

De Vrije Academie – Psychopolis 1947-1982¹: een kunstzinnige vrijhaven in de Hofstad

Saskia Gras

Vrijheid, wars van elke norm, het experiment omarmen, morele vorming en 'jezelf worden'. De Vrije Academie in Den Haag praktiseerde dit kunstzinnige opleidings-ideaal tussen 1947 en 1982 vol overtuiging. Saskia Gras beschrijft in dit artikel de bevindingen van haar promotieonderzoek naar deze bijzondere academie.

1 Dit artikel is gebaseerd op het proefschrift van Saskia Gras (2017). *Vrijplaats voor de kunsten, de Haagse Vrije Academie 1947-1982*. Uitgegeven in 2018 als *Vrijplaats voor de kunsten, De Haagse Vrije Academie - Psychopolis 1947-1982*. Delft: Academische Uitgeverij Eburon.

In 1947 opende in Den Haag een voor Nederland uniek instituut haar deuren: de Vrije Academie 'Amicitia'. Iedereen in de stad die zich kunstzinnig wilde ontplooiën kon, ook zonder vooropleiding of financiële middelen, bij deze academie terecht. Zoiets was tot die tijd voornamelijk bekend van Parijs. Kunstenaar Livinus van de Bundt – die zich liever kortweg Livinus liet noemen – begon de academie samen met zeven collega-vrienden onder de hanenbalken van zalencomplex Amicitia aan het Westeinde 15. Hij realiseerde een kunstwerkplaats met vier ateliers, een leeszaaltje, expositieruimte en kantine.

Het instituut was bedoeld als tegenhanger van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten, die al vanaf eind zeventiende eeuw bestond. In plaats van klassiek-academische vorming zagen de docenten van de Vrije Academie de persoonlijke kunstzinnige ontplooiing van de leerling als onderwijsideaal. Het ging nog verder: ook uit maatschappelijk belang vonden zij dat ieder kunstenaarstalent kansen moest krijgen. Kunstenaars zouden een gezond tegenwicht kunnen bieden tegen wetenschap en techniek, 'nu die zijn uitgelopen op de constructie van atoombommen' (Livinus in Ons Noorden, 1948).

Met de oprichting van de Vrije Academie kwamen twee opvattingen over kunstonderwijs tegenover elkaar te staan:

- de resultaatgerichte, klassiek-academische opvatting, die de optisch natuurgetrouwe afbeelding nastreefde en uitging van objectieve, toetsbare normen voor kunst
- de vrije opvatting, die het subjectieve werken 'van binnenuit' propageerde en hiervoor geen maatstaven hanteerde.

Onderzoek naar de subjectivistische opvatting

De klassiek-academische opvatting is al vaak onderwerp van onderzoek geweest; de tweede, vrije opvatting, niet. Over de Vrije Academie zelf was nog geen serieuze publicatie verschenen, terwijl er over de Haagse Academie, vanaf 1957 'Koninklijke' genaamd, diverse zijn. Dat komt mede doordat het begrip 'academie' in de literatuur historisch gezien geassocieerd wordt met eerbied voor traditie, objectieve maatstaven, dogma's en een wetenschappelijke benadering, allemaal zaken die voor de Vrije Academie niet opgingen. Maar ze valt wel degelijk onder de definities voor kunst-academie van wetenschappers als Anton Boschloo en Carl Goldstein. Er vond aan de Vrije Academie een fundamentele discussie plaats over de aard van kunst (Boschloo, 1989) en er werd lesgegeven in een leraar-leerlingsysteem (Goldstein, 1996).

De meeste onderzoekers zien subjectivistisch kunstonderwijs aan de academies pas na 1970 groeien. Maar de Haagse Vrije Academie deed daar

al veel eerder ervaring mee op. Dat is in de literatuur tot nu toe niet gezien. Het enige voorbeeld van voor 1970 waar wel oog voor is, is het persoonsgerichte, door de reformpedagogie beïnvloede onderwijs van Bauhausleraar Johannes Itten, maar diens historische rol wordt voornamelijk belicht in relatie tot teken- en schilderonderwijs aan kinderen en scholieren (Van Rheeden, 1984,1989; Martis, 1990; Asselbergs-Neessen, 1989). Itten en zijn specifieke onderwijs wordt in de literatuur beschreven als exponent van de romantiek, het idee van de mens als uniek individu die in staat is met zijn verbeelding een eigen wereld te fantaseren. Recente theoretici zijn vaak 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 (Taken & Boomgaard, 2012). De vrije ideologie zou slechts hebben geleid tot een didactische crisis: wat moeten de kunstacademies studenten nog leren, wanneer persoonlijke ontplooiing het hoogste ideaal is en ieder kunstwerk geslaagd mag heten 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 weinig positief beoordeeld worden (Borgdorff & Sonderen, 2012). Stefan Hertmans (2012) wees erop dat kunstdocenten nog altijd moeten omgaan met de tegenstrijdige boodschap aan studenten: wees origineel èn gehoorzaam. Het probleem is vooral het moeten beoordelen van werk dat per definitie niet aan vaste normen kan voldoen. Hertmans stelde voor principes van serendipiteit en onvoorspelbaarheid in de structuur van het kunstonderwijs op te nemen.

Onderzoek naar de vrije ideologie is van belang, niet alleen omdat dit een genuanceerder beeld oplevert van het kunstonderwijs en de kunst uit de jaren vijftig, zestig en zeventig, maar ook omdat het mogelijk een bijdrage kan leveren aan de discussies over zelfontplooiing en vrijheid van kunstopvatting, over het belang van selectie aan de poort en beoordeling van artistieke prestaties (Haanstra & Schönau, 2007; Haanstra, 2011). Zijn er conclusies te trekken over het belang van moraliteit en verbeeldingskracht voor de maatschappij via kunstonderwijs (Nussbaum, 1998)? Zaken die voor Livinus van de Bundt zwaar telden. In dit artikel beschrijf ik de bevindingen uit mijn promotieonderzoek naar de Haagse Vrije Academie.

Opzet van het onderzoek

De onderzoeksvraag

Literatuur- en archiefonderzoek 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.² De Vrije Academie bleek zich op vier punten van andere academies te onderscheiden:

1. Het uitgangspunt dat persoonlijke ontplooiing en opvoeding 'tot het goede' principieel belangrijker waren dan een artistiek resultaat.
2. Ruimte voor iedere kunstopvatting (geen vastgestelde normen dus); daardoor ontbrak een gestructureerde lesopbouw.
3. Toegankelijk voor iedereen zonder onderscheid des persoons: een kunstopleiding voor de gewone man of vrouw, ook zonder vooropleiding of financiële middelen.
4. Geen eindnorm voor de opleiding, waardoor die in principe eindeloos kon duren.

De centrale onderzoeksvraag werd: Op welke wijze heeft de Haagse Vrije Academie inhoudelijk en praktisch vormgegeven aan de vrije onderwijs-ideologie 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. Daarnaast was ook de vooroorlogse voorloper, de Vrije Studio (1933-1942) van Christiaan de Moor van belang, omdat de invloed daarvan nog lang doorwerkte in de geschiedenis van de Vrije Academie. Die periode komt aan bod in de paragraaf hierna, de proloog, en in de epiloog belicht ik kort het vervolg en einde van de Vrije Academie.

Aanpak van het onderzoek

De Vrije Academie had nog een archief, zij het ongeordend. Het feitenmateriaal hieruit vulde ik aan met informatie uit interviews, zodat een beeld van de inhoud van de onderwijsideologie ontstond. Foto's gaven een veelzeggend beeldverslag van klaslokalen en lessituaties: de praktijk. Er zijn destijds artikelen in kranten en tijdschriften verschenen en films gemaakt. Het materiaal is geanalyseerd naar de vier onderscheiden kenmerken van de onderwijsvisie. De onderzoeksvraag naar de ervaringen van de leerlingen is beantwoord met open interviews. In totaal zijn 35 oud-leerlingen benaderd. Er is uit de periode 1947-1982 geen leerlingenbestand bewaard gebleven, zodat een representatieve steekproef niet mogelijk was. Wel is gestreefd naar zoveel mogelijk verschillende leerlinggroepen: uit elke periode, zowel mannen als

- 2 Ik heb 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 en tevens een reëel alternatief vormde voor Haagse kunstenaars.

vrouwen, beroepskunstenaars en amateurs en uit verschillende disciplines. De analyse van de interviews gebeurde volgens de volgende categorieën: technische vaardigheden, morele vorming, fantasie en experiment, toelating, toetsing, sfeer, ambiance, buitenschoolse activiteiten, kosten en carrière.

Proloog: Haags kunstonderwijs voor de Tweede Wereldoorlog

De Vrije Academie had een voorganger in Den Haag, de Vrije Studio. Livinus van de Bundt was er docent, evenals drie andere (latere) leraren van de Vrije Academie, waaronder Chris de Moor en Kees Andrea. De Moor had zijn opleiding grotendeels in Parijs genoten, waar hij, na een aanvankelijke leertijd aan de klassieke *École des Beaux Arts*, zich inschreef aan een van de onafhankelijke *académies libres*, de Académie Ranson. Dit instituut onderscheidde zich door aandacht voor artistieke vrijheid van de leerlingen, voor individualiteit en gemeenschapsgevoel. Schildertechnisch gezien kwam het kunstonderwijs neer op kubistische vormvereenvoudiging, met als doel een helderder weergave van de natuur. Daarnaast droegen de docenten uit dat een ‘goed’ kunstwerk vooral met het hart of de ‘ziel’ gemaakt was (Charvier, 2003, 2004a, 2004b; Maingon, 2010).

De Académie Ranson was inhoudelijk en praktisch gezien een inspiratiebron toen de kunstenaar François Erdely en kunsthandelaar Charles Bignell De Moor vroegen te helpen met de oprichting en realisatie van de Vrije Studio. Dat gebeurde in 1932, midden in de crisistijd. Financiële nood was voor Erdely en Bignell de belangrijkste drijfveer (Brongers, 1999; Archief Van Marle-Bignell). Dat ze De Moor vroegen, lijkt logisch: hij had een enorm netwerk en niet alleen bestuurlijke ervaring aan de Haagse Academie, maar ook praktische ervaring door zijn lessen aan Montessori-leidsters. De Moor maakte van de Vrije Studio een idealistisch project. Hij zette de organisatie zo op dat armlastige, maar getalenteerde leerlingen er zonder betaling konden studeren. Dat Den Haag een relatief rijke stad was, met een grote groep welgestelde teken- en schilderamateurs, die met hun lesgeld dat ideaal mogelijk maakten, is daarbij van essentieel belang (Van Doorn, 2002). Zij meldden zich in groten getale. Zodoende zaten in de ateliers leerlingen van zeer verschillende achtergrond gebroederlijk naast elkaar.

Het voorbeeld was zoals gezegd de Académie Ranson. Er golden geen toelatingseisen; net als in Parijs kon iedereen zich inschrijven. Er waren geen vastgelegde programma's en examens. Het kunstonderwijs stond in het teken van individuele expressie en persoonlijke ontplooiing. Vaktechniek stond in dienst van het tot uitdrukking brengen van de individualiteit van de kunstenaar. Een kunstwerk moest vooral ‘gevoelsgetrouw’ zijn. Daarmee bedoelden de docenten dat het resultaat in overeenstemming was met de persoonlijkheid van de maker. Het in vrijheid ontwikkelen van de eigen persoonlijkheid zagen ze als het belangrijkste middel om tot ware kunst te komen. Alleen een

grootse persoonlijkheid zou een groots kunstwerk kunnen maken, waarin ook 'het hogere' tot uitdrukking zou komen. De Moor benadrukte steeds dat dit soort onderwijs juist in moeilijke tijden van crisis en dreigende oorlog de samenleving ten goede zou komen. Meer dan ooit was er behoefte aan kunstenaars met zo'n achtergrond.

Rond 1935 stelde De Moor Kees Andrea en Livinus van de Bundt aan als leraren, de eerste als assistent bij tekenen en schilderen en de tweede voor grafiek. Met hun komst kwam de nadruk meer op verbeelding, fantasie en experiment te liggen. Andrea en Van de Bundt kenden elkaar van de aktenopleiding Middelbaar Tekenen van de Haagse Academie van Beeldende Kunsten. Hier was decennialang docent en theosoof Jan Dominicus Ros bepalend (Bax, 2006). Zijn levensdoel was om de samenleving te verrijken met schoonheid, vooral via kunstsonderwijs aan kinderen. Hij introduceerde in 1933 het vak fantasie aan de Academie, waarbij de student leerde vrij en gevoelsmatig naar zijn verbeelding te tekenen, bijvoorbeeld aan de hand van een emotie of een gedicht. De bedoeling was dat de toekomstige tekenleraren deze manier van tekenen later op hun leerlingen konden overbrengen. Daarmee zouden ze op de scholen een tegenwicht bieden tegen het verder zo verstandelijk georiënteerde onderwijs. Theosofen waren overtuigd van het belang van evenwicht tussen cognitief en intuïtief onderwijs; alleen daarbij zou de leerling zich volledig kunnen ontplooien. De tekenleraren werden ook geacht de gevoelsmatige tekeningen te kunnen duiden, en aard en aanleg van de leerling te herkennen. Andrea en Van de Bundt behoorden tot de eersten die deze fantasielessen volgden.

Jan Ros sloot met de introductie van zijn vak aan bij ontwikkelingen die al langer gaande waren in Den Haag. Haagse tekenleraren discussieerden over 'vrij tekenen'; een aantal van hen bestudeerde op eigen initiatief de ideeën hierover van de Oostenrijkse reformpedagogen Franz Cizek en Richard Rothe. Deze moderne tekenleraren verenigden zich in de 'Haagse Negen' (H9). Onder hen bevonden zich ook Jan van Heel en Willem Schröfer, latere leraren aan de Vrije Academie. De tekenleraren van H9 zagen zichzelf als psychologen, die een tekening in de eerste plaats beschouwden als een verbeelding van de persoonlijkheid van de maker en pas daarna als een artistiek product. Via een tekening van een leerling zou de tekenleraar de psychologische ontwikkeling van de pupil zelfs kunnen bijsturen, was de gedachte. Technische vaardigheid moest juist worden vermeden, omdat dat de persoonlijke expressie zou remmen. *Wachsen lassen*, zoals Cizek zei (Asselbergs-Neessen, 1989, p. 92). Spontaniteit, ritmiek en verbeeldingskracht vormden de instrumenten die tot artistieke expressie moesten leiden, in plaats van het gebruikelijke natekenen van draadmodellen, stilleven en gipskoppen.

Vanaf 1937 kregen de tekenleraren van H9 grote invloed aan de Haagse Academie. Toen werd ook op de vrije afdeling het vak fantasie- en geheugen-tekenen ingevoerd met als docent Willem Schröfer. Nu stond het vak los van een toekomstig leraarschap en was het niet gericht op het leren kennen van

de persoonlijkheid van kinderen, maar ging het om de fantasie van de kunstenaar zelf. Vanaf dat moment kwam aan de Haagse Academie dus ook voor de vrije kunstenaar het accent meer te liggen op expressie en verbeelding. Maar aangezien studenten – en school – wel gebonden waren aan landelijke exameneisen, moesten ze toch ook de traditionele perspectief- en anatomiestudies beheersen. Aan de Haagse Vrije Studio, waar exameneisen geen rol speelden, konden de nieuwe denkbeelden, onder leiding van Andrea en Van de Bundt, wel in alle vrijheid bloeien. Daar kwam in 1942 een einde aan, toen de Duitsers lidmaatschap van de Kultuurkamer eisten en de Vrije Studio daarop de poort sloot.

Livinus van de Bundt, directeur van de Vrije Academie (1947-1968)

Toen Livinus in 1947 de Vrije Academie oprichtte, handhaafde hij het principe van de Vrije Studio dat talentvolle jongeren zonder geld de lessen gratis mochten volgen. Toelatingseisen waren minimaal; na een gesprek en het tonen van wat werk kon bijna iedereen aan de slag. In zijn eerste persbericht schreef Livinus dat de docenten zich instelden op de individuele aanleg van de leerling: ‘Wij zullen trachten psychologen te zijn’ (Van de Bundt, 1947). De leerlingen konden zelf beslissen bij welke docenten zij lessen wilden volgen, op welke tijdstippen en in welk tempo; ze waren vrij om te komen en te gaan. De Vrije Academie bood vakken die uitgingen van verbeelding en fantasie, experimenten, spontaniteit, spiritualiteit en poëzie. Kunst had voor de Vrije Academie niets te maken met esthetiek, stond in de brochure, maar alleen met ‘zelfuitbeelding van de ziel’. Het onderwijs was erop gericht de leerling te leren zichzelf vrij te uiten; dan zou vanzelf de ‘goede’ kunstenaarsinstelling naar buiten komen en daarmee zou de kunstenaar de samenleving gunstig beïnvloeden.

Voor de theoretische onderbouwing van dit lesprogramma was de kunstpsycholoog Hans Roem aangetrokken. Deze onderscheidde vier onderdelen: individualiseren, spiritualiseren, cultiveren en socialiseren. Individualiseren hield in dat er veel gepraat moest worden, persoonlijke gesprekken over de groei naar ‘het gehele mens-zijn’. Spiritualiseren betekende leren om van ‘binnenuit’ te werken en te experimenteren met abstracte begrippen zoals emoties, en vertrouwd te raken met de psychische betekenissen van kleuren en lijnen. Individualiseren en spiritualiseren hoorden thuis bij de afdeling van de vrije beeldende kunsten. Cultiveren en socialiseren waren taken van de theoretische ‘cultuurwetenschappelijke’ afdeling, die onder Roems verantwoordelijkheid viel. Bij het cultiveren zou de leerling zijn eigen esthetisch functioneren beter leren begrijpen, door lezingen van specialisten over filosofische en psychologische aspecten van kunst. Socialiseren vond plaats door de vele buitenschoolse activiteiten, waardoor een hechte gemeenschap

van docenten en leerlingen zou ontstaan. De Werkgroep, museumbezoek, gezamenlijk exposeren, discussieavonden en gezelligheidsbijeenkomsten droegen daaraan bij.

In dit programma zijn vooroorlogse experimentele onderwijsvisies te herkennen, zoals die van de reformpedagogen, de theosofen en de tekenleraren van H9. De kunstpsychologie stelde op ideeën van de Brit Herbert Read. Zijn artikelen werden veel gelezen en zijn theorieën bediscussieerd, vooral zijn boek *Education through Art* (1958). Read zag niet alleen kunst als de expressie van een persoonlijkheidstype, maar achtte ook een opvoeding in het teken van de kunsten heilzaam voor zowel het individu als de samenleving. Dat vond ook Livinus.

Andere belangrijke inspiratie kwam van Gerardus van der Leeuw, pleitbezorger van het personalisme. Van der Leeuw was theoloog, hoogleraar godsdienstwetenschap en tevens minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen in het eerste naoorlogse kabinet Schermerhorn-Drees (Duynstee & Bosmans, 1977). Ook hij geloofde in een belangrijke rol voor kunstenaars in de samenleving: zij zouden het al te rationele compenseren, doordat zij meer dan anderen in contact zijn met hun gevoel. De 'hechte gemeenschap', de samenwerking van een groep bevlogen mensen die elkaar inspireren en solidair zijn met elkaar, was onderdeel van zijn personalistische gedachtegoed. In zo'n gemeenschap kon de mens zich pas echt ontplooiën tot volledig persoon, in gevoel en verstand, zonder daarin afgeremd te worden door religieuze wetten en plichten (Brugmans, 1991). Het bestuur van de Vrije Academie bestond voor een deel uit aanhangers van het personalisme, die op culturele avonden voordrachten hielden. In hun denkwereld paste begrip voor elk soort gedrag van mensen, ook voor wat abnormaal of onaangepast genoemd kon worden. Ze legden de nadruk op de geborgenheid van de werkgemeenschap en prefereerden de milde aanpak binnen een veilig klimaat boven een strenge, normatieve aanpak. Alleen bij spontane en in volle vrijheid geuite expressie zou het 'echte' en 'authentieke' van het individu naar voren komen. Echt, eerlijk en authentiek waren de begrippen die in de plaats kwamen van 'het hogere' en 'gevoelsgetrouwheid' uit de vooroorlogse periode.

Als politicus was Van der Leeuw voorstander van een actieve cultuurpolitiek (Van Dulken, 1985). Op zijn departement was Bram Hammacher hoofd van de afdeling Kunsten. Ook hij bepleitte een grotere rol voor de vrije kunstenaar in het maatschappelijk leven, vooral door diens inzet bij de toegepaste kunsten en industriële vormgeving. Alle Nederlandse kunstnijverheidsopleidingen zouden daarom een op het Duitse Bauhaus geïnspireerd curriculum moeten invoeren (Van Rheeden, 1984). Het lukte Hammacher in de korte tijd dat hij in functie was niet een dergelijk plan doorgevoerd te krijgen, maar de ideeën vielen wel in vruchtbare aarde bij Livinus, die vanaf najaar 1949 Bauhaus-achtige lessen op het programma zette. De aanstelling van Paul Citroen als docent droeg daaraan bij. Citroen had aan het Bauhaus onderwijs genoten bij Johannes Itten en diens lesmethoden overgenomen.

Livinus voerde de afdeling Toegepaste kunsten in als nieuwe afdeling en introduceerde vakken als industriële vormgeving, reclame, mode, materiaal-kennis, keramiek, monumentale kunsten, experimentele fotografie en film. Er stond hem met de Vrije Academie een serieuze opleiding tot beeldend kunstenaar voor ogen, maar de invoering van zoveel toegepaste vakken had tot onverwacht gevolg dat het aantal aanmeldingen voor losse cursussen enorm steeg, vooral door de interesse van veel amateurs. Het doel was juist integrale vorming: vrij beeldende kunstenaars inzetten voor toegepaste kunst en industriële vormgeving, zodat het maatschappelijk ideaal bereikbaar werd. Het onderwijs was ingedeeld in drie afdelingen: Vrije beeldende kunsten (I), Toegepaste kunsten (II) en Cultuurwetenschappen (III). Livinus wilde een volledige opleiding aanbieden, waarbij de leerlingen cursussen volgden van alle drie afdelingen, maar het combineren van lesvakken stelde hij niet verplicht. Iemand tot iets ‘verplichten’ paste niet in de filosofie, persoonlijke keuzevrijheid woog zwaarder.

In de loop van de jaren vijftig werd de op gemeenschapsvorming gerichte filosofie verruild voor een meer individualistische, existentialistisch georiënteerde visie. Hans Roem maakte plaats voor Hans Redeker. Spontane expressie werd nu het belangrijkste uitgangspunt. Elke spontane uiting van het individu was waardevol, was de gedachte (Redeker, 1950). Het verschil tussen mooi en lelijk werd hiermee verder gerelativeerd. Immers, een kunstwerk dat authentiek voortkwam uit een persoonlijkheid, kon eenvoudigweg niet lelijk zijn. Redeker organiseerde conferenties over abnormaliteit en liet in een expositie binnen de academie tekeningen van psychiatrische patiënten zien.

Livinus koos leraren die net als hij deze onderwijsvisie aanhingen. Hun didactische benadering was individueel, niet alleen uit ideologische overtuiging, maar ook uit praktische noodzaak. Er meldden zich leerlingen van zeer diverse afkomst. Arm en rijk, oud en jong, beginners en gevorderden zaten bij elkaar. De leerlingen vonden dat positief, omdat zij in een heterogene groep meer van elkaar konden leren dan in een gelijk geaarde groep. Ze mochten tekenen of schilderen wat ze zelf wilden; technische vaardigheden waren niet per se noodzakelijk. De traditionele lesopbouw was losgelaten en iedereen mocht meteen met alle kleuren aan de slag. Er werd veel model getekend, maar op een bijzondere manier. De leerlingen zetten de tekening bijvoorbeeld heel snel op, zodat er geen tijd was om na te denken over anatomie of plasticiteit. Zo kon de leerling zijn persoonlijke vorm ontdekken. Oppervlakkig leken de lessen op het tekenen van het menselijk lichaam, maar het ging om de weergave van karakter en gevoel. Vast staat dat sommigen bewust het aanleren van technische vaardigheden is onthouden, om het authentieke karakter van hun werk niet te bederven. De omstandigheden voor een les waren geregeld niet goed, zoals slecht licht, kapotte attributen en ontoereikend gereedschap. Maar over het algemeen was dat geen probleem, want de overtuiging was dat zulke sporen van ‘het echte leven’ tot beter werk zouden leiden. Ook toevalligheden, ontstaan door verouderd

materiaal, een barst in een lithosteen of een kwast die haren losliet, konden juist een authentiek kunstwerk opleveren.

Afdeling III was bedoeld voor de morele vorming van de leerlingen, het al genoemde cultiveren en socialiseren. Daarvoor kwam er ook de Werkgroep, die omvangrijke opdrachten kon aannemen, bijvoorbeeld van bedrijven. Zo kon de inbreng van de vrij beeldende kunstenaars alvast ten goede komen aan de maatschappij en werd meteen saamhorigheid en solidariteit gekweekt. De inkomsten van de Werkgroep waren bestemd voor de academiekas. Het gemeenschapsideaal kwam verder tot uiting in verantwoordelijkheidsgevoel voor het hele instituut. Geregeld stond de academiepopulatie te schuren, te gronden en te verven om het gebouw op te knappen of een tentoonstelling in te richten. Tegenover de grote mate van vrijheid stond dus individuele verantwoordelijkheid, zowel voor het instituut als voor de maatschappij. Vrijheid in gebondenheid: dit Montessori-motto stelde Livinus expliciet op schrift (Van de Bundt, 1950).

Ondanks de inkomsten van de Werkgroep kon het instituut met moeite rondkomen. Dat kwam vooral door de vele niet betalende leerlingen. Niet alleen liet Livinus veel getalenteerden gratis toe, maar ook bezorgde hij hen veelvuldig banen aan de academie als assistent, docent, huisknecht of administratief medewerker. Daarom diende hij na lang nadenken bij zowel het Rijk als de gemeente Den Haag een subsidieaanvraag in, die beide in 1953 honoreerden. De docenten waren verheugd vanwege de erkenning van een instituut dat zich niet aan Rijksexamenregelingen hield.

Eind 1954 verhuisde de academie naar een oud schoolgebouw aan de Hoefkade 101 met acht lokalen. Dit ruimere pand bood mogelijkheden om faciliteiten voor fotografie te realiseren, waardoor een echte fotovakopleiding tot stand kwam. Om hiervoor subsidiegeld te veroveren moest Livinus praten als Brugman. De subsidiënten zagen de fotografie nog niet als kunstvorm, terwijl hij dit vak beschouwde als de volkskunst van de toekomst, juist van essentieel belang dus.

Waar Livinus aanvankelijk bang voor was, gebeurde: Rijk en gemeente bemoeiden zich inhoudelijk met het onderwijs. In 1957 eisten zij dat de academie de Afdeling III opgaf, omdat dit onderdeel teveel geld kostte. Noodgedwongen willigde Livinus deze eis in. Hierdoor kreeg het instituut een ander gezicht. Zonder discussieavonden en gastsprekers werd het eerder een werkplaats met ateliers dan een allround opleiding waarin serieus werk gemaakt werd van sociale en morele vorming. Livinus bleef desondanks aan zijn uitgangspunten vasthouden. Hij liet nog altijd veel leerlingen gratis toe en bleef banen regelen voor getalenteerden. Maar hij ging zich ook in toenemende mate met zijn eigen, vrije werk bezighouden, de *photopeinture* en de lumodynamische machine (Dercon, 1981). Hij produceerde nauwelijks nog ideologische verhandelingen.

Inmiddels waren kunstenaars-docenten aangesteld als Hessel de Boer, Ton Hoogendoorn, Nol Kroes, Rudi Rooijackers, Max Velthuis, Aat Verhoog,

Co Westerik en Aart van den IJssel. Doordat de meesten ook lid waren van de kunstenaarsgroepen Verve, Fugare en de Posthoorngroep, die manifesten uitgaven, zijn hun standpunten toch bekend. Die lagen dicht bij de existentiële uitgangspunten, het stelselmatig ontkennen van iedere vorm van doctrine of dogmatiek. Daardoor konden de verschillen tussen de docenten enorm groot zijn. De een gaf bijna klassiek les, niet anders dan aan de Haagse Academie, terwijl de ander een vrije, tegengestelde benadering koos. Zulke verschillen zag men als voordeel: ze verhoogden de keuzevrijheid van de leerlingen. De mogelijkheid om gemakkelijk tussentijds van docent te veranderen was een van de meest bijzondere kenmerken van het onderwijs aan de Vrije Academie. In 1958 was George Lampe, beeldend kunstenaar en kunstcriticus bij *Vrij Nederland*, als docent aangenomen. Hij werd in 1964 benoemd tot adjunct-directeur.

George Lampe en Psychopolis (1968-1982)

Enkele maanden na zijn aanstelling in 1964 moest Lampe de academie verhuizen naar een schoolgebouw in de De Gheijnstraat 129, waar eerst achttien en later zelfs zeventientwintig lokalen beschikbaar waren. Het instituut heette nu Vrije Academie-Nieuwe Stijl en telde zeshonderd leerlingen. Samen met Livinus introduceerde hij een serie opzienbarende vakken op het gebied van televisie, cinematografie, scenografie, elektronische muziek en kinetische kunst. Hiervoor wist hij veel extra subsidies te verwerven. De Cineworkshop werd opgericht, aangeduid als: ‘vogels van diverse pluimage die met film experimenteren’. De academie groeide snel en nieuwe leraren werden benoemd, zoals Wil Bouthoorn, Jan Snoeck, Phil van de Klundert, Gerard Verdijk en Georg Hadelar. Het lezingenprogramma werd nieuw leven ingeblazen met avonden die steeds meer het karakter van *happenings* kregen, zoals onder de naam ‘Xoelapepel’ (Van der Staay, 2009). De socioloog Adriaan van der Staay was nu verantwoordelijk voor de Culturele Afdeling. Hij organiseerde debatavonden met onder andere de Amsterdamse provo Roel van Duin, dichter Simon Vinkenoog, beeldend kunstenaar Constant en schrijver Gerard Reve. Lampe kon terugvallen op een uitgebreid netwerk, mede door de contacten van zijn echtgenote, *Vrij Nederland*-journaliste Bibeb.

Inhoudelijk en ideologisch volgde Lampe de door Livinus uitgezette lijn. De vrijheidsidealën, gebaseerd op theosofie, Montessori, personalisme en existentialisme vormden ook de pijlers voor Lampes beleid (Lampe, 1971), zij het dat Lampe sprak van ‘humanitair personalisme’. Het ging hem om de vrijheid van elk individu, zoals vastgelegd in de democratische grondwet of in de Verklaring van de Rechten van de Mens. ‘Humanitair personalisme tracht niet mensen in dienst van een idee te stellen, maar ze zelf een idee te laten ontwikkelen, hun idee’ (Penn-Kuyper, 1972, p. 44). Daar zat voor hem een verschil met de voorgaande tijd. Hij stelde een opzienbarend democratisch

principe in, het *one man-one vote*-model, dat verregaande invloed van de leerlingen garandeerde. De leerlingen, nu officieel 'deelnemers' genaamd, konden op elk moment alles ter discussie stellen, zowel de 'begeleiders', zoals docenten voortaan heetten, en de directie, als het programma en de werkwijze. Toen na enkele jaren bleek dat zoveel inspraak stagnatie opleverde, voerde Lampe het model weer af, ten gunste van een systeem waarbij de directie de ideologie van de Vrije Academie beter kon bewaken.

Na zijn benoeming tot directeur in 1968 veranderde Lampe het beleid radicaal. Hij herdoopte de Vrije Academie in Psychopolis, waarbij hij zich had laten inspireren door het utopische project *New Babylon* van Constant. Creatieve, spelende mensen zouden in *New Babylon* een samenleving tot stand brengen waarin de omgeving voortdurend kon veranderen. Ze leefden in een labyrint dat steeds weer anders van vorm en atmosfeer zou zijn, in op pijlers rustende 'sectoren', waarvan ze de muren, vloeren, trappen en bruggen, maar ook kleuren, temperatuur en licht steeds naar behoefte konden aanpassen. Arbeid was er overbodig door de verregaande automatisering van de maatschappij, waardoor de bewoners een zee aan vrije tijd hadden. Niemand had de macht, het was een plaats waar ieder mens, als *homo ludens*, kunstenaar kon worden en waar de grenzen tussen professioneel kunstenaarschap en amateurisme vervaagden (Lampe, 1965; Stamps, 2016).

Spelende mensen die in spontane expressie hun creativiteit benutten, rondloend in vrijheid: dat was ook het beeld dat Lampe met Psychopolis voor ogen stond. Een groot gebouw dat gonsde van de grensverleggende activiteiten, waar iedereen welkom was en een open, vrije democratie heerste. Overal klonk muziek, live en uit transistors en grammofoons. De kunstopvatting was vrij en speels; dat was te zien aan de spontane, kleurrijke muurschilderingen van bloemen, vissen en vogels in het gebouw, die iedereen overal mocht aanbrengen en het knip- en plakwerk in de prospectussen en jaarverslagen. Creativiteit mocht niet worden afgeremd door welke norm of opvatting dan ook. Lampe gaf zijn docenten expliciet de boodschap mee dat ze geen eisen mochten stellen aan de leerlingen, want zonder vrijheid zou er geen persoonlijke ontwikkeling kunnen plaatsvinden, nog steeds de belangrijkste doelstelling. Wanneer een leerling niet functioneerde, moest hij niet worden ontmoedigd, maar naar een andere docent op zoek gaan. Nieuwe deelnemers moesten zelf hun weg zoeken naar geschikte begeleiders. De zoektocht was in Lampes visie een essentieel onderdeel van de ontwikkeling die je als leerling doormaakte. Dolen hoorde erbij en het logo van Psychopolis, een labyrint, symboliseerde dat.

Het kunstonderwijs draaide voor Lampe om het aankweken van een mentaliteit, gericht op 'jezelf worden'. Van begin af aan koppelde hij het kunstonderwijs aan psychologie. Een kunstwerk was voor hem in orde wanneer het samenviel met de mentaliteit van de maker. Het was nog beter wanneer die mentaliteit ook nog eens de juiste was, namelijk echt en authentiek in de ogen van Lampe. Die visie bleek al uit zijn vroegste recensies voor

Vrij Nederland. Als directeur van de Vrije Academie werd mentaliteitsverandering zijn belangrijkste doel. Was voor Livinus alles wat uit de mens kon groeien in principe het ‘goede’, Lampe richtte zijn beleid op het afbreken van vastgeroeste patronen. Hij wilde geen kunstenaars opleiden – dat zou immers niet kunnen, want ‘je bent het of je bent het niet’ – maar zijn leerlingen een attitude bijbrengen waaruit eventueel het kunstenaarschap geboren zou kunnen worden. Wanneer het kunstenaarschap níét ontstond, dan was het ook goed, want die nieuwe mentaliteit was voor iedereen en ook voor de hele samenleving van belang. Mentale sanering noemde hij het en hij gebruikte daarvoor stevige termen als ‘tot de grond afbreken’ en ‘opnieuw opbouwen’, termen uit de toenmalige psychologie en antipsychiatrie.

Lampe vond dat de Vrije Academie zich nog duidelijker moest afkeren van de artistiek-technische norm en sterker in de richting van de maatschappijkritiek moest bewegen. Meer psychiaters, sociologen en psychologen waren nodig die net als Lampe de stelling aanhingen dat de maatschappij een ‘bijzonder gevaarlijk gekkenhuis’ was. De psychiater Jan Foudraine, bekend van zijn boek *Wie is van hout* (1971), was de belangrijkste Nederlandse vertolker van die visie, de antipsychiatrie. Zijn stelling was dat psychiatrische patiënten slachtoffers zijn van de ‘vervreemding’ in de westerse samenleving. De man met de aktentas zag hij als abnormaler dan de schizofreen. Lampe omarmde deze visie en hij veronderstelde dat Psychopolis de deelnemers kon redden van de vervreemding.

Een groot deel van de nieuwe vakken stond in het teken van de mentaliteitsverandering, zoals *psychomotor*. Lampe gaf dit vak zelf. Het was bedoeld voor alle deelnemers. Hij riep via de intercom om dat het begon en iedereen die wilde meedoen, trok naar zijn lokaal. Hij draaide elektronische popmuziek en terwijl naakte meisjes (de modellen) zich in snelle ritmes door het atelier bewogen, werden de deelnemers geacht zich ‘krachtig’ van hun remmingen en vooroordelen te ontdoen (Marissing, 1969). Zonder op hun tekenbladen te kijken zetten ze gevoelsmatig de lijnen neer in vrije contouren (VPRO-documentaire *Psychopolis*).

Daarnaast kwam in vele varianten het onderdeel ‘experimenteel theater’ op het programma te staan, waarbij de vrije uiting van lichaam en woord centraal stond. Het doel was ook hier ‘losmaken van authenticiteit’ en remmingen opheffen. In het leerjaar 1970-71 waren zeker zes vakken gelieerd aan theater, zoals het vak *leerbewerking*, *theaterwerk* of het vak *mode*, *theaterwerk*, *boetiekideeën*. De theaterdocent ontving een opdracht van bijvoorbeeld een buurtcentrum zoals ‘maak iets over imperialisme’ en dan ging de groep met het thema aan het werk. Vrij associërend en improviserend ontstond een theaterstuk, waarbij liefst zoveel mogelijk afdelingen werden betrokken. Grensoverschrijding was de bedoeling. Lampe achtte het van groot belang dat de deelnemers van lokaal naar lokaal trokken en de grenzen van de disciplines overschreden (Voute, 1972), dat schilders theater gingen maken, beeldhouwers decors, filmers zich met het theater bemoeiden of

video's maakten van activiteiten van anderen, de musici apparaten bouwden. Kortom, alles moest op alles worden betrokken. Psychopolis bood op die manier de kans dat een leerling, binnengekomen als aspirant-fotograaf, schilder of filmer werd, of in plaats van schilder of beeldhouwer, zeefdrukker of theatermaker.

Samenwerken was nog altijd belangrijk en al was er nu geen Werkgroep meer, er werd veel in projecten samengewerkt. Iets nieuws was de *speakin*, de openbare bespreking van vervaardigde kunstwerken in de kantine. Beoordeling dus, al was het dan niet door docenten, maar door het collectief. Gaandeweg veranderden de *speakin*s in bijeenkomsten die een hele dag konden duren, waarbij gediscussieerd werd over politiek, filosofie, literatuur, Dolle Mina, Vietnam, ontwapening, Israël en de Palestijnen. Geen enkel onderwerp was taboe.

De Cineworkshop kwam in een nieuwe fase met de aanstelling van Frans Zwartjes, die de workshop door zijn onorthodoxe aanpak binnen korte tijd een enorme impuls gaf (Zuilhof, 1990, 2007). De leerlingen konden zonder technische of theoretische achtergrond direct met de filmcamera aan de slag en leerden om te gaan met minimale middelen. Inventiviteit in het materiaal en de omgeving was het meest in het oog lopende vormgevingsprincipe. De leerlingen werkten met datgene wat voorhanden was, ook als het van mindere kwaliteit was. Bij toeval konden de mooiste beelden ontstaan. Een loszittend onderdeel in de camera dat onverwacht voor een trillend beeld zorgt bij een treffende scène: 'Een engeltje kijkt dan op je schouder mee.' De filmers maakten furor met hun experimentele films, die op festivals werden gedraaid en prijzen wonnen (Abrahams, 2004). Daarmee bereikte Zwartjes een invloedrijke positie bij Lampe, ook op beleidsterreinen (Voute, 1972). De Cineworkshop was voor Lampe het bewijs dat de ideologie gebaseerd op vrijheid werkte. Zwartjes kreeg steeds meer lesuren toebedeeld in diverse disciplines, was tevens bestuurslid en kreeg beter betaald dan de andere docenten.

De anti-materialistische houding en zuinigheid met materiaal waren typerend voor heel Psychopolis. Alle afdelingen moesten spaarzaam zijn. Er waren altijd tekorten, die vooral voelbaar waren in de kwaliteit van de materialen en gereedschappen. De leerlingen pasten hun werk aan aan de beschikbare middelen. Ze maakten hun werk eenvoudig kleiner als dat niet anders kon en gebruikten de kleuren die voorhanden waren. Zuinig aan doen met materiaal werd een tweede natuur en net als eerder werd juist de imperfectie gewaardeerd.

De Vrije Academie trad onder Lampe meer dan ooit naar buiten. Ook letterlijk, met kunst op straat, op scholen en in vormingscentra, met theaterprojecten en sociale opdrachten. Ze zette projecten op voor bejaarden en gehandicapten en werkte samen met buurt- en actiecomités. De deur werd wijd open gezet voor mensen met psychosociale problemen. De hele maatschappij kwam binnen bij Psychopolis en dat was precies wat Lampe nodig

vond om de samenleving te veranderen. Waar Livinus zijn onderwijstaak had gezien als bijdrage aan het maatschappelijk leven, zette Lampe zich daarentegen juist af tegen diezelfde maatschappij. Hij was eerder een activist. Hij vond dat creatieve mensen zich beter konden terugtrekken uit de vervreemdende, technocratische maatschappij en als lichtend voorbeeld een eigen 'staatje' oprichten om van daaruit de harde buitenwereld aan te pakken. Hij zag Psychopolis als een proeftuin, een veilige 'geborgen gemeenschap', waar de deelnemers zich konden voorbereiden op het echte leven. In die proeftuin konden de deelnemers zich overigens alles permitteren in naam van de vrijheid. Dat ging dan geregeld ten koste van de docenten, die moesten accepteren dat leerlingen binnenvielen en vertrokken op de momenten dat het hèn uitkwam. Lampe koos altijd de kant van de leerling, nooit van de docent. Klachten deed hij af met een beroep op de mentaliteitsverandering die nog tot stand moest komen. Docenten moesten begrijpen dat de academie zich in een groeiproces bevond.

In de loop der jaren kwamen er steeds bijzondere vakken bij, zoals *clean art* (werken met kunststoffen), sonopracticum, monumentale kunst, edelsmeden en lassen. Maar er bleef ook veel bij het oude, vooral omdat de vele amateurs, waarvan sommige al decennia aan de Vrije Academie werkten, daar behoefte aan hadden. Lampe vond het niet nodig om deze mensen, die immers geld in het laatje brachten, voor het hoofd te stoten. Het kunstenaarschap, karakter en temperament van de leraren maakte het verschil van les tot les. Vele leraren golden als echte 'grote leermeesters'. Velen bleven lange tijd verbonden aan de Vrije Academie en zorgden zo voor een constante kwaliteit. Geen van deze mensen legden de leerling iets op, maar ze probeerden wel de eigen stijl van de leerling te bewaken. Toch was het de meeste leerlingen wel duidelijk dat er wel degelijk een norm was: het werk moest òf psychologische diepte òf een politiek-maatschappelijke stellingname vertegenwoordigen.

Halverwege de jaren zeventig braken de jaren van bezinning aan. De docenten kregen ineens genoeg van het gepsychologiseer en ze wisten Lampe te overtuigen. Kunst moest weer centraal komen te staan. Nu was Psychopolis geen labyrint meer, maar een laboratorium; niet zoeken, maar onderzoeken werd het nieuwe doel. Directie en begeleiders bogen zich over het begrip 'kwaliteit'. Ter voorbereiding op gesprekken daarover kopieerde Lampe als leidraad citaten uit het cultboek *Zen en de kunst van het motoronderhoud* (Pirsig, 1976). Kwaliteit bleek wel degelijk iets te zijn dat te ontwikkelen was, iets dat verder ging dan een resultaat op grond van intuïtie en handigheid of talent. Daarom introduceerde Lampe aparte vakken waarin die kwaliteit onomwonden werd nagestreefd, zoals de theoretische cursus Analyse Vormgeving in vele varianten en de *specials*: lessen voor gevorderden, waaraan de deelnemer alleen mee kon doen na goedkeuring van de begeleider. De technische vaardigheid van realistisch schilderen werd in ere hersteld en aan vrije expressie werd minder tijd besteed.

Het Rijk had intussen steeds meer moeite gekregen met de status van de academie. In 1975 besliste de overheid, op straffe van beëindiging van subsidie, dat het instituut geen vakopleiding was en geen beroepskunstenaars mocht opleiden. De Vrije Academie was officieel een werkplaats en moest alles vermijden wat maar op onderwijs leek. Maar aan zulke wettelijk opgelegde beperkingen had George Lampe weinig boodschap. Hij zette zijn laagdrempelig opleidingsinstituut gewoon voort, zelfs met meer nadruk op kwaliteit, structuur en discipline, met theoretische cursussen en met een normatief onderscheid tussen beginners en gevorderden. Dat was in strijd met zijn eerdere egalitaire kunstprincipes en ook in strijd met de eerste ideologische uitgangspunten van Livinus.

Lampe overleed vrij plotseling in 1982. Het instituut telde op dat moment 2060 deelnemers met vijftig begeleiders en even zoveel ondersteunende personeelsleden. Twaalf kunstdisciplines werden bestreken. Wettelijk was Psychopolis geen onderwijsinstituut, maar in de praktijk wel.

Epiloog

De beleidsomslag volgde enkele jaren na het overlijden van George Lampe. Zijn opvolgers zetten de discussies over kwaliteit in het kunstonderwijs voort. Ondertussen bouwde het Rijk de subsidie volledig af, zodat de academie afhankelijk werd van slechts één subsidiënt: de gemeente Den Haag. De vraag die steeds meer ging spelen was of de Vrije Academie een breed, laagdrempelig instituut moest blijven of juist een kwalitatief hoogstaand en veel kleiner instituut moest worden. Voor deze tweede optie werd gekozen. Amateurs waren nog welkom, mits zij professionaliteit nastreefden. Het werk van de deelnemers werd nu niet alleen bij toelating beoordeeld, maar ook jaarlijks geëvalueerd. Er golden dus kwaliteitsnormen en net als aan andere kunstopleidingen bepaalde een jaarlijks wisselende ballotagecommissie deze normen. Zo ging de Vrije Academie meer en meer op een gewone kunstacademie lijken.

Het kunstlaboratorium zonder drempels, met zijn niet-normatieve ideologie, met de brede ontwikkeling van personen en met een maatschappelijke meerwaarde als doel, ging in 1989 op de helling. Dat jaar verhuisde de academie naar Paviljoensgracht 20. In het nieuwe millennium ontstond onder de naam 'Gemak' samenwerking tussen het Haags Gemeentemuseum en de Vrije Academie, in de vorm van tentoonstellingen en debatten. In 2012 beschouwde de gemeente vrij abrupt de gehele onderwijsfunctie niet meer subsidiabel; alleen het onderdeel Gemak wilde zij nog ondersteunen. Gemiddeld één maal per maand organiseerde de academie toen nog exposities en debatten met maatschappelijke en politieke thema's, tot 4 december 2015, toen directeur Marie Jeanne de Rooij de laatste, eendaagse tentoonstelling opende. Nogal onverwacht was toen ook de subsidie voor Gemak in zijn geheel ingetrokken. Dat betekende het einde van het bijna zeventigjarige instituut. Vermoedelijk

zag de gemeente geen reden om een instituut te ondersteunen dat zich nauwelijks nog onderscheidde van andere. Alle andere Nederlandse kunstacademies boden inmiddels ook het individualistische, subjectief gericht kunstonderwijs aan. De wereld was veranderd, de vrijheid was algemener geworden en individuele ontplooiing niet meer voorbehouden aan een elite. Het sterk politiek-ideologisch getinte onderwijs had zijn populariteit verloren.

Conclusies

Livinus en Lampe geloofden beiden dat kunst niet valt aan te leren, maar dat alle voorwaarden voor kunstenaarschap in essentie binnen een mens aanwezig zijn. Het open en vrije leraar-leerlingsysteem van de Vrije Academie was afgeleid van de Parijse *académie libre*, maar daar kwam een aantal factoren bij. In de eerste plaats de morele vorming, waardoor de kunstopleiding aan een betere maatschappij zou bijdragen. In de tweede plaats de vrijheid van kunstopvatting en het belang van het experiment. Ten derde de democratisering van het kunstonderwijs, waardoor toegang gewaarborgd was voor iedereen en toetsing achterwege bleef. Dat overheden subsidie gingen verlenen aan deze vorm van kunstonderwijs was een vierde factor.

Morele vorming

Morele vorming als voorwaarde voor een evenwichtige samenleving stond vanaf 1933 hoog op de agenda. Solidariteit en authenticiteit waren voor Livinus de maatstaven voor het 'goede', tegenover het 'hogere' van voor de oorlog. In de jaren zeventig liep de persoonlijke ontplooiing van leerlingen uit op verregaande individualisering. Niet het solidariteitsbeginsel, maar zelfrealisatie werd het doel op de Vrije Academie, desnoods ten koste van de ander, meestal de docent. Zeker is dat oud-leerlingen waarden als respect voor anderen, afkeer van materialisme, saamhorigheidsgevoel, betrokkenheid en zuinigheid met materiaal herkenden als iets dat typerend was voor de Vrije Academie. Die idealen werden vooral waargemaakt door de vele goede kunstenaars-docenten die de directeuren aantrokken. Zij fungeerden als rolmodellen, zowel door hun wijze van lesgeven als door hun levenshouding. Zelfstandigheid en het ontwikkelen van een vrije geest waren in interviews met oud-leerlingen de meest genoemde waarden. Daar staat tegenover dat oud-leerlingen aspecten als maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef, een sociale attitude en solidariteit niet opvatten als wezenlijk onderdeel van het kunstonderwijs. Zij zagen de vriendschappen en het groepsgevoel eerder als een eigen verdienste dan als resultaat van de bemoeienis van de directie.

Vrijheid van kunstopvatting en het belang van experiment

Experimenteren was noodzakelijk voor persoonlijke groei en daarom kon er geen vastgelegde kunstopvatting zijn. Zowel Livinus als Lampe zagen

zichzelf als anti-dogmatisch. Desalniettemin waren er ongeschreven normen. Nagestreefde doelen zoals 'het goede', gevoelsgetrouwheid, authenticiteit, persoonlijkheid, individualiteit en mentaliteit zijn categorieën die nauwelijks te definiëren zijn. Op grond van deze maatstaven werden echter wel de kunstzinnige resultaten beoordeeld; ze vormden de nieuwe norm. Daar konden gratis lessen, assistentschappen, exposities en leraarsbanen van afhangen. Omdat een onbelemmerde registratie van de persoonlijkheid op doek of papier feitelijk onmogelijk is, gold vooral de eigen overtuiging dat die registratie gelukt was, als bepalend. Met andere woorden: de kunstenaar moest er zelf in geloven en met overtuiging zijn vermeende authenticiteit kunnen overbrengen. De mate van bevologenheid en van verbaal vermogen speelden een grote rol bij het succes.

Onderdeel van de experimentele werkwijze was dat de leerling gemakkelijk van discipline of leraar kon veranderen. De Vrije Academie bevorderde die mogelijkheid bewust. Hierdoor kwamen deelnemers sneller in het passende domein terecht. Ze werden al bij binnenkomst geconfronteerd met nieuwe specialismen als fotografie, film, geluid, illustratie, mode of lassen en konden daarmee direct aan het werk. De experimentele werkwijze vroeg om een grote mate van zelfstandigheid. De rol van toeval en serendipiteit was vanzelfsprekend groter dan bij meer sturend onderwijs. Door experimenterend, zelfontdekkend leren kwamen onverwachte en boeiende resultaten tot stand. Het meest duidelijk was dat te zien aan de resultaten van de Cineworkshop. Dat de Vrije Academie het klimaat verschaftte waarin deelnemers in vrijheid konden experimenteren gold als een groot goed.

Democratisering van kunstonderwijs

Vanaf 1933 bestond in Den Haag de laagdrempelige kunstopleiding, waar talentvolle kunstenaars in spe die de officiële opleiding niet konden of mochten volgen, werden ondersteund. Dat betekent dat de resultaten van een periode van ruim 55 jaar zijn te analyseren. Immers, tot 1989 heeft de Vrije Academie als laagdrempelige opleiding bestaan. Veel leerlingen zijn kunstenaars geworden, een klein deel landelijk en een groot deel vooral Haags. De organisatie voor actieve, Haagse beroepskunstenaars, Stroom, telt onder zijn negenhonderd leden een significant deel kunstenaars met een Vrije Academie-achtergrond. In 1999 was ongeveer de helft van de ingeschreven Haagse kunstenaars oud-deelnemer van de Vrije Academie (Buys, 1999). De conclusie is gerechtvaardigd dat de Vrije Academie tussen 1947 en 2012 een groot aantal serieuze kunstenaars afleverde. Eenmaal opgenomen in het Haagse kunstleven speelt de onderwijsachtergrond geen rol van betekenis. Dat betekent dat de opleiding aan de Vrije Academie als beroepsopleiding waardevol was, net als die van de Koninklijke Academie. Uit de casus van de Vrije Academie valt af te leiden dat vooropleiding als toetsinstrument geen graadmeter is voor kunstenaarschap. De Vrije Academie leverde tot 1989 beroepskunstenaars af, zonder dat er ook maar iets getoetst werd.

Het instituut liet zien dat het niet nodig is om kunstwerken officieel te beoordelen.

De beoordeling van artistieke prestaties is een precare zaak, waarover het laatste woord niet is gezegd. Het plaatst de kunstdocenten voor een didactisch dilemma, doordat zij eisen van normering en schijnbare objectiviteit moeten combineren met ultieme vrijheid als kunstopvatting. Zulke zaken zijn per definitie moeilijk te verenigen. Docenten moeten kunstwerken beoordelen die niet aan vaste normen kunnen voldoen. Uit de literatuur en uit de vraaggesprekken met oud-leerlingen blijkt dat studenten het liefst technische vaardigheden aanleren. Alles wat verder van belang is om een werk tot een kunstwerk te maken, ontwikkelen ze zelf. Technische vaardigheden zijn wel te toetsen. Daarnaast hebben vrije academies met goede kunstenaars als docenten en zonder toetsing bestaansrecht. Vrije individuele ontplooiing is onlosmakelijk verbonden met de notie van ontoetsbaarheid. Zonder eindnormen zijn geen toetscriteria vast te stellen. Wanneer we niet weten wat hedendaagse kunst moet zijn (en dat weten we per definitie niet), kunnen we geen toelatingscriteria en geen exameneisen voor kunstenaars opstellen.

Subsidie

Subsidiënten kregen al spoedig invloed op de inhoud van het kunstonderwijs en deden afbreuk aan het oorspronkelijke gedachtegoed. Er ontstond onduidelijkheid over de status van de academie. Het instituut moest zich verdedigen tegen het verwijt òf een beroepsopleiding òf eerder een creativiteitscentrum voor amateurs te zijn. Dat de Vrije Academie principieel een kunstopleiding was zonder drempels, erkenden de subsidiënten in feite niet.

Tot besluit

Al met al valt te concluderen dat de vrijheid op de Vrije Academie niet zo groot was als gedacht, maar dat het klimaat wel alle mogelijkheden bood tot experimenteren, waardoor een grote keuzevrijheid in vakken tot stand kwam. De grote toegankelijkheid van de Vrije Academie – waaraan het niet-toetsen inherent is – was het meest onderscheidende en belangrijkste kenmerk.

Nog altijd worden typen van (kunst)onderwijs bepleit waarin aandacht is voor moraliteit en humanitaire opvoeding, al gaan die vormen tegenwoordig niet uit van individuele mentaliteitsverandering, maar meer om het stimuleren en ontwikkelen van verbeeldingskracht. Creativiteit is nodig om steeds opnieuw vergezichten te creëren; het verlangen naar een betere wereld is van alle tijden. Verbeeldingskracht helpt ook om inleving in anderen mogelijk te maken, waardoor empathie en kritisch vermogen kan ontstaan. Met empathie vallen morele oordelen en democratische beslissingen beter te funderen, een reden om kunstonderwijs breed en verstrekkend te integreren in alle vormen van educatie.

Het kunstonderwijs aan de Vrije Academie paste tot 1982 in deze trend. De opleiding, met zijn vele amateurs, was niet alleen gericht op de economische praktijk van de culturele ondernemer, maar op het veel bredere, humanistische belang van harmonie en evenwicht in de samenleving. Zo leverde de academie een bijdrage aan een democratische geest. Zeker is dat door het instituut duizenden mensen extra toegelaten zijn tot kunstonderwijs. Zij hebben hun creativiteit kunnen ontwikkelen en de Vrije Academie-idealen verder kunnen toepassen in onderwijs, opvoeding, in tal van andere functies en als kunstenaars. Dat het kunstonderwijs op die manier een maatschappelijke meerwaarde had, is evident.

Saskia Gras is docent kunstgeschiedenis en freelance publicist/tentoonstellingsmaker/curator. Ze promoveerde in oktober 2017 op haar onderzoek naar de Vrije Academie.
E saskiagrass@hccnet.nl

Literatuur

- Abrahams, A. (red.) (2004). *mm2 – Experimentele film in Nederland vanaf 1960*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Asselbergs-Neessen, V. (1989). *Kind, kunst en opvoeding: de Nederlandse beweging voor beeldende expressie*. Amersfoort: Academische Uitgeverij Amersfoort.
- Bax, M. (2006). *Het web der schepping, theosofie en kunst in Nederland. Van Lauweriks tot Mondriaan*. Amsterdam: SUN Uitgeverij.
- Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*. Leiden: Leiden University Press.
- Boschloo, A. W. A. (red.) (1989). *Academies of Art between Renaissance and Romanticism*. Den Haag: SDU.
- Brongers, D. (1999). 'Zaken zijn zaken'. Het veilinghuis Van Marle & Bignell en het ondernemerschap van Charles John Robert Bignell (19 februari 1890-7 maart 1957). In *Jaarboek Geschiedkundige Vereniging Die Haghe* (pp. 102-119).
- Brugmans, H. (1991). Het Personalisme leeft voort. *De Gids*, 154(8), 607-614.
- Bundt, L. van de (1947). Typoscript.
- Bundt, L. van de (1950). *Overzicht en Uitzicht*. Typoscript.
- Buys, L. A. A. (1999). *Het programma van de Vrije Academie Den Haag. Een evaluatie en een behoeftenonderzoek onder Haagse beroepsbeeldende kunstenaars en de deelnemers van de Vrije Academie*. Nijmegen.
- Charvier, A. (2003). *L'Académie Ranson, creuset des individualités artistiques, 1919-1955*. Mémoire, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, Paris 2003.
- Charvier, A. (2004a, 16 janvier). L'Académie Ranson dans le Paris artistique de l'entre-deux-guerres. *La Gazette de l'Hôtel Drouot*, 116-117.
- Charvier, A. (2004b, 12 mars). L'Académie Ranson à la croisée des chemins. *La Gazette de l'Hôtel Drouot*, 248-249.
- Dercon, C. (1981). Livinus 1909-1979. Er is zo ontzaglijk veel mogelijk. In *Jaarboek Geschiedkundige Vereniging Die Haghe* (pp. 169-173).
- Doorn, M. van (2002). *Het leven gaat er een lichten gang. Den Haag in de jaren 1919-1940*. Zwolle: WBOOKS.
- Dulken, H. van (1985). De cultuurpolitieke opvattingen van prof. Dr. G. van der Leeuw (1890-1950). In A. Hoogenboom (red), *Kunst en Beleid in Nederland* (pp. 81-162). Amsterdam: Boekmanstichting.
- Duynstee, F. J. F. M. & Bosmans, J. (1977). *Parlementaire geschiedenis van Nederland na 1945, deel 1. Het kabinet-Schermerhorn-Drees (1945-1946)*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum.
- Foudraïne, J. (1971). *Wie is van hout. Een gang door de psychiatrie*. Amsterdam: Ambo/Anthos B.V.
- Goldstein, C. (1996). *Teaching Art. Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunst-educatie: een stand van zaken. *Cultuur + Educatie*, 31(11), 27-28.
- Haanstra, F. & Schönau, D. (2007). Evaluation Research in Visual Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of research in Arts Education* (pp. 427-443). New York: Springer Verlag.

Hertmans, S. (2012). Teaching Art and The Essence. In P. Gielen & P. de Bruyne (Eds.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynism* (pp. 131-144). Amsterdam: Valiz.

Lampe, G. (1965, 30 oktober). Cobra en Nieuw Babylon, de geniale utopieën van Constant. *Vrij Nederland*.

Lampe, G. (1971). Mentaliteit veranderen voor een betere samenleving, 's-Gravenhage, 2, februari 1971.

Maingon, C. (2010). *Montparnasse années 30. Éclosions à l'Académie Ranson: Bissière, Le Moal, Manessier, Etienne-Martin, Stahly & les autres*. Snoeck.

Marissing, L. van (1969, 4 januari). George Lampe. Kunstenaars zijn niet veel méér dan klonten in de pap. *De Volkskrant*.

Martis, A. (1990). *Voor de kunst en voor de nijverheid. Het ontstaan van het kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity, a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press.

Penn-Kuyper, M. (1972). *Verslag van een stage*. Leiden.

Pirsig, R. M. (1976). *Zen en de kunst van het motoronderhoud*. Amsterdam: Prometheus.

Read, H. (1958). *Education through Art*. London: Faber and Faber.

Redeker, H. (1950). *De dagen der artistieke vertwijfeling, een essay over de crisis van het kunstenaarschap*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Rheeden, H. van (1984). 'Nieuw Inzicht', een vooruitstrevend tijdschrift voor het tekenonderwijs 1936-1940. In M. Adang (red.), *Met eigen ogen. Opstellen aangeboden door leerlingen en medewerkers aan Hans L. C. Jaffé*. Amsterdam: Meulenhoff.

Rheeden, H. van (1988). *Om de vorm: een eeuw teken-, handenarbeid- en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.

Staay, A. van der (2009). *Trage Vertellingen (2)*. Leiden.

Stamps, L. (2016). Constants New Babylon. Pushing the Zeitgeist to its limits. In L. Stamps et al. *Constant. New Babylon. Aan ons de vrijheid* (pp. 12-27). Den Haag: Hannibal.

Taken, B. & Boomgaard, J. (2012). Between Romantic Isolation and Avant-Gardist Adaptation. In P. Gielen & P. de Bruyne (Eds.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm: Realism versus Cynism* (pp. 87-99). Amsterdam: Valiz.

Voute, P. (1972). *Psychopolis, de Vrije Academie voor Beeldende Kunst en haar plaats naast het officieel erkende kunstonderwijs*.

VPRO. (1970). *Psychopolis. Beeldende kunst*. www.youtube.com/watch?v=WiLK5erPgc, geraadpleegd 10 augustus 2018.

Zuilhof, G. (1990). Frans Zwartjes en de Haagse School. In *10e Nederlandse Filmdagen*. Utrecht: Stichting Nederlandse Filmdagen.

Zuilhof, G. (2007). Frans Zwartjes als leraar. De tovenaer en zijn leerlingen. *Frans Zwartjes. The Great Cinema Magician*. [Tekstboekje in dvd-box]. Amsterdam: Nederlands Filmmuseum.