

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

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.<sup>1</sup> 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, gelardeerd met wat persoonlijke voorkeuren van de kunstgeschiedenisdocent



1: Entree ABKK Arnhem, Onderlangs, ca. 1968

voor hedendaagse ontwerpers en beeldend kunstenaars.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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  $\kappa$  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.<sup>7</sup> 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'.<sup>8</sup> De  $\kappa$  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'.<sup>9</sup>

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'.<sup>10</sup> Hun opvattingen waren volgens Unger slechts 'meningen' gebaseerd op 'veronderstellingen'.<sup>11</sup> 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 redacteurs 'voor het eerst openlijk gereflecteerd (...) over de rol van theorie in het kunstonderwijs'.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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).<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

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.<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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.<sup>22</sup> 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.<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup> 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 111.1 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 111.2 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 111.3 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 111.4 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 111.5 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 worden genomen 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"<sup>25</sup>. 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.'<sup>26</sup> 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.