 736	Haasse, Hella S. 763	Hey, B.Th. de 191, 233, 234, 290, 293, 305, 321, 842	Hubben, Hub 620, 621	Jonas, Henri 186, 445
Friedlaender, Henri 485, 486, 507-510, 512, 513, 623, 843	Gorz, André 351, 352, 367	Habekotté, Gerlinde 203, 204, 208	Hiemstra, Kris 735	Hubers, Betty 809	Jones, John Chris 660, 733, 734, 745
Fröbel, Friedrich 408	Graatsma, Willem 533, 687, 688, 690, 691, 694, 698, 699	Hadders, Gerard 570, 607, 609, 619-621	Hijum, Adri van 388	Jong, A. de 345, 346	Jones, Owen 749
Gandhi, Mahatma 367	Graeff, Werner 441	Haeckel, Ernst 471			

Jong, Jan de 187	Kjaerholm, Poul 739	Kurpershoek, Theo 611	Leijdekkers, Petri 41, 76, 80, 346	Lopez Cardozzo Kindersley, Linda 495	434, 445, 489, 516, 517, 570, 571, 576, 623, 840
Jong, Jo de 749, 751-754, 761, 808, 817	Klaarenbeek, Frits 770	Laan, Adri 237, 239, 240, 246	Lemmens, Guillaume 185	Lorm, Cornelis de 811	Martis, Adi 41
Jong, Klaas de 121-124, 126, 131, 135, 139	Klaassen, Ina 134	Laan, dom Hans van der 183, 184, 193, 194, 196, 213, 218, 226, 769, 825-828, 834	Lenarts, Koen 444	Lovink, Geert 402	Marx, Karl 595, 597
Jongejans, Charles 336, 428-431, 445, 463, 482, 507, 526, 574, 575, 623, 624, 840	Klages, Ludwig 602	Laan, Jan van der 218	Lenders, Tom 596, 597	Lucassen, Jan 80, 156-164, 166, 356, 563, 564, 566, 701-703, 741, 746, 813, 839, 843	Maters, Bas 670
Jongert, Jac. 472, 473, 475, 476, 480, 593, 691	Klaver, Niels 757	Laan, Nico van der 183, 219	Lentjes, Ewan 618	Lürsen, Joan 268, 271	Matisse, Henri 323, 812
Jonker, Nini 41	Klee, Paul 237, 253, 324, 653,	Laan, C. van 769	Leonardo da Vinci 107, 399, 414	Luns, Huib 185, 472, 817	Meerens, Mathijs 686, 688, 736
Jung, Carl 324	Knevel, Rianette 775	Lagas, Adrianus 446, 447	Lerven, Gerard van 231-236, 238, 241, 245, 247, 261, 504, 837	Lunsingh Scheurleer, C.W. 271	Meerman, Hans 211
Kaaij, Johanna van der 749	Kockelkoren, Petran 148, 149	Lamaker, Elly 232, 241, 763-766, 769, 771-779, 784, 821, 824, 834, 835	Levie, Victor 435	Lysinski, Edmund 535	Meester Eckhart (Eckhart von Hochheim) 212
Kahn, Louis 368	Köhler, Wolfgang 492	Lambeck, Jan 207	Lévi-Strauss, Claude 734, 824	Maan, Dick 337, 594	Meeuwen, Philip van 499
Kandinsky, Wassily 237, 253, 653	Koenen, Eize 209	Land, René van der 377	Levigne, Hub 187, 445	Maas, Willem 185	Meijer, Martin 448, 449, 463
Katan, Hans 439, 444	König, René 824	Langeveld, Martinus 722	Liang Ie, Kho 329, 337, 338, 633, 634, 667, 673, 678, 679	Mackintosh, Charles 276	Meischke, Johan 143
Kelfkens, Kees 517	König, Theodor 599	Lao Tse 560	Lieverse, Jaap 338	Maldonado, Tomás 616, 735, 736	Merkelbach, Ben 213
Kennedy, Robert 343	Kol, Alfons van 767	Lasès, Frans 504	Ligtelijn, Franck 242, 632-635, 659, 663-665, 744	Mallarmé, Stéphane 830	Merleau-Ponty, Maurice 188
Kentie, Hans 544, 564, 565	Kooten, Hans van 783, 784	Laudy, G.C. 189	Limperg, Theo 656	Majorick, Bernard (Joop Beljon) 35, 294, 319	Mertz, Paul 778
Kepes, Gyorgy 559, 560	Kostellow, Alexander 313, 681	Lauweriks, Mathieu 41, 464, 631	Linssen, Leo 186, 187, 189	Majoor, Martin 507, 515, 518	Metz, Lex 262
Kerschesteiner, Georg 314, 408	Kowalke, Hartmut 606, 607	Laver, James 822	Lion, Dick 635	Majorick, Bernard (Joop Beljon) 35, 294, 319	Meulenbroek, Désirée 41
Kessel, Piet van 218	Kramer, Friso 338, 678, 686	Lawson, Bryan 52-55, 417	Lippens, Guido 559	Maldonado, Tomás 616, 735, 736	Meurs, Michiel 661
Keulen, Jan van 320, 337, 338, 485, 487, 497, 498	Krimpen, Huib van 509-512, 514, 515, 576	Le Corbusier (Charles- Édouard Jeanneret- Gris) 540, 541, 688-690, 695, 737, 739, 745, 844	Lissitzky, El 497, 612	Mallarmé, Stéphane 830	Meyel, Clodoald (Gerard) van 186, 187, 190
Kiljan, Gerrit 237, 241, 248, 249, 337, 338, 428, 436, 440, 473, 475, 479, 481-485, 498, 500, 502-504, 506, 593, 594, 624, 677, 678, 681, 842-844	Krimpen, Jan van 445, 526, 532	Leach, Edmund 355	Lodder, Benno 678, 680, 681	Malraux, André 328	Meyer, Hannes 253, 560
King, Martin Luther 343	Krippendorff, Klaus 703	Lebeau, Chris 811	Loeff, H.J.M. 218	Manders, Peter 498	Middelhoek, Bram 262, 263, 365, 387, 838
Kinross, Robin 609, 616, 617	Kroon, B. 521	Leck, Bart van der 238	Loewy, Raymond 328	Mante, Harald 306	Middendorp, Jan 42, 320, 337
	Kropholler, Alexander 719	Leeuw, Dirk de 258, 259, 261-263	Lohse, Richard 668	Marcuse, Herbert 372, 595	Miedema, Hessel 41
	Kruijisen, Karel 569	Leeuw, Gerardus van der 208	Lonkhuijsen, Jon van 775	Magritte, René 757	Mies van der Rohe, Ludwig 276, 722, 739
	Kuitenbrouwer, Carel 97		Loos, Adolf 740	Maritain, Jacques 182, 195	Mignot, Jean 398
			Lootsma, Bart 635, 636, 715, 716, 743	Marks, Charles James 681, 732	Mijll Dekker, Kitty van der 228, 254, 268, 753, 757, 758, 807-809, 833, 842

Moholy-Nagy, László
228, 253, 257, 314, 320,
440, 497, 559, 653, 674

Moller, Hendrik
177, 179, 180, 188

Mondriaan, Piet
237, 238

Montessori, Maria
367

Morée, Gerrit de
193, 526

Morin, Edgar
125

Morison, Stanley
23, 510, 515, 530, 611,
614, 619

Moritz, Ulf
161-163, 703, 813, 815

Morris, Charles W.
736

Morris, William
234, 247, 321, 325, 407,
630

Mouron, Adolphe
Jean-Marie
475

Moxon, Joseph
409, 509

Müller-Brockmann,
Josef
527, 574

Muller, J.A.
764

Muller, Peter
424

Mumford, Lewis
325

Munster, Jan van
144

Muthesius, Hermann
314, 408

Naber, Johanna
749, 751

Nauta jr., Doede
692

Neerincx, Riet
631, 632, 715

Neter-Kähler, Greten
228, 254, 272, 749, 757,
807

Neurath, Otto
556, 559

Nicolai, Arno
387

Nicolai-Chaillet, Cora
362

Nicolas, Joep
185

Niegeman, Johan
228, 253-255, 257-259,
272, 362, 653-655

Nietzsche, Friedrich
322, 323

Ninaber van Eyben,
Bruno
638, 719

Nonné-Schmidt, Helene
735

Noordzij, Gerrit
334, 338, 425, 431,
487-497, 507, 525, 530,
533, 544, 555, 560,
613-615, 623-625, 694,
722, 840, 842, 844

Noordzij, Peter Matthias
488, 489

Noorman, P.E.
81

Nypels, Charles
445, 447

Ockeloen, Gijs
661

Oesler, Alfred
809

Oldeboerrigter, Melle
379

Onck, Andries van
657, 659, 661

Onderdenwijngaard,
Arie Jan
439

Onna, Jan van
563

Oom, Jan-Kees
701

Oosthoek, Marja
815

Os, Cas van
441, 443

Osnabrugge, Joop van
337, 338, 678-680

Ouwerkerk, Richard
133, 134, 155

Ouwerkerk, Dick van
117

Ovink, Willem
445, 491, 522, 530, 532,
602-605, 614, 615

Paanakker, Fons
637, 638, 716, 719, 743

Packard, Vance
525, 606, 714

Paik, Nam June
378

Papaneek, Victor
662, 663

Paris, Piet
(Pieter 't Hoen)
780, 830

Pauw, José de
813, 815

Pauwels, Henk
439

Peeters, Henk
237-241, 243-245, 332,
343, 353, 424, 425, 503,
507, 513, 594, 595, 597,
634, 663, 664, 774, 775

Peeters, Jacques
136, 138

Peire, Luc
738

Peppink, Theo
207, 208

Perguin, Nico
198, 199

Pestalozzi, Johann
Heinrich
408

Peterhans, Walter
735

Peters, J.A.J.
187-189, 199, 217

Peters, Ruudt
642

Peterson, Erik
767

Peutz, Frits
215, 217

Pevsner, Nikolaus
22, 29, 39, 40, 43, 74,
404, 405, 739

Piaget, Jean
668

Picasso, Pablo
237, 323, 324, 327

Pick, Elizabeth
607

Pijper, IJsbrand
485, 520-526, 600, 624,
843

Plantenga, Jan
237, 247-249, 251, 254,
268, 271, 305, 481, 837,
842

Plato
138, 209, 367, 393, 398,
721, 724

Plotinus
209, 560

Poffenberger, Albert
599

Polhemus, Ted
821, 824

Pontier, Ad
336

Postmes, Jos
185, 187

Pouderoyen, Cees
183, 218, 219, 226, 282,
387

Poyck, Peter
770

Prager, Gisela
779, 824, 835

Prak, Niels
40, 575, 692

Premsele, Benno
536, 673

Prinsen, Claudius
194

Prinsen, Wim
207

Procter, Lynn
821

Pruys, Simon Mari
297-299, 634, 635, 657,
659, 686, 726-731, 737,
745, 746, 821, 842

Pyke, R.L.
615

Quist, Willem
143

Raanhuis, Wies
665

Rams, Dieter
660

Ramselaar, Antonius
181, 182, 195

Rand, Ayn
606

Ravesteyn, Sybold van
185

Read, Herbert
43, 294, 295, 325, 329,
335, 336

Reed-Kostellow, Rowena
313

Régamey, Pie Raymond
182

Regouin, Maarten
80, 136-140

Rehorst, Chris
80, 95-97, 99, 102, 114,
128, 271

Reijers, Zeger
268

Reijgersberg, J.N.
(pater Constantinus)
180

Renner, Paul
447, 510

Rheeden, Herbert van
41, 259

Rhijn, Jacques van
688, 696

Riemerschmidt, Richard
408

Riemsdijk, Jan van
123, 135, 346

Rientjes, A.E.
185, 186

Rietveld, Gerrit
21, 22, 74, 75, 117, 118,
150, 213, 242, 258, 266,
272, 273, 276-278, 282,
289, 301-303, 390, 594,
641, 677, 681, 716

Rietveld, Jan
262

Rietveld, Wim
338, 678, 680

Rijk, J.A.F. de
(zie ook Ben Engelhart)
448

Rijkens, R.
522

Roelofsz, Charles
365

Roels, Frans
599, 602

Rolf, Margot
809, 810

Ronde, Peter de
665

Rookmaaker, Hans
177

Roon, Ron van
504

Roos, A. de
43, 200

Roos, Sjoerd H. de
445, 447, 472, 526, 532,
575, 576

Roosenburg, Teun
187

Rooy, Jac. de
766, 767

Ros, Guus
564

Ros, J.D. (Jan)
463, 468-472, 484, 630,
751, 754, 884

Ros, Lies
434, 597, 894

Rose, Hajo
497

Roskam, Ad (Adam)
241, 424-426, 507

Rossum, Just van
488, 493

Rotteveel, Marga
444

Rovers, Dio
193, 194

Rozenburg, Dirk
166

Rozendaal, Willem
485-487

Ruiter, Frans de
102-104, 174

Ruskin, John
247, 321, 407

Ruys, F.J.C.
213

Ruys, Mien
213

Salden
688

Sandberg, Willem
240, 251-253, 258,
261-263, 272

Sanders, Karel
233, 290, 293, 302, 303

Santvoord, Matt van
564

Sarneel, Ko
189, 215, 638

Schadow, Wilhelm
406

Schaepkens van Riepst, Jules 185
 Schamhart, Sjoerd 215, 385
 Scheffers, Jef 185-187, 189-191, 193, 215, 290, 319, 344, 445, 548, 784, 837, 838
 Schiavetto, Clara 632
 Schimmelpenninck, Luud 389
 Schipper, Huug 487, 501
 Schlemmer, Oskar 253
 Schmidt, Joost 505
 Schmidt, Pieter 143
 Scholten, Herman 757, 758, 809, 833
 Schoonbrood, Henri 187
 Schoonenberg, P.J. 767
 Schoonhoven, Jan 237
 Schouwenaars, Maria 766-768
 Schröder, Rob 272, 434-437, 569, 594, 597, 713
 Schrofer, Janwillem 404
 Schrofer, Jurriaan 85-90, 93, 94, 96-98, 100, 101, 103, 173, 174, 381-383, 388, 427, 429, 431, 432, 434
 Schrofer, Willem 237, 677
 Schrover, Oscar Laurens 208
 Schudel, Paul 665, 668
 Schuitema, Paul 129, 237, 249, 250, 320, 337, 428, 435, 436, 440, 481-485, 498-500, 532, 593, 599-601, 605, 624, 625, 681, 842, 844

Schuitema, Etsko 599, 605
 Schulze, A.O.W. (Wols) 239
 Schulze-Bahr, Werner 163, 703
 Schweizer, Paul 778
 Segmiller, Ludwig 710, 711
 Semper, Gottfried 331, 332, 341, 407, 722, 745, 751, 759, 820, 844
 Sennett, Richard 51, 414, 709
 Serafijn, Q.S. 73
 Setola, Geert 544, 606
 Seventer, Daan van 45
 Sicking, Henri 183, 184
 Siebers, P.A.M. 195, 213, 219
 Sieger, Fred 237, 241
 Sierman, Koosje 576
 Simmel, George 822, 830
 Simon, Lambert 194, 195
 Simon Thomas, Mienke 22, 23, 42, 463, 466, 471, 751
 Simonis, Dick 338, 678, 680
 Simons, Wim 548-550, 625, 843
 Sinemus, Wim 237
 Sipkema, Anna 749
 Sips, Ilm 769
 Slee, Gerard 135, 195-202, 207, 213, 225, 226, 319, 357, 358, 361-363, 375, 393, 439, 441, 520, 522, 523, 526, 537, 600, 764, 838
 Sliedregt, Dirk van 204-209, 211, 225, 262

Slikboer, J.M. 603
 Slob, Arie 212
 Slobbe, Alexander van 779, 783, 830
 Slothouber, Jan 533, 687, 688, 690-692, 745, 844
 Sluys jr., Willem van der 601
 Smeets, Frans 355
 Smeets, Jan Willem 278
 Smeets, René 156, 165, 186, 290, 305-319, 341, 349-352, 354-356, 375, 393, 415, 502, 550-552, 555-559, 561, 566, 605, 626, 681-684, 688, 691, 697, 699, 700, 702, 745, 746, 811, 838, 843, 844
 Smeijers, Fred 423, 507, 515, 518
 Smets, Gerda 692
 Smiers, Joost 109
 Smith, Frank 614
 Smits, Johan 231, 251, 252, 254, 463, 468?, 630, 641
 Smits, Wim 359, 526, 536-539, 541-543, 545, 546, 697, 749, 807, 837, 843
 Sommers, Wilma 636
 Soria y Mata, Arturo 471
 Spencer, Herbert 530, 614, 615
 Spieker, Ewald 597
 Spönhoff, Noudi 508
 Stam, Jan 261
 Stam, Mart 228, 241, 251, 253-261, 272, 285, 286, 289-291, 305, 313, 317, 362, 379,

428, 641, 653, 657, 727, 744, 749, 755, 807, 808, 837, 838, 842, 865, 874
 Stanionyte, Sandra 276
 Starch, Daniel 599
 Steenberg, Niels 195
 Steinert, Otto 441
 Stephani-Hahn, Elisabeth von 535, 536
 Sterman, Joep 635
 Stözl, Gunta 807
 Stokhof de Jong-Sinnege, Anna Maria 764, 765
 Stols, Alexander 445, 507
 Stone, Garech 566, 567
 Stone, Declan 566, 567
 Struycken, Peter 241, 242, 244-246, 668-671, 688, 692, 728, 745, 772, 843, 844
 Stuy, Franska 363, 770
 Sutton, James 514, 530
 Suyling, Karel 502, 503, 524, 525, 624
 Suyling, Peik 657, 658, 661-663, 744

Taen Err Toung, T.J. 166
 Tafuri, Manfredo 572
 Tàpies, Antoni 239
 Tas, Jacob van der 28-31, 35, 43-45, 47-51, 99-102, 225, 284, 620, 844, 845
 Teague, Walter 314, 688
 Tegenbosch, Lambert 688

Tellegen, F.Ph.A. 297
 Tempelman, Theo 337
 Teunissen, José 829
 Teunissen van Manen, Teun 659-662, 678, 744
 Thijsen, Willem 143
 Thomas van Aquino 331, 372, 721
 Tilke, Max 819-821
 Timmers, Jan 187, 190, 717, 718, 786
 Tjepkema, Frank 662
 Toebosch, Moniek 770
 Tol, Rixt van der 776
 Tongeren, Michel van 635, 636
 Toorn, Jan van 42, 85, 430-436, 568-575, 596, 624, 625, 713
 Toorn Vrijhoff, Jelle van der 569
 Trappeniers, Maureen 41
 Tricht, Johan van 272, 387
 Triest, Jaap van 534
 Trigt, Piet van 486-488
 Truijten, Emile 42, 157, 674, 677, 681, 682, 685-688, 698
 Tschichold, Jan 23, 436, 484, 485, 488, 497, 509-511, 527, 614, 844

Uitert, Evert van 41
 Uittenhout, Cor 687, 699, 736
 Unger, Gerard 23, 427, 606, 611-615, 626

Unger-de Boer, Marjan 596, 709, 710, 712, 713, 757, 818, 842
 Vaes, Luc 103
 Vaikla, Marè 769
 Valéry, Paul 511
 Valk, Hendrik 75, 231-233, 235, 236, 238, 240, 241, 245, 504
 Valk, Hendrik-Jan van der 207
 Valkema, Sybren 272, 273, 259, 375, 655
 Vasari, Giorgio 39, 74, 398
 Vecht, Jan van de 449, 463-466, 468, 469, 471, 472, 476, 484, 559, 568, 639, 640, 691, 844
 Velde, Henry van de 314, 405
 Veldman, Chris 80, 137
 Veltman, Margot zie Rolf, Margot
 Veltman, Wim 445-447, 507, 623
 Ven, Wilhelmus van de 177
 Verberkmoes, Henk 683, 688, 696, 699
 Verberne, Alexander 241, 397, 402, 507-509, 512, 513, 515, 623, 772, 840, 843
 Verberne, J.M. 535-537
 Verburg, Harry 22, 87, 227, 231, 236-238, 240-246, 254, 285, 286, 289, 291, 305, 317, 332, 345, 381, 424, 501, 507, 594, 632, 671, 744, 771, 775, 838, 842
 Verheul, Peter 488
 Verheyden, Bob 117, 636
 Verhorst, André 217, 218

Vermeulen, H.L.
43, 44, 523

Vermeulen, Jan
242, 424, 507-509,
513-515, 623, 840, 843

Vernon, Magdalen
562, 606

Vet, Annelys de
566-568, 626

Vijver, Jules van de
141, 142

Viollet-le-Duc, Eugène
332

Vis, Dirk
272, 273, 258, 259, 375,
379, 419, 431, 432, 552,
653, 656

Visser, Martin
673

Vitruvius
398, 399, 426

Vlaanderen, André
474

Vleeschouwer, Willem
597

Vlugt jr., Leen van der
265, 271, 594

Vogelaar, Jacq Firmin
595, 597

Vogt, Claske
772

Volten, André
242

Voort Maarschalk,
E. van de
233, 240

Vordemberge-Gildewart,
Friederich
237

Vos, Charles
186

Vosse, Kees van de
637, 638

Vries, Gerard de
500

Vries, Jaap de
642

Vries, Wim de
272

Vuyk, Kees
97, 209-211

Waarde, Karel van der
402, 621

Wagensveld, Judith
45

Wagner, Marius
241-243, 245, 337, 485,
498, 501, 503, 504, 506,
507, 624, 843

Wanders, Dan
438

Warde, Beatrice
509, 511, 512

Wegener, Hans
739

Weide, Albert van der
150, 151, 154

Weihs, Bertram
486

Weitkamp, Wilhelm
211, 212

Welten, Bart
39-43, 188, 191, 199,
358-360, 370, 845

Werkman, Hendrik
323, 324

Werlemann, J.M.
755

Wersin, Wolfgang von
557, 559

Wesseling, Janneke
401

Westerveld, Wim
515, 518

Whiteley, Nigel
617

Wibaut, Constance
755, 765, 818

Wiebenga, Jan
265, 266, 268, 271

Wiegman, Mathieu
186

Wiekart, K.
273

Wiesebron-Spier, Annie
749

Wijdeveld, Hendrik
532

Wijnberg, Nicolaas
239

Wijst, Marijke van der
163, 703

Wilby, Peter
354

Wilde, Antje de
596, 597

Wildschut, Daan
187

Zwollo sr., Frans
57, 248, 629-631, 743

Zwollo, Marinus
631, 641

Wilson, Henry
412, 709, 710

Wingler, Hans
39, 40, 560

Winkel, Camiel van
45, 401

Winkler, Ida
749

Winter, Koen de
349, 683, 686-688, 698,
739

Wirkkala, Tapio
739

Wisman, Ad
104-106, 110-112, 114

Wit, Cor de
242, 595

Wit, G.A. de
821-824, 829

Wit, Hans de
564

Witmer, Mary-Lou
831

Woerkom, Wim van
232, 240, 242, 424

Wolfswinkel, Gerrit
351-354

Wolkers, Jan
507

Wols (A.O.W. Schulze)
239

Zijlmans, Kitty
401

Zijverden, Marscha van
784

Zoest, Aart van
22, 716

Zwaan, Koos
45

Zwart, Kees
485

Zwart, Piet
129, 228, 248, 249, 256,
268, 305, 320, 337, 435,
436, 440, 473, 475,
479-481, 483, 498, 503,
532, 593, 624, 681, 702,
762, 829, 843

Zwartjes, Frans
688, 698, 699

Zwollo jr., Frans
57, 232, 240-242, 248,
631-634, 637, 743

ColofonAuteur

Jeroen van den Eijnde

Eindredactie en correctie

Lucy Klaassen

Beeldredactie

Jeroen van den Eijnde

Ontwerp

Virginie Gauthier, Werkplaats
Typografie, ArtEZ hogeschool
voor de kunsten. Met dank aan
Anniek Brattinga

Opmaak en register

Leonie Krol

Lithografie en productie

Colour & Books, Apeldoorn

Druk- en bindwerk

Platform P, Rotterdam

In opdracht van ArtEZ hogeschool
voor de kunsten, Arnhem

Afbeelding omslag

René Daniels, *Academie*, 1982,
olieverf op doek, 170 x 95 cm
(collectie Gemeentemuseum
Helmond)

Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd en/of openbaar
gemaakt door middel van druk,
fotokopie, microfilm of op welke
wijze ook, zonder voorafgaande
schriftelijke toestemming van
de uitgever.

De uitgever heeft ernaar
gestreefd de rechten met betrek-
king tot de illustraties volgens
de wettelijke bepalingen te regelen.
Degenen die desondanks menen
zekere rechten te kunnen doen
gelden, kunnen zich alsnog tot de
uitgever wenden. De publicatie-
rechten van werken van beeldende
kunstenaars aangesloten bij een
CISAC-organisatie zijn geregeld met
Pictoright Amsterdam.

© 2015 ArtEZ Press en de auteur

ArtEZ Press
Jan Brand, Minke Vos
Postbus 49
6800 AA Arnhem

www.artez.nl/artezpress

ArtEZ Press maakt deel uit van
ArtEZ hogeschool voor de kunsten.

Distributie

Idea Books
Nieuwe Herengracht 11
1011 RK Amsterdam
www.ideabooks.nl

Onderzoek en publicatie zijn
financieel mogelijk gemaakt
door ArtEZ hogeschool voor de
kunsten en de subsidieregeling
'Promoveren in het hbo' van
Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

Het huis van IK is deel 8 in

ArtEZ
ACADEMIA

ArtEZ
Press

ISBN 978-94-91444-19-7
NUR 656

Jeroen van den Eijnde (Boekel 1965) werd na het vwo aan het Kruisherer Kollege te Uden (1978-1985) opgeleid als productontwerper aan de Hogeschool voor de Kunsten Arnhem (1985-1991). Hij studeerde in 1994 aan de universiteit van Leiden ('met zeer veel genoegen') af als kunsthistoricus met de tentoonstelling *Symfonie voor solisten. Ontwerponderwijs aan de afdeling Vormgeving in Metaal & Kunststoffen van de Academie voor Beeldende Kunst te Arnhem tijdens het docentschap van Gijs Bakker, 1970-1978* in het Gemeentemuseum Arnhem en de bijbehorende publicatie. Vanaf 1994 was hij werkzaam als auteur en redacteur (onder meer voor de tijdschriften *Glas & Keramiek*, *Items* en *Bijvoorbeeld*) en als docent designgeschiedenis (Design Academy Eindhoven, Haagse Hogeschool, Hogeschool voor de Kunsten Arnhem). Van 1997 tot 2006 was Van den Eijnde werkzaam als hoofd Communicatie van de Hogeschool voor de Kunsten Arnhem / ArtEZ hogeschool voor de kunsten. Momenteel is hij aan ArtEZ verbonden als programmaleider van het lectoraat Kunst, Cultuur & Economie en als docent designtheorie bij de opleiding Product Design. Hij vervulde diverse bestuurs- en adviesfuncties, onder andere voor de Adviescommissie voor Cultuurproductie Gelderland, het Fonds voor Beeldende Kunsten, Vormgeving en Bouwkunst, het Ontwerp Platform Arnhem en het Prins Bernhard Cultuurfonds Gelderland. In mei 2015 werd hij benoemd tot lid van de domeincommissie Beeldende Kunst, Vormgeving en Architectuur van de Raad voor Cultuur.

