



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Vrijplaats voor de kunsten : de Haagse Vrije Academie 1947-1982

Gras, S.

Citation

Gras, S. (2017, October 31). *Vrijplaats voor de kunsten : de Haagse Vrije Academie 1947-1982*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/58879>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/58879>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The following handle holds various files of this Leiden University dissertation:
<http://hdl.handle.net/1887/58879>

Author: Gras, S.

Title: Vrijplaats voor de kunsten : de Haagse Vrije Academie 1947-1982

Issue Date: 2017-10-31

Inleiding

Een nieuwe visie: een vrije academie

Wij zouden u attent willen maken op een veronachtzaming in onze tijd en wel aan de officiële academie. Men heeft aan die academie geen oog voor het feit, dat het individu zeer gedifferentieerde interesses heeft. Bij ons is een ieder geheel vrij. Elke docent geeft zijn eigen zienswijze. In ieder geval geen vooropgesteld leerplan, waar men zich slaperig aan houdt, maar een instellen op de verschillende, individuele aanleg; wij zullen trachten psychologen te zijn. [Wij geven] raad bij het werken niet naar de natuur maar van binnen uit.

Livinus van de Bundt, persbericht n.a.v. de oprichting van de Vrije Academie, oktober 1947¹

Een vrijplaats voor de kunsten moest het worden, dus niet te veel regels en voorschriften. In oktober 1947 kondigde de 38-jarige kunstenaar Livinus van de Bundt de oprichting van de Haagse Vrije Academie aan en lichtte hij zijn plannen toe in een rondschrijven. Hij hekelde het normatieve onderwijs aan de Haagse Academie van Beeldende Kunsten, waar klassikaal en naar de natuur werd gewerkt. Daarom wilde hij een eigen academie beginnen en individueel, persoonsgericht onderwijs aanbieden. In kunstenaarskringen rond Van de Bundt leefde het idee dat aan de bestaande kunstacademie het individu, de vrije 'authentieke' geest, onvoldoende tot zijn recht kwam doordat de leerling zich aan een vaststaande lesopbouw diende te houden en moest toewerken naar vooraf bepaalde artistieke doelen. Om die reden richtte hij een vrije academie op, waar de leerlingen de vrijheid en verantwoordelijkheid kregen om zelf te bepalen bij welke leraar zij lessen wensten te volgen, in welk tempo en op welke

tijdstippen. Het werk van de leerlingen zou niet beoordeeld worden, want persoonlijke ontplooiing stond voorop en een dergelijke ontwikkeling van het individu viel immers niet te beoordelen. Juist het unieke van ieder mens diende maatgevend te zijn. Van de Bundt schreef uitdagend: 'Welke afspraak zullen we voor schoon en waarachtig maken? Een ieder bepale het voor zichzelf en kome er voor uit'.² De psyche van de leerling moest de voornaamste aandacht krijgen. De artistieke uiting die voortspoot uit verbeelding en fantasie vond hij belangrijker dan een technisch correcte, perspectivische tekening; persoonlijk experiment ging boven het weergeven van de juiste anatomische verhoudingen; en materiaalonderzoek werd meer gestimuleerd dan het afleveren van een perfect opgebouwde sculptuur. Het doel van zijn vrije academie was tevens om kunstenaars voort te brengen die zich niet in een ivoren toren zouden terugtrekken. Zijn leerlingen zouden een belangrijke rol in de maatschappij spelen; ze zouden met hun creativiteit en kunst een tegenwicht bieden aan de technologische ontwikkelingen, die volgens hem slechts vernietiging teweeggebracht hadden. Daarom ook moest de nieuwe academie laagdrempelig zijn, openstaan voor elke belangstellende, zonder financiële barrières, zodat zoveel mogelijk mensen aan dat ideaal een bijdrage zouden leveren.

Zijn initiatief luidde een nieuwe beweging in, want er waren in Nederland geen kunstacademies die er een dergelijke ideologie op na hielden. Van de Bundt refereerde aan de Parijse *académies libres*, waar kunstenaars tegen een kleine vergoeding gezamenlijk naar model konden werken. Maar hij wilde duidelijk verder gaan dan die Parijse initiatieven. Morele vorming kreeg bij hem hoge prioriteit. Toen de Vrije Academie op 1 november 1947 haar deuren opende, was er nog geen curriculum. In het eerste jaar van haar bestaan werden nieuwe vakken uitgedacht. Voor het eerst werden sociologen en psychologen bij het kunstonderwijs ingezet.

De onderwijsvisie van Van de Bundt kon niet op bijval rekenen van het traditionele kunstonder-

wijs. Inspecteurs uitten zelfs de vrees dat een dergelijk subjectivistisch onderwijssysteem tot maatschappelijke ontsporing zou leiden. In een rapport uit 1955, een advies aan de minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW),

waarschuwden onderzoekers voor de kwalijke gevolgen: 'Men zal rekening moeten houden dat, indien men uitgaat van de psyche van de leerling en haar dikwijls zo grillige structuur, het resultaat onmaatschappelijk zou kunnen zijn'.³



1. 'Groot atelier' met een lesgroep van Jan van Heel aan het Westeinde 15, 1948 (foto Piet van der Ham).⁴

Bij de opening van de Vrije Academie aan het Haagse Westeinde 15 presenteerde het achtkoppige docententeam, de *Equipe*, zich met een tentoonstelling. Livinus van de Bundt had drie collega's met wie hij voor de oorlog had samengewerkt in de Haagse Vrije Studio bereid gevonden mee te doen: Kees Andrea, Christiaan de Moor en Ferry Slebe, en verder sloten Herman Berserik, Jan van Heel, Louis Meys en Willem Schrofer zich aan. Een half jaar na de opening hadden zich al zo'n tachtig leerlingen aangemeld. Omdat de instelling gevestigd was op de zolder van het zalencomplex Amicitia, noemden ze het de 'Vrije Academie Amicitia'. Toen het instituut na enige jaren verhuisde naar een oud schoolpand op de Hoefkade 101, bood die grotere ruimte meer mogelijkheden. De academie ontwikkelde zich tussen 1954 en 1964 tot een instituut met zeshonderd leerlingen. Van de Bundt trok zich begin jaren zestig geleidelijk terug, terwijl docent George Lampe steeds meer taken van hem overnam. Als waarnemend directeur begeleidde deze in 1964 de volgende verhuizing, naar de De Gheijnstraat 129, een nog veel groter schoolgebouw met achttien lokalen. Toen Lampe in 1968 aantrad als directeur stichtte hij hier het spraakmakende 'Psychopolis de Vrije Academie', met onder andere de *Cineworkshop* onder leiding van Frans Zwartjes. De leerlingenpopulatie groeide uit tot ruim tweeduizend. Dit was de situatie toen Lampe in 1982 vrij plotseling overleed. Zijn functie werd korte tijd overgenomen door Rudi Rooijackers, die nog in datzelfde jaar werd opgevolgd door Frans Zwartjes en enkele jaren later door Bob Bonies. In 1989 verhuisde het instituut naar de Paviljoensgracht 20, waar na enige jaren Ingrid Rollema het directoraat overnam en vervolgens Marie Jeanne de Rooij. In 2015 werd de Vrije Academie gesloten.

Hoofdvragen van de studie

Met de oprichting van de Vrije Academie kwamen twee opvattingen over beeldend kunstonderwijs

tegenover elkaar te staan. De resultaatgerichte, klassiek-academische opvatting, die de optisch natuurgetrouwe afbeelding nastreefde en uitging van objectieve, toetsbare normen voor kunst; en de vrije opvatting, die het subjectieve werken 'van binnenuit' propageerde en hiervoor geen maatstaven hanteerde. De klassiek-academische vorm van onderwijs is al vaak onderwerp van onderzoek geweest; de tweede, dus de vrije opvatting, nog niet. In dit onderzoek wordt de vrije onderwijsideologie van Livinus van de Bundt bestudeerd.

De Vrije Academie onderscheidde zich op vier punten van alle andere kunstopleidingen in ons land. In de eerste plaats door het uitgangspunt dat persoonlijke ontplooiing en opvoeding 'tot het goede' principieel belangrijker waren dan een artistiek resultaat. In de tweede plaats door het ontbreken van een gestructureerde lesopbouw, doordat er voor iedere kunstopvatting ruimte moest zijn. In de derde plaats was er de eis dat de Vrije Academie zonder onderscheid des persoons voor iedereen toegankelijk moest zijn: een kunstopleiding ook voor de gewone man of vrouw, dus zonder vooropleiding en zonder financiële middelen. In de vierde plaats ten slotte bestond er geen eindnorm voor de opleiding, waardoor die in principe eindeloos kon duren.

Dit alles leidt tot de volgende overkoepelende onderzoeksvraag:

Op welke wijze is aan de Haagse Vrije Academie inhoudelijk en praktisch vorm gegeven aan de vrije onderwijsideologie van Livinus van de Bundt en hoe hebben de leerlingen dit onderwijs ervaren?

De vrije onderwijsideologie leefde vooral onder de eerste twee directeuren, Livinus van de Bundt en George Lampe. Daarom is het onderzoek afgebakend: van 1947, het jaar van oprichting, tot 1982, het jaar van overlijden van George Lampe. Beide directeuren veronderstelden dat hun onderwijsvisie niet alleen betrekking had op de artistieke ontwikkeling van de leerling, maar



2. Willy Rieser, deelnemer in 1948-1949, met een door hem vervaardigd portret van medeleerling Jacques Vonk en rechtsboven een schilderij door zijn echtgenote Miep de Leeuwe.

Rieser: *Wat heb je eigenlijk aan een academie, een opleiding überhaupt? (...)* Je kunt beter geen les hebben, maar wèl zien wat de anderen doen.
(...) *De grondbeginselen van het schilderen kan ik je in een week leren.*

wellicht nog meer op diens functioneren als mens. Hun hypothese was dat de leerling naast een opleiding in de beeldende kunsten een sociale attitude en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef zou ontwikkelen. Hun opvatting stond diametraal tegenover die van de inspecteurs voor het kunstonderwijs, die juist maatschappelijke ontsporing voorzagen. Verantwoordelijkheidsbesef of ontsporing; in dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre Van de Bundt en Lampe met hun hypothese gelijk hadden. Daarom is tevens in gesprekken met oud-leerlingen nagegaan welke effecten het kunstonderwijs van de Vrije Academie op hun werk en hun leven heeft gehad.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal nevenvragen geformuleerd, om te beginnen de vraag naar de precieze inhoud van de onderwijsideologie van de Vrije Academie. Waar kwam deze vandaan en welke historische bronnen zijn ervoor te vinden? Dan de vraag naar de onderwijspraktijk ofwel: hoe kreeg de ideologie concreet vorm in het onderwijs aan de Vrije Academie? Vervolgens de vraag naar de maatschappelijke omgeving: welke plaats nam de onderwijsideologie van de Vrije Academie in te midden van andere cultuurhistorische ontwikkelingen op het terrein van persoonlijke ontplooiing?

Zoals gezegd behandelt het onderzoek de periode van 1947 tot 1982. Daarnaast wordt ook de rol van de vooroorlogse voorloper, de Vrije Studio, belicht omdat de invloed daarvan nog lang heeft doorgewerkt in de geschiedenis van de Vrije Academie. Het vrijheidsideaal dat daar beleden werd, was deels geworteld in ideeën die al leefden bij de oprichter Christiaan de Moor; vervolgens werd het ideaal vooral hoog gehouden ten tijde van de eerste twee directeuren. De praktijk onder Lampe maakte duidelijk waar de kritieke grenzen van Van de Bundts ideologie lagen, waardoor afbakening van dit onderzoek tot 1982 zinvol was. De directeuren na Lampe hebben moeite gedaan om terug te keren tot de uitgangspunten van Van de Bundt. Hun werk werd echter bemoeilijkt door steeds knellender

eisen van de subsidiënt, waardoor zij nauwelijks in staat waren aan de oorspronkelijke doelstelling vast te houden.

Drie leidende figuren: De Moor, Van de Bundt en Lampe

De vroege geschiedenis van de Vrije Academie kent drie hoofdpersonen, te weten Christiaan de Moor (1899-1981), Livinus van de Bundt (1909-1979) en George Lampe (1921-1982). Bij elk van hen is hun onderwijsvisie mede bepaald door hun persoonlijke levensgeschiedenis.

Christiaan de Moor had vóór de Tweede Wereldoorlog samen met enkele anderen de Haagse Vrije Studio opgericht (1933-1942). Zowel het onderwijs als de organisatievorm vormden een blauwdruk voor de latere Vrije Academie. De Moors enthousiasme en inzet voor deze voorloper zijn te herleiden tot persoonlijke ervaringen in Parijs. Hij kwam uit een welvarend en kunstzinnig milieu, waar hij in zijn Parijse jaren veel profijt van had. Hij volgde er lessen aan de Académie Ranson, die bekend stond om zijn openheid en vrijheid. Terug in Nederland zorgde zijn afkomst ervoor dat nooit iemand tevergeefs een beroep op hem deed. *Noblesse oblige*, ook in perioden waarin hij het zelf niet breed had. Hij stond bekend om zijn sociale instelling. Toen hem gevraagd werd mee te werken aan een nieuw op te richten instituut, stemde hij daar van harte mee in. Na de oorlog spande hij zich nog decennialang in voor de Vrije Academie.

Livinus van de Bundt kwam uit een middenstandsmilieu. Zijn Haagse academietijd was hem niet erg bevallen. De regels, de plichten en het autoritaire systeem wekten bij hem een afkeer op, die hij zijn hele verdere leven behield. Zowel zijn ervaringen als leraar grafiek aan de Vrije Studio als zijn belevenissen aan het Parijse Atelier 17, een grafische *académie libre*, oefenden grote invloed op zijn docentschap uit. Dankzij de ondernemersgeest die hij van huis uit had meegekregen, sleepte hij zich door de moeilijke jaren dertig heen

en die houding kwam hem tevens van pas bij de opzet van de Vrije Academie. Zijn rol in het verzet tijdens de Tweede Wereldoorlog versterkte zijn verlangen naar vrijheid op alle fronten.

Toen George Lampe in 1964 de leiding overnam, breidde hij de onderwijsideologie van Van de Bundt verder uit. Hij schreef veel over zijn drijfveren, die vooral te herleiden zijn tot denkbeelden uit de psychologie en de antipsychiatrie. Jan Foudraïne en Ronald Laing waren zijn helden. Lampe beschouwde chaos als een belangrijk leerprincipe, vandaar dat hij ook verwantschap voelde met Provo en Roel van Duyn. De eerste periode van zijn bewind viel samen met de roerige jaren in ons land, met maatschappelijke protestacties zoals Actie Tomaat en Actie Notenkraker,

kunstenaars die musea bezetten, democratiseringsgolven aan de universiteiten en ludieke acties van Dolle Mina en Kabouters. Geen van deze zaken ging aan de Vrije Academie voorbij. Door zijn huwelijk met *Vrij Nederland*-interviewster Bibeb had hij gemakkelijk toegang tot de landelijke pers, waardoor hij de Vrije Academie grote bekendheid kon geven. Zijn talent om de doelstellingen van zijn instelling prikkelend te verwoorden, zijn onvermoeibare inzet om subsidies te verwerven, steeds weer contacten te leggen om de academie nieuwe impulsen te geven, mensen te ondersteunen en inspirerende docenten aan te trekken, zorgden voor een enorme groei van het aantal studenten tijdens zijn directoraat.



3. Simon Vinkenoog tijdens een culturele avond aan de Vrije Academie, 1966 (foto Meeussen).

Achtergronden van de onderwijsideologie van Van de Bundt

Waar kwam de door Van de Bundt geïntroduceerde, individualistisch georiënteerde vrijheidsideologie vandaan? Zowel internationale als nationale en typisch Haagse aspecten speelden een rol.

Internationaal gezien sloten zijn ideeën aan bij ontwikkelingen binnen de onderwijspedagogie, die vanuit Duitsland en Oostenrijk in Nederland waren geïntroduceerd. De kunsthistorici Van Rheeden, Martis en Asselbergs hebben in hun publicaties belicht hoe pedagogen in de buurlanden rond 1900 speciaal voor kinderen en jongvolwassenen nieuwe tekenmethoden ontwikkelden, die meer recht deden aan hun geestelijke ontwikkeling.⁵ Spontaniteit, ritmiek en verbeeldingskracht vormden de instrumenten die tot artistieke expressie moesten leiden, in tegenstelling tot het gebruikelijke natekenen van draadmodellen, stillevens en gipskoppen. Een enthousiaste volgeling van de nieuwe methode was Johannes Itten aan het Bauhaus in Weimar. Een van diens leerlingen in Duitsland was de latere Vrije Academieleraar Paul Citroen. Onderdeel van de studies van Van Rheeden en Asselbergs vormde het onderzoek naar de wijze waarop via de *Reformpedagogie* de inzichten over dit vrije tekenen vanaf de jaren twintig binnensijpelden in het experimentele onderwijs in Nederland, vooral in het Montessori-onderwijs.

In Den Haag propageerde vanaf 1936 een groep tekenleraren onder de naam H9 (de Haagse Negen) het op fantasie en verbeelding gerichte tekenonderwijs. Voor hen was een tekening in de eerste plaats een verbeelding van de persoonlijkheid van de maker en pas in de tweede plaats een artistiek product. Hun visie betrof echter uitsluitend het tekenonderwijs aan kinderen en niet aan volwassenen. Dat zich tegelijkertijd in Den Haag een omslag voltrok die het verbeeldingsgericht schilder- en tekenonderwijs ook voor volwassen kunststudenten mogelijk wilde maken, is tot nog toe niet belicht. Deze vorm van kunst-

onderwijs heeft in de literatuur vooral aandacht gekregen vanuit het perspectief van het creatieve onderwijs aan basis- en middelbare scholen. Dit onderzoek richt echter de schijnwerper op het Haagse kunstvakonderwijs. De visie van Van de Bundt leunde dicht tegen de experimentele onderwijsvisies aan. Hij stelde het Montessori-mantra 'vrijheid-in-gebondenheid' expliciet voor de Vrije Academie op schrift.⁶

Een tweede internationale inspiratie waren de ontwikkelingen aan de Parijse *académies libres*. Hiervan bestonden er enkele tientallen, die waren opgericht vanuit de behoefte de klassieke en normatieve École des Beaux-Arts te omzeilen. Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek verricht naar het totaalbeeld van deze academies; er zijn slechts deelstudies verricht naar enkele van deze instituten, zoals naar de Académie Julian en de Académie Ranson. De Amerikaanse kunsthistoricus Carl Goldstein bestudeerde de Académie Matisse, maar door de brede opzet van zijn boek bleef de beschrijving daarvan summier.⁷ Zo belichtte hij de onderwijsideeën van Matisse niet. Juist de inhoudelijke kant van de Parijse onderwijsideologie bleek van belang te zijn voor het Nederlands kunstonderwijs. Een aanzienlijk aantal Nederlandse kunstenaars, onder wie Christiaan de Moor en Livinus van de Bundt, volgde lessen aan een of meer van deze Parijse academies.

De derde internationale invloed was afkomstig van kunstcriticus en -theoreticus Herbert Read. Zijn artikelen werden veel gelezen en zijn theorieën bediscussieerd, vooral naar aanleiding van zijn boek *Education through Art*. Dit boek had hij tijdens de oorlogsjaren geschreven, waardoor zijn denkbeelden aan het eind van de jaren veertig in het internationale discours terecht kwamen. Read zag niet alleen kunst als de expressie van een persoonlijkheidstype, maar achtte ook een opvoeding die in het teken stond van de kunsten als heilzaam voor zowel het individu als de samenleving, een visie die aansloot bij die van Van de Bundt.

Naast deze internationale invloeden bleken Van de Bundts idealen ook te zijn ingebed in

typisch Nederlandse ontwikkelingen, zoals de denkbeelden die werden gevormd in kringen van Nederlandse verzetskunstenaars. Hierover is eerder gepubliceerd door Van Rheeden en Martis, die de ideeën van de Federatie van Beroepsverenigingen van Kunstenaars hebben beschreven, een federatie waarbij Livinus van de Bundt betrokken was. In een manifest bepleitte de federatie, waarin ook Willem Sandberg en Bram Hammacher zitting hadden, een grotere rol voor de vrije kunstenaar in het maatschappelijk leven, vooral door het inzetten van kunstenaars bij de toegepaste kunsten en de industriële vormgeving.⁸ Een op het Bauhaus geïnspireerd curriculum zou aan alle kunstnijverheidsopleidingen in Nederland moeten worden ingevoerd. Op dat moment was Hammacher hoofd van de afdeling Kunsten op het departement van OKW onder minister Gerardus van der Leeuw, maar het lukte hem niet een dergelijk plan aan de Nederlandse kunstopleidingen doorgevoerd te krijgen. Aan de Vrije Academie van Van de Bundt werden de ideeën van de Federatie wel in praktijk gebracht. Dat is een aspect dat in de literatuur nog geen aandacht heeft gekregen. Voor Van de Bundt was de levensbeschouwelijke visie van Gerardus van der Leeuw een belangrijk richtsnoer, met name diens personalisme, dat de ontplooiing van de persoon voorstond, maar wel ingebed in een sterke gemeenschap. Van der Leeuw was ingenomen met het initiatief van de Vrije Academie.

Evenzeer van belang voor het denken van Van de Bundt was de wijze waarop juist in Den Haag werd omgegaan met de *Reformpedagogie*, met name de gezichtspunten over het tekenen. Zelf was hij opgeleid aan de opleiding voor de akte Middelbaar Teken en van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten. Hier zwaaide de theosoof Jan Dominicus Ros de scepter. Hij introduceerde als eerste in Nederland in 1933 het lesvak fantasie, waarbij de student leerde geheel vrij naar zijn verbeelding te tekenen, bijvoorbeeld aan de hand van een emotie of een gedicht. Ros sloot met de introductie van zijn vak aan bij de eerdergenoemde beweging van de revolutionaire

Haagse tekenleraren, de H9, die zich in 1936 van de behoudende Nederlandsche Vereniging voor Teek en onderwijs (NVTO) hadden afgescheiden. Onder deze tekenleraren bevonden zich ook Jan van Heel en Willem Schröfer, beiden vanaf het begin leraren aan de Vrije Academie. Van de Bundt koos voor docenten die de nieuwe inzichten aanhingen. Den Haag was de enige gemeente in Nederland waar tekenonderwijs een verplicht vak was, ook op lagere scholen, en gegeven werd door gediplomeerde tekenleraren. Daardoor alleen al werd er in Den Haag meer dan elders over tekenonderwijs nagedacht. Typerend voor de Hofstad was verder dat relatief veel scholen bezig waren met onderwijsexperimenten. Nergens anders in Nederland was de dichtheid van scholen op spirituele grondslag zo hoog, vooral van Montessorischolen. Dat hing samen met het verhoudingsgewijs grote aantal mensen in Den Haag dat zich aangetrokken voelde tot spirituele bewegingen, zoals het spinozisme, de theosofie, antroposofie en het soefisme.⁹ Vooral op deze scholen werd het tekenen naar fantasie en beleving bijzonder belangrijk gevonden, als een noodzakelijke tegenhanger van de cognitieve lesvakken. Dat een instituut als de Vrije Academie kon bestaan in de stad Den Haag is daarom niet toevallig. Niet alleen omdat er zoveel meer experimenteel onderwijs werd gegeven en dus meer verbeeldingsgericht tekenonderwijs, maar ook vanwege de bijzondere bevolkingsopbouw. In Den Haag woonden relatief veel welgestelden, en juist deze groep was geïnteresseerd in dit type onderwijs. De kapitaalkrachtige bovenlaag die lessen ging volgen aan de Vrije Academie maakte het bovendien mogelijk om de financiële drempel voor de minder draagkrachtige deelnemers laag te houden. Deze studie levert daarmee tevens een bijdrage aan het onderzoek naar de Haagse stadsgeschiedenis. De demografische opbouw van de stad, de aanwezigheid van een internationaal gerichte, cultureel ingestelde elite, de relatief sterke vertegenwoordiging van esoterische groeperingen zoals theosofen en antroposofen, en de kosmopolitische instelling van het vooroorlogse

Den Haag, al deze factoren verklaren de oprichting en het succes van de Vrije Academie.

De geschiedschrijving van het kunstonderwijs

Historici en kunsthistorici hebben zich nog niet beziggehouden met de bijzondere vorm van kunstonderwijs die de Vrije Academie voorstond. Toch is een onderzoek naar deze buitengewone vorm van kunstonderwijs om meerdere redenen belangrijk. In de eerste plaats omdat dit fenomeen kunstenaars en kunstwerken heeft afgeleverd en daarmee betekenis heeft voor de kunstgeschiedenis. Deze studie geeft inzicht in de achtergronden van een omvangrijk deel van de Haagse kunstenaars uit de jaren vijftig, zestig, zeventig en tachtig, aangezien de Vrije Academie een grote rol speelde in het creatieve klimaat van de stad in die periode. Het onderzoek biedt een theoretisch kader voor tal van Haagse kunstenaarslevens; het laat hun didactische achtergrond zien en geeft een vollediger inzicht in de onderwijskeuzes die zij hebben kunnen maken.

Er zijn vele publicaties verschenen over de geschiedenis van de kunstacademie, zowel internationaal als nationaal. Daarnaast zijn er talloze studies gewijd aan afzonderlijke kunstacademies. Recente theoretische literatuur richtte zich op de afbakening van het begrip academie, dat inderdaad complex en verwarrend is.¹⁰ Het wordt veelal geassocieerd met eerbied voor de traditie, met dogma's en met een wetenschappelijke benadering; het gebruik van de term kan een eerbiedwaardige status suggereren. De modernistische visie, die uitging van een forse verschuiving aan het eind van de negentiende eeuw, waarbij de klassieke academie bij de moderne kunstenaar zou hebben afgedaan, is tegenwoordig vervangen door inzichten waarin meer recht wordt gedaan aan historische complexiteit. Goldstein was een van de eersten die het blikveld verruimde.¹¹ Hij nam in zijn onderzoek naar de geschiedenis van kunstonderwijs niet het begrip academie als uit-

gangspunt, maar de vervaardiging van beeldende kunst in een systeem van leraar-leerling. De begrippen academisme en anti-academisme beschouwde hij niet als tegenstellingen, maar als bij elkaar horende fenomenen. De Leidse kunsthistoricus Anton Boschloo stelde dat het enige kenmerk dat altijd en overal voor het begrip academie geldt, is dat er een fundamentele discussie plaatsvindt over de aard van kunst.¹² Zowel Goldstein als Boschloo reageerden met hun stellingnamen op het encyclopedische standaardwerk van Nicolaus Pevsner uit 1940, dat de West-Europese kunstacademie uit heden en verleden behandelt.¹³ Een magistraal werk waarin echter veel onbesproken bleef, vooral door Pevsners impliciete definiëring van het begrip academie. De auteur zou de Haagse Vrije Academie, evenals de Parijse *académies libres*, niet als academie hebben beschouwd. De vraag of de Haagse Vrije Academie wel een academie was, of eerder een verzameling ateliers of wellicht een creativiteitscentrum, is legitiem. Vermoedelijk was deze onbeantwoorde vraag de oorzaak van het (bijna) totaal ontbreken van de Vrije Academie in de Nederlandse literatuur over kunstonderwijs. Binnen de definities van zowel Goldstein als Boschloo is er evenwel geen enkele aanleiding deze instelling als onderwerp van studie te negeren; er werd lesgegeven in een leraar-leerlingensysteem en er vond een fundamentele discussie plaats over de aard van kunst.

De geschiedenis van het Nederlandse kunstonderwijs werd vooral onderwerp van studie in de jaren tachtig en negentig van de twintigste eeuw. De publicaties van Hoogenhuyze uit 1994, Heilbron uit 1992, Martis en van der Tas uit 1990 en Asselbergs en Van Rheeden uit 1989 en Van der Kamps *Lucaskrater* uit 1984 zijn de meest recente Nederlandse studies op dit gebied.¹⁴ In de meeste worden de vernieuwingen in het kunstonderwijs van de vorige eeuw voornamelijk toegeschreven aan de toevoeging van toegepaste kunst en industriële vormgeving aan het curriculum, waarbij de rol van het Duitse Bauhaus cruciaal wordt geacht. Er is echter weinig oog voor de



4. Aat Verhoog, leerling/assistent van 1952 tot 1956, docent van 1956 tot 1970, met de litho *Droom van de generaal*, 1956.

Verhoog: Het is niet erg als je steen kapot is, als je maar met een goede litho eindigt ...

rol van het door de *Reformpedagogie* beïnvloede onderwijs van de Bauhausleraar Johannes Itten. Diens rol wordt voornamelijk belicht in relatie tot het teken- en schilderonderwijs aan kinderen en scholieren. De meeste onderzoekers zien een toename van subjectivistisch kunstonderwijs aan de academies pas optreden na 1970. Er wordt gesignaleerd dat vanaf de jaren tachtig aan de meeste kunstacademies getracht werd een individualistisch begeleidingssysteem op te zetten. In geen van deze studies is aandacht voor de rol van de Haagse Vrije Academie, waar al eerder ervaring was opgedaan met deze nieuwe vorm van kunstonderwijs.¹⁵ Soms worden de eerste vernieuwingen ten onrechte toegeschreven aan Ateliers 63.¹⁶ Van der Tas introduceerde de term 'creatieve academie' voor instellingen met een vrije onderwijsideologie.¹⁷ Hij stelde dat de afwezigheid van duidelijke richtlijnen een zinvolle beroepsuitoefening in de weg stond, volgens hem toch de voornaamste taak van de academie: voorbereiden op de beroepspraktijk.¹⁸ Hij toetste deze stellingname niet aan de praktijken van de Vrije Academie. Recente theoretici schrijven òf licht spottend, òf zorgelijk over de ontwikkeling in de richting van een meer subjectief georiënteerd kunstonderwijs.¹⁹ Dan gaat het over de zweverige esoterische lessen van Johannes Itten aan het Bauhaus, over de als naïef bestempelde verering van de kindertekening door docenten als Paul Klee en Vasily Kandinsky tot en met de goeroe-kunstenaars uit de jaren zestig die met hun ludieke happenings het publiek wilden doordringen van hun afkeer van de bureaucratische maatschappij. Diverse huidige auteurs zijn van mening dat het kunstonderwijs last heeft van de subjectivistische visie en pleiten voor het 'definitief' opruimen van de laatste hardnekkige resten van de Romantiek.²⁰ De vrije ideologie is bij hen in een kwaad daglicht komen te staan omdat deze slechts zou hebben geleid tot een didactische crisis. Die crisis kwam hier op neer: wat moesten de kunstacademies de studenten nog leren, wanneer persoonlijke ontplooiing het hoogste ideaal is en wanneer ieder kunstwerk geslaagd genoemd mag

worden, als het maar terug te voeren valt op een vermeende persoonlijke authenticiteit? De schaarse literatuur over dit onderwerp behandelt niet zozeer de inhoud van de vrije opvatting van kunstonderwijs, maar meer de gevolgen, die dus weinig positief beoordeeld worden.²¹

In studies over de geschiedenis van aparte kunstacademies, zoals de Amsterdamse Rijksakademie, de Haagse Academie van Beeldende Kunsten - vanaf 1957 Koninklijke Academie geheeten - en Ateliers 63, wordt vaak een overzicht geboden van de algemene ontwikkelingen in het Nederlandse kunstonderwijs.²² Daarbij wordt veelal teruggegrepen op bovengenoemde studies. Dat kunstonderwijs een vakstudie moet zijn, gericht op de latere beroepspraktijk en niet zozeer een bredere opleiding, gericht op de algemene ontwikkeling en persoonlijke ontplooiing van de kunststudent, neemt elke auteur als een vaststaand gegeven aan. Hoogenhuyze merkte op dat een instituut als de Vrije Academie de vraag opriep of het reguliere kunstonderwijs nog wel zin had.²³ Deze - blijkbaar retorisch bedoelde - vraag beantwoordde hij niet.

Alles bij elkaar genomen biedt de historische literatuur over de Nederlandse kunstopleiding een onvolledig beeld. Er is veel gepubliceerd over kunstonderwijs, maar weinig over het subjectief gerichte onderwijs dat uitging van een vrije kunstopvatting en zelfontplooiing. Dat heeft te maken met de modernistische afbakening van het begrip academie. Hierdoor behoorde het breed toegankelijke kunstonderwijs, waar bovendien niet volgens objectieve maatstaven getoetst werd, niet tot het domein van het hogere academische kunstonderwijs. Dat maakte dat de vrije academies tot op heden nauwelijks onderwerp van onderzoek waren. Het gebrek aan aandacht voor deze vorm van kunstonderwijs heeft echter ook te maken met de traditionele benadering van de rol van het Bauhaus, waarin eenzijdig de invloed van de toegepaste kunst en industriële vormgeving belicht werd. Hierdoor is een belangrijke kant van het kunstonderwijs niet onderzocht en heeft er decennialang nauwelijks reflectie plaatsgevonden

op een aantal aspecten van deze vorm van kunst-onderwijs. Immers: terwijl het aspect van vrijheid van kunstopvatting sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw geïncorporeerd is in de curricula van de kunstacademies, maakten de principes van toetsbaarheid, brede toegankelijkheid en het ontbreken van eindnormen lange tijd geen onderdeel uit van het debat over kunstonderwijs. Daarom is het zinvol die vorm van kunstonderwijs te bestuderen die al deze aspecten tegelijk omvatte.

Bijdragen aan het debat

Deze studie beoogt een bijdrage te leveren aan de Haagse stadsgeschiedenis en maakt tevens deel uit van een drietal deeldiscussies die spelen in het kunstonderwijs. Ten eerste over zelfontplooiing en vrijheid van kunstopvatting, ten tweede over selectie aan de poort en beoordeling van artistieke prestaties en ten derde over het belang van moraliteit en verbeeldingskracht voor de maatschappij.

Het belang van vrijheid om te experimenteren is in Nederland in het onderwijs aan het begin van de twintigste eeuw voor het eerst erkend in experimentele onderwijsvormen, waar leerlingen in een niet-autoritaire omgeving hun eigen lesvakken, tempo en niveau konden bepalen. Een ieder zou zich individueel ontplooiën, naar eigen mogelijkheden en door zelfwerkzaamheid. De leerkracht bleef zoveel mogelijk op de achtergrond. Leerlingen werden niet alleen gestimuleerd om cognitieve vaardigheden te ontwikkelen, het sociale aspect was eveneens van belang: ook zij werden verantwoordelijk voor het werkklimaat. In Nederland is vanaf de jaren zeventig een groot deel van deze experimentele inzichten geïntegreerd in het reguliere onderwijs, onder meer door het studiehuis, waar zelfontdekkend leren het motto was. Ook hierbij hield de leerkracht zich op de achtergrond. De Nederlandse didactische ideologie, het Nieuwe Leren genaamd, benadrukt het individuele leerproces van jongeren. De grote nadruk op individuele of in samenwerking vervaardigde

werkstukken, presentaties en projecten, heeft als nadeel dat de informatie die de leerlingen tot zich nemen willekeurig en ontoereikend kan zijn.

Daarop richt zich ook een deel van de kritiek.

Andere bezwaren hebben betrekking op de verhouding vrijheid tegenover verantwoordelijkheid: in hoeverre is de leerling verantwoordelijk voor zijn prestaties en in hoeverre de school? Dit zijn vragen en kritiekpunten die ook van toepassing zijn op de onderwijsideologie van Van de Bundt.

Een tweede debat gaat over het spanningsveld tussen objectiviteit en subjectiviteit bij het toetsen en beoordelen van prestaties van studenten in het kunstonderwijs. De hoogleraar Cultuureducatie Folkert Haanstra (Universiteit Utrecht) schreef in 2011 dat er in studies over kunsteducatie weinig aandacht uitging naar beoordeling.²⁴ Auteurs die wel een poging hebben gewaagd daar iets over te zeggen, signaleren vooral het probleem dat docenten en kunststudenten een verschillend verwachtingspatroon hebben ten aanzien van het beoordelen.²⁵ Terwijl veel docenten gebruikmaken van 'ouderwetse' criteria zoals creativiteit, persoonlijke expressie, uniciteit en vernieuwing, leggen leerlingen en studenten juist de nadruk op technische vaardigheden. Expressiviteit en originaliteit worden in de recente literatuur beschouwd als traditionele westers-modernistische criteria, die geen recht doen aan de opkomende vormen van niet-westerse en postmoderne kunst. De Amerikaanse professor *Art and Education* Doug Boughton trachtte in zijn beoordelingssysteem ruimte te geven aan postmoderne opvattingen over beeldende kunst, waarbij rekening gehouden wordt met de eigen keuzes van de leerling.²⁶ Leerling en docent stellen in samenspraak tevoren de criteria en de wegging daarvan vast. Boughton stelde ook het gebruik van *benchmarks* voor: een website met kunstcollecties zonder commentaar, waarvan de kwaliteit wereldwijd door leerlingen en docenten bepaald wordt. Een zeer breed *common sense* dus als basis voor kunstbeoordeling. Ook is er onderzoek gedaan naar criteria die kunstenaars zelf hanteren bij het beoordelen van hun eigen

werk - en dat van anderen.²⁷ Deze criteria zouden eveneens als algemene beoordeling gebruikt kunnen worden. Prikkelender was het voorstel van Dr. Mary Hafeli (*Arts and Humanities*, Columbia University): stel als kunstdocent samen met leerlingen een lijst van criteria op over de nagestreefde kwaliteit.²⁸ Zo'n lijst kan vervolgens als leidraad dienen bij het onderwijs en tevens als toetsingsinstrument. In alle recente beoordelingsvoorstellen is de inbreng van de leerling groot. De hedendaagse student moet zijn eigen bedoelingen kunnen formuleren, en wordt daar uiteindelijk op beoordeeld. In het tegenwoordige debat is de kwestie van toetsing en beoordeling van artistieke prestaties geen uitgemaakte zaak. Het beperkende karakter ervan wordt erkend.²⁹ Niemand kan er echter onderuit vanwege de landelijk vastgestelde exameneisen.³⁰ Uit de casus van de Vrije Academie valt te leren wat het effect is van het achterwege laten van beoordelingscriteria.

Het derde debat handelt over moraliteit en het belang van verbeeldingskracht voor een democratische samenleving. Het pleidooi hiervoor is vooral gehouden door de Amerikaanse hoogleraar Recht en Ethiek Martha Nussbaum. In haar visie is de menselijke situatie dermate complex, dat er nooit een eenvoudig antwoord mogelijk is op de vraag naar wat zij noemt 'het goede'. Ieder moreel oordeel is aan zijn eigen situatie gebonden. Griekse tragedies en negentiende-eeuwse literatuur verduidelijken volgens haar de complexiteit van de menselijke situatie veel beter dan filosofische verhandelingen over ethiek. Kunstvormen, zoals beeldende kunst, muziek, film, fotografie en literatuur zijn in staat begrip, inleving en empathie op te roepen, identificatie met het verbeelde. Nussbaum bepleit een type educatie waarin expliciet aandacht is voor moraliteit en waarin mensen opgevoed worden tot menselijkheid: *cultivating humanity*.³¹ Een belangrijk onderdeel van dat proces is het stimuleren van verbeeldingskracht. Immers, alleen met verbeeldingskracht is empathie en compassie mogelijk en valt een moreel oordeel te nuanceren en te funderen. Een dergelijke onderwijsdoelstelling komt naar haar idee het

democratisch bestel ten goede. Zij noemde als voorbeeld de school en universiteit van de Indiase onderwijshervormer en Nobelprijswinnaar Rabindranath Tagore (1861-1941). De kunsten waren daar volledig verbonden met de rest van het onderwijs en stonden in dienst van het ontwikkelen van inlevingsvermogen en verbeeldingskracht. Doel was de leerlingen en studenten op te leiden tot verantwoordelijke wereldburgers. De school werd ook bezocht en bestudeerd door Maria Montessori, die op uitnodiging van de *Theosophical Society* langdurig in India verbleef en daar ook zelf scholen stichtte die op steun van Tagore konden rekenen. Nussbaums theorie, die poneert dat ons onderwijssysteem niet op winst, op het draaiend houden van de economie gericht zou moeten zijn, maar tot empathische democratie moet leiden, heeft historische en wereldwijde wortels, maar is bij lange na niet algemeen aanvaard. Uit het literatuuronderzoek naar de geschiedenis van kunstonderwijs bleek al dat de meeste auteurs van mening zijn dat deze vorm van onderwijs puur als vakonderwijs op de latere beroepspraktijk gericht moet zijn. Van de Bundts visie paste - op bescheiden wijze - binnen de bredere zienswijze van Nussbaum.

Aanpak van het onderzoek

Om een duidelijk beeld van de inhoudelijke kant van de ideologie te krijgen zijn publicaties en verslagen waarin de Vrije Academie zich presenteerde als onderwijsinstelling bestudeerd. De voornaamste bron voor dit inhoudelijk onderzoek vormde het ongeordende archief van de Vrije Academie. De bewaarde stukken bevonden zich grotendeels ongerubriceerd in dozen, mappen, plastic zakken en koffers. Van een instelling met zo weinig bureaucratische affiniteit, waar bovendien de chaos tot leerprincipe was verheven, was dat wellicht ook te verwachten.

In de prospectussen die vanaf 1948 geregeld zijn uitgegeven, werden de doelstellingen verwoord en voorgenomen plannen ontvouwd. Pers-



5. Josephine Sloet, deelnemer in 1961-1962 en 1968-1970, met een karakteristiek Vrije Academie-werk (olieverf op hout) uit 1969.

Sloet: Wat je leerde op de Vrije Academie? Zelfstandigheid, jezelf proberen te vinden, net zolang blijven zoeken tot je het vindt; je eigen vrije werk ontwikkelen en je eigen vrije geest. Dat gaat met horten en stoten.

berichten, bedoeld om nieuwe leerlingen te trekken, en discussiestukken belichtten de achterliggende doelen. Interne stukken, zoals subsidieaanvragen en notulen van bestuursvergaderingen, gaven een beeld van de onderwijsvisie. Het Vrije Academie-archief leverde belangrijk feitenmateriaal op, dat is aangevuld met informatie uit interviews. Daarnaast is ook het archief van de Nederlandse Montessori Vereniging bestudeerd, waarbij de aandacht was gericht op mogelijke relaties met de kunstwereld in ons land en eventuele verbanden met de Haagse onderwijswereld. Verder is studie verricht naar de opvattingen van de H9 (Haagse Negen), de vooroorlogse tekenleraren, met speciale aandacht voor de mogelijke relaties tussen deze groep en het korps leraren van de Vrije Academie. De geschiedenis van de Parijse *académie libre* is bestudeerd aan de hand van de bestaande literatuur, waarna aanvullende vragen zijn gesteld aan betrokkenen bij de Académie Ranson. Op basis van de documentatie viel het eerdergenoemde viertal kenmerken van de onderwijsideologie van de Vrije Academie op te stellen: a) het streven naar maximale persoonlijke ontplooiing, b) de vrijheid van kunstopvatting, c) een drempelloos toelatingsbeleid en d) het ontbreken van eindnormen ter beoordeling van de vorderingen. Deze vier kenmerken fungeren als rode draden door dit onderzoek.

In tweede instantie kwam de instrumentele vraag aan de orde: hoe werkte de onderwijsideologie in de praktijk en hoe zag het dagelijks leven aan de Vrije Academie eruit? Het archiefonderzoek leverde jaarverslagen, stageverslagen en vergadernotulen op, waaruit antwoorden op deze vragen vielen te destilleren. Foto's gaven een veelzeggend beeldverslag van klaslokalen en lessituaties. Er zijn destijds artikelen in kranten en tijdschriften verschenen en er zijn films gemaakt van het reilen en zeilen aan de Vrije Academie. Dit materiaal is geanalyseerd aan de hand van de onderscheiden kenmerken van de onderwijsvisie. Steeds is getoetst in hoeverre deze in de praktijk voorkwamen en het handelen aan de Vrije Academie bepaalden. Betrokkenen die als sleutelfiguren

aangemerkt konden worden, zijn aanvullend ondervraagd. Van groot belang zowel voor de inhoudelijke als de instrumentele kant van de onderwijsideologieën was de biografische informatie over de drie hoofdpersonen: De Moor, Van de Bundt en Lampe. Er is gepoogd het persoonlijk leven van de hoofdpersonen te verbinden met hun publieke werkzaamheden voor de Vrije Academie.³² Hun levensgeschiedenissen waren medebepalend voor de ontwikkelingen van het kunstonderwijs in hun tijd en maakten zo deel uit van een geschiedenis die groter was dan alleen die van henzelf.³³ De biografische benadering hield in dat persoonlijke mededelingen naar bronnen herleid werden en dat de genoemde bronnen en data werden geverifieerd. Daarvoor waren archiefonderzoek, literatuuronderzoek en interviews noodzakelijk.

Nadat een beeld verkregen was van zowel de inhoudelijke als de praktische kant van de ideologie kwam de contextuele vraag aan de orde: hoe verhield de onderwijsideologie van de Vrije Academie zich tot andere theorieën over persoonlijke ontplooiing? Waar kwamen de ideeën vandaan, welke hebben de directeuren beïnvloed en welke concepten wezen zij af? Er is nagegaan in hoeverre de kenmerken van de onderwijsideologie ook aan andere kunstinstituten voorkwamen. Literatuuronderzoek maakte duidelijk hoe het aan andere academies gesteld was met aspecten als toelatingsbeleid, rapporten en examens, studieprogramma's, individuele begeleiding, subsidies, aanstelling van psychologen en sociologen en nadruk op fantasie en verbeelding. Als aanvulling is ook het archief van de Haagse (Koninklijke) Academie van Beeldende Kunsten bestudeerd, evenals dat van de Amsterdamse Rijksakademie. Voor deze twee instellingen is gekozen, omdat de Haagse Academie gezien kan worden als *pars pro toto* voor alle kunst(nijverheids)opleidingen in Nederland. Zij waren alle aan dezelfde wettelijke regelingen onderworpen, terwijl de Rijksakademie een aparte positie innam, maar wel een reëel alternatief vormde voor Haagse kunstenaars. Ook ging speciale aandacht uit naar het functioneren

van Ateliers 63, omdat aan deze instelling net als aan de Vrije Academie al vroeg een vrijere kunst-opvatting werd gepropageerd.

Na dit onderzoek kon het tweede deel van de onderzoeksvraag gesteld worden: hoe hebben de leerlingen de vier kernpunten van de onderwijs-ideologie ervaren? Voor de beantwoording hiervan waren interviews met oud-leerlingen de belangrijkste bron, waarbij de methode van de *oral history* de leidraad vormde. Hierbij geldt, volgens de theorie van Selma Leydesdorff, dat de belangrijkste taak van de interviewer luisteren is.³⁴ Het ging erom tijdens de gesprekken geen enkele wending, variatie of thema uit te sluiten. Op deze manier kon het verhaal verteld worden vanuit het perspectief van de leerling. Volgens de theorie van de *oral history* past de interviewer zich zoveel mogelijk aan bij de respondent. De oud-leerlingen ontvingen naast een brief met het verzoek om een open interview een korte vragenlijst, die diende om hen alvast te laten nadenken over een periode van jaren her.³⁵ De drie hoofdvragen die in ieder geval aan de orde dienden te komen, luiden: a) hoe heeft de respondent de lessen ervaren, b) hoe heeft de respondent de sfeer ervaren en c) wat heeft de respondent met de opleiding kunnen doen?

In de brief waarin het doel van het onderzoek werd aangegeven, was ook de vraag opgenomen of de respondent een object of kunstwerk of iets anders kon laten zien dat voor hem of haar verband hield met de Vrije Academie. Dit verzoek leverde verrassende uitkomsten op, die het verhaal van de respondent vaak meer inzichtelijk maakten. Meestal betrof het een kunstwerk dat in de leertijd aan de Vrije Academie was vervaardigd. Steeds is een foto gemaakt van de respondent met zijn of haar object.

In alle gevallen is ook naar de levensgeschiedenis van de geïnterviewde gevraagd. Het bleek dat op diverse gebeurtenissen in de ontwikkeling van de Vrije Academie verschillende visies werden gegeven. Deze tegenstrijdigheden bieden weer nieuwe gezichtspunten voor nader onderzoek. Opvallend waren bijvoorbeeld de verschillen

in visie op het kunstonderwijs aan de Vrije Academie tussen mannen en vrouwen. Het ging bij de interviews uiteraard niet alleen om wat er verteld werd, maar ook om hoe het aan de orde kwam en waarom, en ten slotte ook om wat er niet aan de orde kwam. De interviews duurden gemiddeld anderhalf uur en werden in principe digitaal opgenomen. In sommige gevallen is besloten dat niet te doen, wanneer de situatie zich daar niet voor leende, bijvoorbeeld wanneer de omgeving te ruoerig was of de geïnterviewde bezwaar maakte.

In totaal zijn 35 oud-leerlingen benaderd. Er is uit de periode 1947-1982 geen leerlingenbestand bewaard gebleven, zodat een representatieve steekproef niet tot de mogelijkheden behoorde. Daarom is getracht zoveel mogelijk verschillende leerlinggroepen te bereiken: uit elke periode, zowel mannen als vrouwen, beroepskunstenaars en amateurs en uit verschillende disciplines. Voor de periode van de Vrije Studio (1933-1942) is slechts één oud-leerling gevonden. Sommige respondenten zijn actief benaderd, anderen meldden zich zelf nadat ze kennisnamen van het onderzoek.

Voor de analyse van de open interviews werd naast de *oral history*-methode gebruik gemaakt van de theorie van Pierre Bourdieu.³⁶ Non-verbale signalen dienden in de analyses evenzeer betrokken te worden als de verbale. In letterlijke transcripties is uiteraard niets terug te vinden van *body-language*, mimiek, het tempo van praten, stiltes, bepaald taalgebruik of dialect. De analyse werd verricht aan de hand van de volgende categorieën: 1) technische vaardigheden, 2) morele vorming, 3) fantasie en experiment, 4) toelating, 5) toetsing, 6) sfeer, *ambiance*, 7) buitenschoolse activiteiten, 8) kosten en 9) carrière.

Indeling van het boek

Bij het schrijven is gekozen voor een chronologische dieldeling, met de drie actoren Christiaan de Moor (1899-1981), Livinus van de Bundt (1909-1979) en George Lampe (1921-1982) als hoofd-

personen. Hiermee wordt een indeling in drie tijdvakken aangebracht. Het eerste tijdvak vormt de voorgeschiedenis, de proloog genoemd; de overige twee perioden worden belicht aan de hand van de onderzoeksvraag naar inhoud, praktijk en context van de ideologie en de vraag naar de ervaringen van de leerlingen.

De proloog behelst de jaren 1933-1942, de periode van de Vrije Studio en van Christiaan de Moor, een van de oprichters. De invloed van de Parijse *académies libres* komt aan bod, omdat via De Moor de Académie Ranson van beslissende invloed was, ook voor de latere periodes. Er is aandacht voor zijn persoon en zijn rol in het Haagse culturele leven. Hierbij gaat het om de vraag in hoeverre De Moors omstandigheden de idealen van de Vrije Studio beïnvloedden. De vooroorlogse onderwijsvernieuwers op het gebied van tekenonderwijs komen eveneens aan de orde. De structuur en onderwijsopzet van de Vrije Studio wordt verduidelijkt, zodat de overeenkomsten en verschillen met die van de Vrije Academie uitgelicht kunnen worden. Tot slot wordt een beeld geschetst van de lespraktijken aan de Vrije Studio.

Deel I gaat over de periode van 1947 tot 1964, de jaren waarin Livinus van de Bundt actief was als directeur van de Vrije Academie.³⁷ Allereerst volgt een biografische schets van zijn leven voor zover van invloed op de oprichting en praktijk van de Academie. Daarna komt de inhoudelijke kant van zijn ideologie aan de orde, met aandacht voor de betekenis van de verbondenheid van Van de Bundt met de theorieën van contemporaine ideologen als Gerardus van der Leeuw en Herbert Read. Nadat in 1949 Paul Citroen aantrad als docent aan de Vrije Academie, werd de invloed van het Bauhaus duidelijker merkbaar. Vervolgens is de lespraktijk van het onderwijs uit deze periode beschreven. Wat gebeurde er daadwerkelijk tijdens de lesuren en kwam de inhoud van de cursussen overeen met de plannen en de idealen? Tot slot worden de ervaringen van de deelnemers met de vrije onderwijsideologie belicht.

Deel II beslaat de periode van 1964 tot 1982, de tijd waarin George Lampe aan de Vrije Academie de scepter zwaaide. Zijn biografie, voor zover van belang voor de Vrije Academie, krijgt aandacht. Lampes ideeën evolueerden van een grote interesse in de Freudiaanse psychoanalyse naar een overtuigd enthousiasme voor de antipsychiatrie. Onderzocht wordt wat deze psychologische interesses betekenden voor de Vrije Academie, die in deze periode omgedoopt werd tot Psychopolis. Zijn relatie tot de maatschappelijke gebeurtenissen en de invloed van Provo en andere protestbewegingen komen eveneens aan bod. Evenals in het vorige deel wordt ook hier de praktijk van het onderwijs uit deze periode onder de loep genomen en de wijze waarop de deelnemers de onderwijsvorm beleefd hebben.

Tenslotte wordt in de epiloog kort verslag \gedaan van de gebeurtenissen na 1982, toen eerst Frans Zwartjes, daarna Bob Bonies, vervolgens Ingrid Rollema en ten slotte Marie Jeanne de Rooij het stokje overnamen.

Om de tekst leesbaar te houden zijn gegevens als overzichten van docenten en bestuurs-leden, leerlingenaantallen, lesgelden en subsidiebedragen opgenomen in de Bijlagen. De meeste overzichten beslaan uitsluitend de onderzoeksperiode van 1947 tot 1982. Ook een lijst van de door de Vrije Academie georganiseerde tentoonstellingen is in de Bijlagen te vinden.

Woordgebruik/schrijfwijzen

De Eerste Nederlandsche Vrije Studio (E.N.V.S.) werd opgericht in 1933. In de tekst wordt consequent de naam Vrije Studio gehanteerd. In de jaren dertig werd de school meestal ook op die manier aangeduid.

De docenten van de Vrije Academie gebruikten liever de term 'leden' of 'deelnemers' dan 'leerlingen'. Maar omdat de Vrienden van de Vrije Academie en mensen die slechts lezingen bijwoonden ook met die woorden werden aangeduid, hanteren we de termen leerlingen, cursisten

en studenten voor diegenen die lessen volgden aan de Vrije Academie. Waar voor de leerling in het algemeen 'hij' in de tekst wordt gebruikt, moet uiteraard 'hij of zij' gelezen worden. Livinus van de Bundt liet zich liever 'Livinus' noemen. Zo signeerde hij zijn werk ook. Voor de ambtenarij was hij Van de Bundt, voor zijn leerlingen was hij Livinus. Vandaar dat in de tekst 'Van de Bundt' wordt afgewisseld met 'Livinus' of 'Livinus van de Bundt'. Willem Schröfer veranderde na de Tweede Wereldoorlog zijn achternaam in Schrofer, omdat hij de Umlaut te Duits vond.³⁸ Vandaar dat beide naamsvarianten in de tekst terug te vinden zijn: met Umlaut voor de oorlog, zonder erna.

De Haagse Academie van Beeldende Kunsten kreeg in 1957 het predicaat 'Koninklijk'. Daarom worden voor deze academie twee benamingen in de tekst gehanteerd. Wanneer het gaat om de academie na 1957, wordt de term Koninklijke Academie van Beeldende Kunsten gebruikt.

Tot slot:

De Vrije Academie is in december 2015 ten grave gedragen. Toen ik aan mijn onderzoek begon, kon ik niet vermoeden dat ik een instelling bestuurde die in de laatste fase van haar bestaan verkeerde. De gemeente Den Haag besloot het instituut niet langer te subsidiëren, waardoor voortgang onmogelijk werd. Het archief is voor een deel opgenomen in het Haags Gemeente-archief. Er is helaas echter ook veel weggegooid. Mogelijk zijn daarbij bronnen die ik voor dit onderzoek heb gebruikt, verdwenen. Gelukkig zijn alle door mij gebruikte documenten gefotografeerd en ter inzage beschikbaar.

Op 4 december 2015 organiseerde de laatste directeur, Marie Jeanne de Rooij, een afsluitend debat, waarvoor onder anderen de verantwoordelijke wethouder Joris Wijsmuller uitgenodigd was. Het was nadrukkelijk niet de bedoeling dat de schuldvraag van de teloorgang aan de orde zou komen. De discussie ging over nut en noodzaak

van presentatie-instellingen, het soort instelling dat de Vrije Academie (onder de naam Gemak) tot dat moment was geweest, aangezien de kunstonderwijstaak al drie jaar eerder opgegeven was. Het debat vond plaats in een ongemakkelijke sfeer, vermoedelijk omdat een gesprek over nut en noodzaak van een al opgeheven instelling niet zo relevant meer was. De wethouder kwam, in antwoord op vragen uit het publiek, niet veel verder dan een vertwijfeld schouderophalen: 'Ik kan ook niet veel anders dan uitvoeren wat de politiek mij voorschrijft'.

Zo kwam er een einde aan een instelling zoals er geen ander in Nederland bestaan heeft en bleek mijn onderzoek nog een andere urgentie te hebben dan ik vooraf besepte. Ik hoop dat mijn historische reconstructie kunstenaars zal inspireren weer eens een Vrije Academie op te zetten.



6. Christiaan de Moor, *Zelfportret* (detail), olieverf op doek, 1921.