



**rijksuniversiteit  
groningen**

**faculteit gedrags- en  
maatschappijwetenschappen**

# **De rol van emotie in de denkwijzen van twintigste-eeuwse pedagogen over disciplineren**

Student: M.A. Tijs (S3418901)

Begeleider: dr. L.W van Haften

Tweede beoordelaar: dr. J.M. Mouw

Bachelorscriptie Academische Pabo

Juni 2023

Aantal woorden: 7998

## **Abstract**

This bachelor thesis aims to present the views of pedagogues in 1924 regarding punishment, discipline, and upbringing. Statements from pedagogues in the journal *"Paedagogische Studiën"* are analyzed and interpreted. These interpretations are linked to the emotional turn that took place in pedagogy starting in the twentieth century. The results are presented in three chapters: "The role of the teacher," "Applying love in upbringing and education," and "Punishment, discipline, and upbringing in pedagogy." The statements of the Dutch pedagogues in the journal *"Paedagogische Studiën"* show that they are not in favor of punishing young children. However, they did advocate for an adapted form of punishment, namely discipline. Discipline refers to morally educating children through the exercise of loving authority. Physical abuse towards children was strictly condemned. The analysis of the statements of the Dutch pedagogues in the magazine also shows the importance of the personal character of the teacher and the regulation of his emotions as well as the role of religion in the application of love towards children. Further research is desirable to determine how the statements of the pedagogues were received by parents/caregivers and how and when they were applied in practice.

## **Inhoudsopgave**

Inleiding .....	4
Theoretisch kader .....	8
Onderzoeksmethode .....	10
Bronnenmateriaal .....	10
Selectie .....	11
Procedure.....	11
Analyse.....	11
1. De rol van de onderwijzer .....	13
2. Liefde voor het kind bij opvoeding en in het onderwijs .....	16
3. Straffen, discipline en tucht in de pedagogiek .....	21
Conclusie.....	27
Discussie.....	29
Literatuurlijst.....	31

## Inleiding

De laatste decennia ligt de focus steeds meer op leerlinggestuurd onderwijs, het kind en haar ontwikkeling moet centraal staan. Daarbij is een liefdevolle relatie tussen kind en leerkracht belangrijk. De zogenoemde ‘corrigerende tik’ is sinds 2007 wettelijk verboden<sup>1</sup> en er heerst nu met name een zachte en begripvolle sfeer, waarin ruimte is voor alle denkbare emoties. Meer dan honderd jaar geleden was het onderwijs anders georganiseerd. Er was meer sprake van een strenge hiërarchie en het kind en haar emoties stonden niet centraal.

Parsons schreef in zijn boek over onderwijs in Engeland in de middeleeuwen dat er veel macht en controle uitgeoefend werd door middel van gewelddadig handelen en dat deze vormen van disciplineren vanzelfsprekend waren in het onderwijs.<sup>2</sup> In de Amerikaanse staat Virginia was het begin twintigste eeuw ook niet ongebruikelijk om fysieke straffen toe te passen.<sup>3</sup> Ook in West-Europa is een periode geweest van strenge en disciplinaire pedagogiek.<sup>4</sup> Tot de achttiende eeuw werd in Zweden het fysiek straffen van leerlingen gezien als de meest effectieve manier van disciplineren.<sup>5</sup>

Het werk ‘Discipline and Punish’ van Foucault heeft een grote rol gespeeld in het anders leren kijken naar disciplineren binnen het onderwijs.<sup>6</sup> Foucault voerde in het bijzonder aan dat scholen instellingen zijn geworden die disciplinaire macht gebruiken om de sociale orde te handhaven en individuen te controleren.<sup>7</sup> In traditionele samenlevingen was de straf vaak fysiek en gericht op het lichaam in plaats van de geest. In moderne samenlevingen is straffen verschoven naar subtielere vormen van disciplineren die gericht zijn op het vormgeven van gedrag en attitudes.<sup>8</sup> Foucault noemt in zijn boek het panopticum, dit is een circulair

---

<sup>1</sup> “Artikel 19 – Geweld, mishandeling en verwaarlozing”. Kinderrechten, [www.kinderrechten.nl/kinderrechten-vw/artikel-19-bescherming-tegen-geweld](http://www.kinderrechten.nl/kinderrechten-vw/artikel-19-bescherming-tegen-geweld).

<sup>2</sup> Ben Parsons. *Punishment and Medieval Education*. (D. S. Brewer, 2018)

<sup>3</sup> “Teacher’s Right to Punish Pupil”. *The Virginia law register*, vol. 16, nr. 4, Virginia Law Review (augustus 1910): 309. <https://doi.org/10.2307/1101643>.

<sup>4</sup> Joakim Landahl. “Emotions, power and the advent of mass schooling”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 104–116. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>; Jonas Qvarsebo, “Swedish progressive school politics and the disciplinary regime of the school, 1946–1962: a genealogical perspective”. *Paedagogica historica*, vol. 49, nr. 2, Taylor en Francis (maart 2013): 217–235. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.725841>; Björn Norlin, “School jailhouse: discipline, space and the materiality of school morale in early-modern Sweden” *History of Education*, Taylor en Francis (januari 2016): 263-284. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2015.1127433>.

<sup>5</sup> Norlin, 263-284

<sup>6</sup> Michel Foucault, *Discipline and Punish: The birth of the prison*. Vertaald door Alan Shendan (New York, Random House, Inc., 1977); Todd May. *The Philosophy of Foucault*. (Routledge, 2006.)

<sup>7</sup> Bhavana Mahajan en Raga Bagga. *Reframing Punishment: Reflections of Culture, Literature and Morals: Changing Societal Notions towards Punishment*. 1ste ed., (Inter-Disciplinary Press, 2013.)

<sup>8</sup> Bhavana Mahajan en Raga Bagga. *Reframing Punishment: Reflections of Culture, Literature and Morals: Changing Societal Notions towards Punishment*. 1ste ed., (Inter-Disciplinary Press, 2013.)

gevangenisontwerp waarin alle gevangenen worden geobserveerd zonder dat zij weten wanneer en of zij bekeken worden.<sup>9</sup> Foucault noemde dit als voorbeeld van een vorm van disciplineren, met name om de machtsverhouding vast te stellen. Deze panopticum creëert als het ware een staat van constante surveillance, waardoor discipline wordt geïnternaliseerd. Dit kan gelinkt worden aan het klaslokaal. De constante wetenschap dat de onderwijzer de leerlingen in de gaten kan houden, kon er volgens Foucault voor zorgen dat de leerlingen zichzelf disciplineerden en zich aan de gewenste gedragsregels zullen houden.

Landahl onderzoekt deze verschuiving binnen het onderwijs in Zweden.<sup>10</sup> Hij constateerde dat dit een gevolg is van emotionalisering van het onderwijs. Hiermee wordt bedoeld dat de interactie tussen onderwijzer en leerling steeds meer onderworpen is aan emotie, waar liefde een steeds grotere rol zou gaan spelen.<sup>11</sup> Als een onderwijzer zou straffen uit woede in plaats van uit liefde, zal de onderwijzer altijd agressiever zijn dan bedoeld en gemakkelijk zelfbeheersing verliezen.<sup>12</sup> In plaats van een emotionele gemeenschap te creëren, veroorzaakte straffen veelal angst en haat.

In Nederland stelden pedagogen rond 1900 dat straffen zeer noodzakelijk was. Daarbij was slaan wel geoorloofd, mits dit gold als een uitzondering.<sup>13</sup> De opvoedingsidealen van ouders aan het begin van de negentiende eeuw sloot grotendeels aan bij deze uitspraken. Dit wilde zeggen dat strikte discipline en toezicht de overhand voerde, omdat gedacht werd dat dit de enige manier was om jonge kinderen op het juiste pad te krijgen.<sup>14</sup> Vanaf de jaren 20 van de twintigste eeuw nam strikte disciplineren af en werden er geen pleidooien meer gehouden voor strenge straf binnen de opvoeding.<sup>15</sup> Er werd gefocust op wederzijds vertrouwen en een mildere uitvoering van het gezag.<sup>16</sup> Een paar jaar later constateerde Bakker dat er in Nederland in de tussenoorlogse periode van 1920-1940 een heroriëntatie plaatsvond van de aandacht van het lichaam naar de geest en de emoties van kinderen.<sup>17</sup>

---

<sup>9</sup> Foucault, 195-227

<sup>10</sup> Joakim Landahl. "Emotions, power and the advent of mass schooling". *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 104–116. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>

<sup>11</sup> Landahl, 104-116

<sup>12</sup> Landahl, 113

<sup>13</sup> Nelleke Bakker. "De 'goede' opvoeding in het gezin: over veranderende kwaliteitsnormen in de twintigste eeuw". *Het Pedagogisch Quotiënt* (Houten, Bohn Stafleu van Loghum, 2009): 21–44. [https://doi.org/10.1007/978-90-313-7977-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-313-7977-4_2).

<sup>14</sup> Bakker, 21-44

<sup>15</sup> Bakker, 21-44

<sup>16</sup> Bakker, 21-44

<sup>17</sup> Nelleke Bakker. "Child guidance, dynamic psychology and the psychopathologisation of child-rearing culture (c. 1920-1940): a transnational perspective". *History of Education*, vol. 49, nr. 5, Taylor en Francis (september 2020): 617–35. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2020.1748727>.

Onze kennis is voornamelijk gebaseerd op de materiele opstelling en de rationele benadering van het onderwijs. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar deze verschuiving binnen de pedagogiek met als invalshoek de emotional turn, zoals genoemd door onder andere Stearns en Stearns.<sup>18</sup> Zij schreven: “We zouden kunnen ontdekken dat de westerse samenleving tot enkele eeuwen geleden emotionele verwachtingen die we nu als vanzelfsprekend beschouwen "als een soort geestesziekte" zag (een prikkelende interpretatie die is toegepast op de opkomst van romantische liefde in de achttiende eeuw). Want als er fundamentele verschuivingen in emotionele normen hebben plaatsgevonden, niet alleen in onze recente geschiedenis maar ook in verschillende historische gevallen, kunnen we aanwijzingen zoeken in dergelijke verschuivingen voor andere historische veranderingen.”<sup>19</sup> Deze fundamentele verschuivingen in emotionele normen is hetgeen waar deze scriptie op verder bouwt door een Nederlands pedagogisch tijdschrift uit 1924 te analyseren.

Heeft deze verschuiving binnen de pedagogiek die Bakker noemt ook een effect gehad op de denkwijzen van pedagogen over straffen en disciplineren in Nederland? En is dit te koppelen aan de theorie over emotionalisering van Landahl? Anders dan in bestaand onderzoek wordt in deze scriptie gekeken naar de mening van pedagogen over straffen met als uitgangspunt de emotional turn, zoals beschreven door Stearns en Stearns. Zij pleitten: “Voortaan moeten emotionele veranderingen worden overwogen, samen met andere verschuivingen in mentaliteit en gedrag, als onderdeel van de poging van historici om sociaal-historische verandering over te brengen en te verklaren.”<sup>20</sup>

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zal een historisch pedagogisch tijdschrift bestudeerd worden. Dit tijdschrift helpt een beeld te schetsen van de denkwijzen van deskundigen in het gekozen tijdsbestek, om door middel van een emotionele benadering de verschuivingen in het onderwijs en de pedagogiek te kunnen verklaren. Hoe dit precies in zijn werk gaat, is te lezen in de methode sectie.

Aan de hand van bestaande literatuur ontstaat de volgende onderzoeksvraag: *Op wat voor manier heeft emotie een rol gespeeld in de denkwijze van Nederlandse pedagogen in 1924 over straffen, discipline en tucht binnen opvoeding en onderwijs?*

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag, staan de volgende deelvragen centraal:

---

<sup>18</sup> Peter Stearns en Carol Stearns. “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”. *The American Historical Review*, vol. 90, nr. 4, (Oxford UP, oktober 1985): 813-836

<sup>19</sup> Stearns en Stearns, 815

<sup>20</sup> Stearns en Stearns, 820

- Wat was de mening van Nederlandse pedagogen over de verstandshouding van de relatie tussen onderwijzer en leerling?
- Hoe dachten de Nederlandse pedagogen over de rol van liefde in de pedagogiek en het onderwijs?
- Wat schreven Nederlandse pedagogen in 1924 over straffen en tucht binnen opvoeding en onderwijs?

Na deze inleiding volgt het theoretische kader en de methode. Het theoretisch kader dient als een referentiekader. Het helpt bij het identificeren van verbanden, het plaatsen van de bevindingen in de bredere context van bestaande kennis en het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvragen. In de onderzoeksmethode wordt (de selectie van) het bronnenmateriaal, de bronnenanalyse en de procedure beschreven. De resultatensectie van dit bachelorwerkstuk zal bestaan uit drie hoofdstukken: 'De rol van de leraar', 'De toepassing van liefde in opvoeding en onderwijs' en 'Straf, discipline en tucht in de pedagogiek'. In deze drie hoofdstukken zullen de meningen en denkwijzen de pedagogen uit Paedagogische Studiën uiteengezet worden en hier zal vervolgens een conclusie aan verbonden worden waarbij beoogt wordt antwoord te geven op de gestelde onderzoeksvragen.

## Theoretisch kader

Peter en Carol Stearns schreven een baanbrekend artikel over the history of emotions.<sup>21</sup> Hierin maakten zij duidelijk dat er verschillende redenen waren voor een ‘emotional turn’ van opvoeding en onderwijs. Hiermee hebben Stearns en Stearns een nieuw onderzoeksperspectief geïntroduceerd. Met deze emotionalisering werd bedoeld het met intensere genegenheid behandelen en het tonen van liefde, in plaats van het uitten van woede.<sup>22</sup> Stearns en Stearns noemden redenen voor deze emotionalisering zoals de afname van kindersterfte en een flinke toename van religieuze invloeden op de opvoeding. Gedurende de twintigste eeuw bleven verschillende pedagogen pleitten dat een wederzijds liefdevolle relatie de norm moest worden.<sup>23</sup> Dat er in de Nederlandse pedagogiek een verschuiving plaatsvond van harde disciplineren naar zachte benadering is reeds bekend.<sup>24</sup> Er bestaat echter nog weinig historisch onderzoek over deze verschuiving in Nederland welke is gebaseerd op de emotional turn. Deze scriptie zal worden geschreven met de emotional turn als invalshoek. Door middel van historisch onderzoek naar onder andere ons eigen collectieve emotionele verleden, kunnen wij leren deze verschuiving te begrijpen.<sup>25</sup>

Bakker kaart een ander tijdvak aan en behandelt andere onderzoeksvragen, zij richt zich wat betreft deze verschuiving meer op de opkomende professionalisering van de pedagogiek.<sup>26</sup> Zij stelt dat steeds meer opvoeding gericht was op empirisch verkregen kennis en wetenschappelijke onderbouwing een steeds grotere rol ging spelen.<sup>27</sup> Landahl onderzocht deze verschuiving binnen het onderwijs in Zweden.<sup>28</sup> Hij constateerde dat dit een gevolg is van

---

<sup>21</sup> Stearns en Stearns, 813-836

<sup>22</sup> Stearns en Stearns, 819

<sup>23</sup> Stearns & Stearns, 820

<sup>24</sup> Bakker (2000) 369-391; Bakker (2009) 21-44

<sup>25</sup> Peter Stearns en Carol Stearns. “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”. *The American Historical Review*, vol. 90, nr. 4, (Oxford UP, oktober 1985): 814-815

<sup>26</sup> Nelleke Bakker. *Kind en karakter: Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925*. (Amsterdam, Het Spinhuis, 1995); Nelleke Bakker. “Opvoeden met de harde hand? Een historisch-kritische beschouwing van de neo-calvinistische opvoedingsmentaliteit 1880-1930”. *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de achtste landelijke pedagogendag*. (Utrecht, Uitgeverij SWP, januari 1998a) 79-85; Nelleke Bakker. “Ouderadvisering in historisch perspectief. Over de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsonzekerheid”. *Ouderbegeleiding nader bekeken. Schouders onder de ouders*. (Swets en Zeitlinger, 1998b) 17-34; Nelleke Bakker en Ronald Dekker. *Tot burgerschap en deugd: Volksopvoeding in de negentiende eeuw*. (Hilversum, Verloren, 2006); Nelleke Bakker. “De ‘goede’ opvoeding in het gezin: over veranderende kwaliteitsnormen in de twintigste eeuw”. *Het Pedagogisch Quotiënt* (Houten, Bohn Stafleu van Loghum, 2009): 21-44.

<sup>27</sup> Bakker (1998b) 17-34; Nelleke Bakker. “The Meaning of Fear. Emotional Standards for Children in the Netherlands, 1850-1950: Was There a Western Transformation?” *Journal of Social History*, vol. 34, nr. 2, (Oxford UP, december 2000): 369-391. <https://doi.org/10.1353/jsh.2000.0131>

<sup>28</sup> Joakim Landahl. “Emotions, power and the advent of mass schooling”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1-2, (januari 2015): 104-116. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>



emotionalisering van het onderwijs. Hiermee wordt bedoeld dat de interactie tussen onderwijzer en leerling steeds meer onderworpen is aan emotie, waarbij liefde meer op de voorgrond kwam te staan.<sup>29</sup> In plaats van dat het een emotionele gemeenschap creëerde, veroorzaakte straffen veelal angst en haat.<sup>30</sup>

Naast de emotional turn wordt ook ingegaan op ‘grammar of schooling’. Dit staat voor de totaliteit van de organisatie van het klaslokaal en alle praktijken die daarin samenkomen, zowel materieel- als subjectief materiaal. Tyack en Tobin stelden dat de grammar of schooling, ondanks een paar goede pogingen, zeer onveranderlijk is, omdat steeds wordt teruggevallen op oude patronen.<sup>31</sup> Simons en Masschelein beschrijven de grammar of schooling als zeer onstabiel: volgens hen vonden wel veranderingen plaats maar waren deze nooit blijvend. Deze beoogt scriptie te laten zien dat er wel degelijk grote, definitieve verschuivingen hebben plaatsgevonden.

Bakker en Landahl spreken wel over verschuivingen, maar zij schrijven voornamelijk over de materiele opstelling en de rationele benaderingen van deze verschuivingen. Heeft de professionalisering van de pedagogiek en verschuiving van de controle over lichaam naar controle over de geest die Bakker noemt ook een effect gehad op de denkwijzen van pedagogen over straffen en disciplineren in Nederland? En is deze verschuiving in de Nederlandse pedagogiek te koppelen aan de theorie over emotionalisering van Landahl? Anders dan in bestaand onderzoek wordt in deze scriptie gekeken naar de mening van pedagogen over straffen met als uitgangspunt de emotional turn, zoals beschreven door Stearns en Stearns. Zij pleitten voor het volgende: “Voortaan moeten emotionele veranderingen worden overwogen, samen met andere verschuivingen in mentaliteit en gedrag, als onderdeel van de poging van historici om sociaal-historische verandering over te brengen en te verklaren.”<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Landahl, 104-116

<sup>30</sup> Landahl, 113

<sup>31</sup>David Tyack en William Tobin. “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?” *American Educational Research Journal*, vol. 31, nr. 3, (SAGE Publishing, januari 1994): 453–79. <https://doi.org/10.2307/1163222>.

<sup>32</sup> Stearns & Stearns, 820

## Onderzoeksmethode

Voor dit bachelor werkstuk wordt gebruik gemaakt van de historische onderzoeksmethode. Er is een selectie van bronnen gemaakt, met als primaire bron een pedagogisch tijdschrift. Tijdschriften maken, als collectie van verschillende artikelen van verschillende auteurs, de gemeenschappelijkheid van het wetenschapsgebeuren zichtbaar en oefenen invloed uit op de temporele structuur van het wetenschapssysteem.<sup>33</sup> Daarbij zijn primaire bronnen zoals een tijdschrift de meest directe en betrouwbare bron van informatie over een bepaalde tijd. De resultatensectie van dit bachelorwerkstuk zal bestaan uit drie hoofdstukken.

### Bronnenmateriaal

Paedagogische Studiën staat bekend om wetenschappelijke artikelen van professionals, deskundigen en hoogleraren, waaronder Prof. Dr. J.H. Gunning (1858-1940), Prof. Dr. P.A. Kohnstamm (1875-1951), Prof. R. Casimir (1877-1957) en Dr. H.J.F.W. Brugmans (1884-1961). In het tijdschrift gaven de auteurs overzichten van de voornaamste binnen- en buitenlandse vakliteratuur, inhoudelijke referaten omtrent belangrijke boeken en tijdschriftartikelen en methodische uitwerkingen over belangwekkende nieuwe boeken.<sup>34</sup> Paedagogische Studiën was tot 1957 gekoppeld als orgaan van het Nutsseminarium voor de Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Verspreiding en uitgave ging dan ook via het Nutsseminarium en de Rijkuniversiteit.<sup>35</sup> Tegenwoordig zijn alle publicaties online te vinden en alle jaargangen vanaf 1900 zijn gedigitaliseerd door de Universiteit van Utrecht. Deze zijn via de website van Paedagogische Studiën te raadplegen.

De inhoud van het tijdschrift wekte in het dagelijks leven gesprekken over de inhoud van Paedagogische Studiën. Hierdoor oefende het tijdschrift invloed uit op de pedagogische denkwijzen van die tijd. Het tijdschrift werd met name opgezet omdat er destijds te weinig tijdschriften bestonden waarin onder andere onderwerpen over de techniek van het onderwijs werden behandeld.<sup>36</sup> De tijdschriften die wel de rondte deden waren voor ouders en opvoeders lastig bereikbaar, daarnaast werden alle wetenschappelijke bevindingen omtrent pedagogiek en

---

<sup>33</sup> Raf Vanderstraeten en Ivo Van Hilvoorde. “Evolutielijnen van de wetenschappelijke pedagogiek: disciplinegrenzen, tijdschriftpublicaties en Paedagogische Studiën”. *Paedagogische Studien*, vol. 78, (2001): 36–55. [biblio.ugent.be/publication/482466](http://biblio.ugent.be/publication/482466).

<sup>34</sup> Henri Johan Frans Willem Brugmans, e.a. “Ter inleiding”. *Paedagogische Studiën*, vol. 1, (1920), 3.

<sup>35</sup> Redactie. “Aan de lezers”. *Paedagogische Studiën*, vol. 35 (1958): 2.

<sup>36</sup> Ivo Van Hilvoorde. “Pedagogische Studiën als platform voor (bijna) een eeuw van pedagogische wetenschap”. *Paedagogische Studien*, vol. 90, nr. 6, (2013): 4–15.

onderwijs gecommuniceerd via boeken, encyclopedieën of via congressen.<sup>37</sup> Het tijdschrift gaf inzicht in de wijze waarop pedagogen, onderwijzers en andere betrokkenen dachten over pedagogiek, opvoeding en onderwijs.

### Selectie

Van het tijdschrift *Paedagogische Studiën* wordt jaargang 5 uit 1924 digitaal geraadpleegd. Er is gekozen voor deze jaargang omdat deze in een interessant tijdperk tussen de twee wereldoorlogen is gepubliceerd. Tijdens deze interbellumfase vonden veel veranderingen plaats ten behoeve van de wederopbouw van het land, waarin onderwijs een grote rol speelde.<sup>38</sup> Het bestuderen van meerdere jaargangen is omwille van de tijd niet haalbaar, daarom is er gekozen om het onderzoek te beperken tot 1 jaargang. Deze jaargang heeft 459 pagina's. De overige jaargangen van *Paedagogische Studiën* bevatten ook tussen de 400 en 500 pagina's.

### Procedure

Ten eerste zullen de bronnen door middel van interne bronnenkritiek worden geëvalueerd op de kwalificaties van de auteur, de toon en het taalgebruik en de consistentie van argumenten. Hierbij wordt rekening gehouden met de context, het doel en het beoogde publiek. De artikelen worden niet gelezen voor feitelijkheden, maar om inzicht te krijgen in de manier waarop de pedagogen dachten. Daarnaast zal er aan de hand van externe bronnenkritiek worden gekeken naar de betrouwbaarheid van de uitgever, redactie en commentaar van (externe) experts. Alle bruikbare bevindingen uit de primaire bronnen zullen worden gecontextualiseerd. Hierbij worden de historische gebeurtenissen, ideeën en uitspraken in de specifieke historische en culturele context geplaatst. Hierdoor ontstaat een dieper begrip van deze gebeurtenissen, ideeën en uitspraken, daarnaast voorkomt men een onjuiste interpretatie en ten slotte kan contextualiseren helpen bij het maken van vergelijkingen tussen verschillende historische perioden.

### Analyse

De bronnen zullen kritisch worden geanalyseerd op inhoud en structuur. Door middel van synthese zullen de overeenkomende of juist tegenstrijdige uitspraken uit verschillende artikelen worden samengevoegd en waar nodig gegeneraliseerd tot één geheel, zodat er een

---

<sup>37</sup> Raf Vanderstraeten en Ivo Van Hilvoorde. "Evolutielijnen van de wetenschappelijke pedagogiek: disciplinegrenzen, tijdschriftpublicaties en *Paedagogische Studiën*". *Pedagogische Studien*, vol. 78, (2001): 36–55. [biblio.ugent.be/publication/482466](http://biblio.ugent.be/publication/482466).

<sup>38</sup> Vincent Stolk, e.a. "Education as cultural mobilisation: The Great War and its effects on moral education in the Netherlands". *Paedagogica Historica*, vol. 50, nr. 5, (Taylor en Francis, augustus 2014): pp. 685–706. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.911756>.

antwoord geformuleerd kan worden op de onderzoeksvraag en de deelvragen. De bronnen worden geanalyseerd aan de hand van de hermetische methode. Hierbij ligt de focus op de primaire bronnen en zullen secundaire bronnen gebruikt worden ter interpretatie. Binnen de artikelen van deze jaargang is gefilterd op de begrippen: straffen, discipline, tucht, liefde, zedelijkheid.

## 1. De rol van de onderwijzer

Gedurende de eerste decennia van de negentiende eeuw heerste in Europa een cultuur van leerkrachtgestuurd en monitorend onderwijs. Het enige doel van het kind in het onderwijs was om te leren, daarbij moest het kind in stilte aan een tafeltje zitten en enkel spreken wanneer hen iets gevraagd werd.<sup>39</sup> Het kind en diens emoties waren nog niet het uitgangspunt van opvoedkundig handelen. Adviesboeken en handleidingen waren vooral gericht op de opvoeders en onderwijzers zelf. Emoties werden niet ingezet door de onderwijzers ten behoeve van het overbrengen van kennis of het opvoeden van kinderen. De onderwijzer had de rol van hiërarchische leider in plaats van pedagoog, waardoor er een emotionele afstand bestond tussen onderwijzer en leerling.<sup>40</sup> Deze emotionele afstand werd gecreëerd door de strikte discipline en toezicht wat eind negentiende eeuw nog de overhand voerde.<sup>41</sup> Aan het begin van de twintigste eeuw lieten verschillende pedagogen in Nederland andere geluiden horen ten opzichte van voorgaande eeuwen wat betreft de relatie tussen onderwijzer en leerling. De rol van onderwijzer draaide niet meer alleen om kennis overbrengen, maar ook om het creëren van de juiste emotionele sfeer.<sup>42</sup>

Pedagogen zoals Gunning, Van Veen, Nieuwenhuis en Drewes introduceerden nieuwe onderwijsidealen. Deze nieuwe onderwijsidealen zorgden voor een andere kijk op de verhouding tussen lichaam en geest.<sup>43</sup>

Nieuwenhuis schreef in *Paedagogische Studiën* over beweging en verbetering van het onderwijs. Hij gaf aan dat de denkwijzen van academisch geschoolde onderwijzers steeds progressiever werden en minder waren gedwongen te denken: “zo dee ik het voor 30 jaren, zoo zal hij het nu doen”.<sup>44</sup> In dat zelfde artikel schreef hij: “De onderwijzer is bezig, zijn ziel terug te vinden. En elke nieuwe strooming brengt hem nader tot wat hij zijn moet en eens onbewust was: de kunstenaar, die de jonge menschenziel bespeelt en er tonen van eeuwige schoonheid

---

<sup>39</sup>Marcelo Caruso. “The slow dichotomization of elementary classroom roles. ‘Grammar of schooling’ and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900)”. *Paedagogica historica*, vol. 58, nr. 2, (Taylor en Francis, februari 2021): 196–214. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822887>.

<sup>40</sup>Joakim Landahl “The Voice of authority: The rise and fall of the silent classroom.” *Scandia* (2011). 77. 11-35; Joakim Landahl. “Emotions, power and the advent of mass schooling”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 104–116. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>; Nelleke Bakker. “De ‘goede’ opvoeding in het gezin: over veranderende kwaliteitsnormen in de twintigste eeuw”. *Het Pedagogisch Quotiënt* (Houten, Bohn Stafleu van Loghum, 2009): 21–44.

<sup>41</sup>Bakker, 21-44

<sup>42</sup>Joakim Landahl. “Emotions, power and the advent of mass schooling”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 104–105. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>

<sup>43</sup>Nelleke Bakker. *Kind en karakter: Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925*. (Amsterdam, Het Spinhuis, 1995)

<sup>44</sup>Gerrit Jacob Nieuwenhuis. “Opvoedkunst en opvoedkunde”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924) 39

aan weet te ontlokken.”<sup>45</sup> Nieuwenhuis doelde op de nieuwe stroming waarbij het kille, prestatiegerichte onderwijs ruimte maakte voor liefdevol en bevlogen onderwijs.

Gunning stelde in zijn artikel in *Paedagogische Studiën*: “[...] niet alleen omdat dit toch onmogelijk is, nademaal een persoonlijkheid niet neutraal kan zijn, maar ook omdat hij het niet mag zijn, juist wijl hij persoonlijk moet zijn.”<sup>46</sup> Volgens Gunning was het kunnen reguleren van emoties belangrijk en moest het persoonlijke karakter van de onderwijzer ruimte krijgen binnen het onderwijs. Daar sluit Nieuwenhuis zich bij aan. “De nieuwe richting bij het onderwijs vroeg meer ziel van den onderwijzer. [...] Ook de rol, die de moderne psychologie aan de suggestie toekent, brengt de persoonlijkheid van den onderwijzer meer naar voren.”<sup>47</sup> Deze citaten laten zien dat in Nederland ook meer ruimte vrijgemaakt werd voor de onderwijzers om hun emoties en persoonlijkheid door te laten schemeren in het onderwijs. De emotionele regulering van een leerkracht had invloed op de sfeer in de klas.<sup>48</sup> Wanneer een onderwijzer zijn emoties uitte, gaf dit de leerlingen de ruimte dit ook te doen en ontstond er een diepere interactie.

Een onderwijzer kon zijn kinderen inspireren en activeren door aan te sluiten bij hun belevingswereld. Diels schreef hierover: “Zoodra een onderwerp aan de orde komt, dat direct met de practijk in verbinding staat, waarbij de practicus dus persoonlijk is geïnteresseerd, komen de geesten en de tongen los.”<sup>49</sup> Hieruit blijkt dat zodra er een onderwerp in de klas werd aangekaart waarin de leerlingen geïnteresseerd zijn, of deze in verband staat met hun belevingswereld, de interactie tussen leerlingen onderling en tussen onderwijzer en leerling werd bevorderd. Het aansluiten van de leerstof op de interesses en de belevingswereld van de leerlingen zal uiteraard resulteren in reacties van leerlingen. Gunning voegt hier aan toe dat wanneer de tongen daadwerkelijk loskomen: “de onderwijzer niets mag verwaarlozen, ook het kleinste niet. Hij mag niets gering achten, eenvoudig reeds omdat hij nooit van tevoren kan uitmaken wat gering en wat belangrijk zal zijn; maar met dat al moet hij toch het kleine klein weten te laten blijven, moet hij alles in hooger verband weten te zien en daarom een wijden blik hebben [...]”<sup>50</sup> Er werd van onderwijzers verwacht dat ze open staan voor deze reacties en deze inbreng op een genuanceerde en professionele manier te verwerken in de les. De interactie

---

<sup>45</sup> Nieuwenhuis, 39

<sup>46</sup> Johannes Hermanus Gunning. “Het verband tusschen levensopvatting en paedagogiek”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924) 242

<sup>47</sup> Nieuwenhuis, 39

<sup>48</sup> Landahl, 104-105

<sup>49</sup> P.A. Diels. “Een nieuwe paedagogische duimstok”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 177

<sup>50</sup> Gunning, 244

tussen onderwijzer en leerling waarbij wordt geluisterd naar elkaars interesses bevorderde de communicatie en leidde tot wederzijds begrip.<sup>51</sup>

Als gevolg van deze toenemende interactie, werd steeds meer en een ander soort communicatie tussen leerling en onderwijzer verwacht. Het persoonlijke aspect van het beroep als onderwijzer kreeg meer ruimte waarbij het uitdrukken en reguleren van emoties op de voorgrond kwam te staan. Daarnaast kon de onderwijzer inspelen op de interesses en belevingswereld van de leerling om liefde uit te drukken naar de leerling toe.

Landahl concludeerde met zijn onderzoek in de Zweedse context dat de rol van onderwijzer niet alleen meer draaide om kennis overbrengen, maar ook om het creëren van de juiste emotionele sfeer.<sup>52</sup> Uit de analyse van de uitspraken van Nederlandse pedagogen in *Paedagogische Studiën* blijkt dat dit ook gold voor de Nederlands casus. De regulering van emotie werd een integraal onderdeel van pedagogische techniek die werd ingezet in de klas. Om macht uit te kunnen oefenen in de klas, was het beheersen van deze emotionele sfeer cruciaal.

---

<sup>51</sup> Bakker, 21-44

<sup>52</sup> Joakim Landahl. "Emotions, power and the advent of mass schooling". *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 104–105. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>

## 2. Liefde voor het kind bij opvoeding en in het onderwijs

In de twintigste eeuw kwam de emotie liefde steeds vaker aan bod in pedagogische discussies. Liefde moet in deze context niet worden opgevat als een romantische relatie, maar als emotie waarbij warmte, geborgenheid en wederzijds begrip op de voorgrond staan. Volgens Landahl was in Zweden deze vorm van liefde gebaseerd op hiërarchie, waarbij de ondergeschikte werd geacht te leren van de bovengeschiedte.<sup>53</sup> Liefde werd steeds meer gebruikt om discipline en macht uit te kunnen oefenen en het speelde een grote rol in het kunnen beheersen van de eerder genoemde emotionele sfeer in een klaslokaal.<sup>54</sup> In dit hoofdstuk wordt uiteengezet welke rol het uitten van liefde naar kinderen kon spelen bij opvoeding en in het onderwijs. De realisatie ontstond dat onderwijzers niet meer enkel verantwoordelijk waren voor het overbrengen van kennis, maar ook van moraliteit.

Nederlandse pedagogen droegen uit dat liefde voor het kind een belangrijke plek had in de pedagogische praktijk. Hierbij werd gefocust op wederzijds vertrouwen en een mildere uitvoering van het gezag.<sup>55</sup> Adviesboeken uit het begin van de twintigste eeuw benadrukten dat leerlingen zacht en vriendelijk behandeld moesten worden, in wat voor situatie dan ook.<sup>56</sup> Het is niet zo dat onderwijzers meer gedoogden, maar ongewenst gedrag werd op een andere manier aangepakt. Bakker zag een heroriëntatie van de controle over het lichaam naar controle over de geest.<sup>57</sup> De erkenning van de natuurlijke ontwikkeling van het kind ging ook een steeds grotere rol spelen en dit zorgde voor een meer psychologische benadering van het gedrag van kinderen. Er werd vooral vanaf 1920 meer ingespeeld op de emoties van het kind.<sup>58</sup> Liefde, begrip, tact, vertrouwen en geduld, samen met het geweten van het kind en een toenemende zelfbeheersing, waren de belangrijkste instrumenten om een kind op te voeden tot morele goedheid.<sup>59</sup>

Van Veen schreef dat de school een sociale taak had om hun leerlingen een liefdevol duwtje in de juiste richting te geven: “Onderwijskundig rust op ons de taak te zorgen, dat in ’t

---

<sup>53</sup> Landahl, 110

<sup>54</sup> Landahl, 104-105

<sup>55</sup> Nelleke Bakker. “De ‘goede’ opvoeding in het gezin: over veranderende kwaliteitsnormen in de twintigste eeuw”. *Het Pedagogisch Quotiënt* (Houten, Bohn Stafleu van Loghum, 2009): 21–44. [https://doi.org/10.1007/978-90-313-7977-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-313-7977-4_2).

<sup>56</sup> Nelleke Bakker. “Child guidance, dynamic psychology and the psychopathologisation of child-rearing culture (c. 1920-1940): a transnational perspective”. *History of Education*, vol. 49, nr. 5 (Taylor en Francis, 2020): 630. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2020.1748727>.

<sup>57</sup> Bakker, 631

<sup>58</sup> Nelleke Bakker. “The Meaning of Fear. Emotional Standards for Children in the Netherlands, 1850-1950: Was There a Western Transformation?” *Journal of Social History*, vol. 34, nr. 2, (Oxford UP, december 2000): 369-391; Nelleke Bakker. “Child guidance, dynamic psychology and the psychopathologisation of child-rearing culture (c. 1920-1940): a transnational perspective”. *History of Education*, vol. 49, nr. 5 (Taylor en Francis, 2020): 617-635. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2020.1748727>.

<sup>59</sup> Bakker (2000): 374



algemeene verband ieder zijn juiste taak krijgt en dat hij de bekwaamheid mee krijgt, om die taak zoo goed mogelijk uit te voeren.”<sup>60</sup> Hiermee maakte hij duidelijk dat onderwijzers niet meer alleen verantwoordelijk waren voor het overbrengen van kennis, maar er ook voor moesten zorgen dat de leerlingen zich competent genoeg voelden om de toegewezen taak uit te kunnen voeren. Dit sluit aan bij de instrumenten begrip, vertrouwen en geduld.<sup>61</sup> Van Veen sprak van een nieuwe optimistische reactie op de pessimistische “oude school” met vele nieuwe eisen, waarbij de conservatieve en maatschappelijke inertie plaats hebben gemaakt voor een organische opvatting van opvoeden en onderwijzen aan de hand van nieuwe wetenschappelijke gegevens.<sup>62</sup> Hij was van mening dat het effectief is om een leerling uit zijn passieve rol te halen en tot meer initiatief en grotere activiteit te stimuleren. Hierbij diende de nadruk gelegd te worden op positief motiveren in plaats van negatief behandelen.<sup>63</sup> Deze nieuwe optimistische reactie is een mooi voorbeeld van de veranderende grammar of schooling, er kwam meer aandacht voor de leerling en haar gevoelens van emotie en competentie.<sup>64</sup>

Van Veen schreef dat de wetenschap ook een steeds grotere rol ging spelen: “Wat de wetenschap in ’t groot moet doen is op haar tijd te zorgen, dat deze maatschappelijke strevingen tot een nuttig effect kunnen raken in de school en in ’t klein (en hieronder valt ’t werk van allen dag), dat de machine als ze eenmaal draait, niet warm loopt of hapert.”<sup>65</sup> Durkheim stelde in 1925 dat het onderwijs als het ware een reproductie was van de samenleving.<sup>66</sup> Het was een instrument om moraal over te brengen op kinderen, om hen klaar te stomen en op te leiden tot modelburgers. School speelde dus een zeer specifieke rol in het vormgeven van moraliteit. Dit gold al helemaal voor de periode waarin het gekozen tijdschrift is uitgegeven, namelijk in de eerste jaren van de wederopbouw na de Eerste Wereldoorlog.<sup>67</sup> In de school als “samenleving” werd van de kinderen verwacht dat ze eenieder met respect behandelen.<sup>68</sup> Hierop aansluitend haalde Van Veen in zijn artikel “School en maatschappij” uitspraken aan van Paul Barth, een

---

<sup>60</sup> G. Van Veen. “Paedagogische Perspectieven”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 72

<sup>61</sup> Bakker (2000): 374

<sup>62</sup> G. Van Veen. “Paedagogische Perspectieven”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 67

<sup>63</sup> G. Van Veen. “Socialistische Jeugdopvoeding, deel 2”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 437

<sup>64</sup> Caruso, 196–214

<sup>65</sup> Van Veen, 106

<sup>66</sup> W. S. F. Pickering. “Durkheim and Moral Education for Children: a recently discovered lecture”. *Journal of Moral Education*, vol. 24, nr. 1, Taylor en Francis, (1995): 19–36. <https://doi.org/10.1080/0305724950240102>.

<sup>67</sup> Vincent Stolk, e.a. “Education as cultural mobilisation: The Great War and its effects on moral education in the Netherlands”. *Paedagogica Historica*, vol. 50, nr. 5, (Taylor en Francis, augustus 2014): pp. 685–706. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.911756>.

<sup>68</sup> Vincent Stolk, e.a. “Education as cultural mobilisation: The Great War and its effects on moral education in the Netherlands”. *Paedagogica Historica*, vol. 50, nr. 5, (Taylor en Francis, augustus 2014): pp. 685–706. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.911756>.

bekende sociaal-pedagoog die de school zag in haar sociologisch verband.<sup>69</sup> Barth stelde dat opvoeding van jonge kinderen binnen het onderwijs een van de centrale functies van de samenleving was en dat haar krachtbron de maatschappij zelf was.

Nieuwenhuis drukte het belang uit van onderwijzers op de toekomst van leerlingen. Hij gaf aan dat de onderwijzer als voorbeeld fungeert: “En omdat ten slotte voor den wederopbouw van de wereld alle hoop op de komende generatie is gevestigd, wordt van den onderwijzer verwacht inspiratief te werken op velerlei gebied: in den strijd tegen oorlog, drank, egoïsme en winzucht moet hij de vaandeldrager zijn. Liefde voor de natuur, gevoel voor het schoone, meegevoel in zielsprocessen, suggestieve kracht, inspiratief vermogen – is het niet de kunstenaar, die al deze gaven in zich vereenigt?”<sup>70</sup> Hiermee wordt bedoeld de cruciale tijd kort na de Eerste Wereldoorlog waarin de wederopbouw van het land iedereen bezig hield. Deze belangrijke gebeurtenis in de geschiedenis zorgde ervoor dat de grammar of schooling ook veranderde. De school ging namelijk zoals nooit tevoren een rol spelen in het onderwijzen van moraliteit, omdat dit zou helpen bij het creëren van duurzame vrede. Deze zeer definitieve verandering van het curriculum staat dus recht tegenover de uitspraken van Tyack en Tobin, die stellen dat de grammar of schooling door de jaren heen zeer onveranderlijk was.<sup>71</sup>

Van Veen schreef: “Een school die niet haar wortels heeft, in ’t levensbesef van breede volksgroepen, zal moeten afsterven en een opvoedingsinstituut, dat waarlijk midden in de maatschappij staat, zal zich steeds moeten interesseeren voor wat er aan instinctief leven in de volksmassa werkt.”<sup>72</sup> Het tonen van wederzijds interesse en respect was van belang voor het moreel juist opvoeden en onderwijzen van de leerlingen. Hierbij was een zachtere verhouding tussen onderwijzer en leerling passend, in plaats van een kille, hiërarchische relatie. Landahl voegt hier nog aan toe dat de school een van de eerste emotionele gemeenschappen is waarin een kind terecht komt.<sup>73</sup> De klas en de school vertegenwoordigen een langdurige gemeenschap welke gebaseerd is op sociale interactie tussen docent en leerlingen.

In de negentiende en twintigste eeuw stond vooral respect voor religies, samenlevingen en levensovertuigingen hoog in het vaandel. De uitspraken van Gunning lieten zien dat hij sterk van mening was dat opvoeders en onderwijzers religieuze mensen moesten zijn. Er werd van hen verlangd bepaalde geloofsovertuigingen zelf uit te oefenen en in praktijk te brengen. De

---

<sup>69</sup> G. Van Veen. “School en maatschappij”, *Paedagogische Studiën*, vol. 5 (1924): 107

<sup>70</sup> Gerrit Jacob Nieuwenhuis. “Opvoedkunst en opvoedkunde”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 40

<sup>71</sup> Tyack en Tobin, 453–479.

<sup>72</sup> Van Veen, 109.

<sup>73</sup> Joakim Landahl. “*Emotions, power and the advent of mass schooling*”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 106. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>

onderwijzers moesten ervoor zorgen dat de kinderen de liefde die zij voor God hadden, overnamen en dat zij op deze manier de “speciale vertegenwoordigers werden van Gods troon.”<sup>74</sup> Daaraan lag ten grondslag dat wie zich aan het kind vergrijpt, rechtstreeks met God te maken krijgt. Gunning beschreef dus eigenlijk dat wanneer het geloof en de liefde van God op de juiste manier aan de kinderen werd overgebracht, dat zij als beschermeling van God werden gezien en kinderen onzedelijk bejegenen uit den boze was.<sup>75</sup> Het hebben van een goede relatie met God en het uitdragen hiervan was van grote invloed op de toepassing van liefde in het klaslokaal. Het concept van liefde in het klaslokaal hing namelijk samen met het geloof in hogere machten, zoals God.<sup>76</sup> Landahl stelt dat vele lesboeken en tijdschriften uit de negentiende eeuw refereerden naar liefde in de relatie met God. "Alleen degene die in de juiste positie tegenover God heeft gestaan en door zijn liefde is verwarmd, is in staat om zijn medemens lief te hebben, zowel klein als groot."<sup>77</sup>

In *Paedagogische Studiën* schreef Donker: “Met dergelijke kennis kunnen we in werkelijkheid geen kinderen tot mensen opvoeden. Veel meer heeft men aan menschenliefde, aan drang tot het ware. Dat blijft het eerste vereischte voor den opvoeder.”<sup>78</sup> Donker benadrukte dat wetenschap wel van belang is om basiskennis te vergaren over het gedrag en de gedachten van een kind, maar dat het moreel juist opvoeden van een kind nog altijd voor het grootste deel terugvalt op het toepassen van liefde. Dit sluit aan bij bevindingen van Bakker dat wetenschappelijke onderbouwing een steeds grotere rol ging spelen, maar dat er ook steeds meer aandacht kwam voor liefde, begrip, tact, vertrouwen en geduld in de relatie van de onderwijzer en zijn leerling.<sup>79</sup> De drang en het verlangen naar het ware, ofwel deze ware liefde als beloning is hetgeen wat leerlingen zou moeten motiveren het juiste gedrag te laten zien. Landahl beschrijft de ‘ware liefde’ van een onderwijzer of opvoeder naar een kind in vergelijking met een andere, negatieve vorm van liefde: “De dreiging van onzuivere liefde was een factor die het belang van liefde in zijn zuivere versie vergrootte.”<sup>80</sup>

Aan de hand van de genoemde citaten kan geconcludeerd worden dat pedagogen en onderwijzers zich in de twintigste eeuw realiseerden dat in de relatie tussen onderwijzer en

---

<sup>74</sup> Gunning, 239

<sup>75</sup> Johannes Hermanus Gunning. “Het verband tusschen levensopvatting en paedagogiek”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 239

<sup>76</sup> Landahl, 111

<sup>77</sup> Bengt Carl Rohde. *The teacher as educator*. (Stockholm, Zweden, Stichting Evangelisch Vaderland, 1883). Geciteerd in: Landahl, 111.

<sup>78</sup> C.H. Donker. ““De vrije school” te Den Haag”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5 (1924): 122

<sup>79</sup> Bakker (2000): 374; Bakker (1998b) 17-34

<sup>80</sup> Joakim Landahl. “*Emotions, power and the advent of mass schooling*”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, (januari 2015): 111. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>

leerling liefde veel meer teweeg kon brengen dan oncontroleerbare uitingen van innerlijke toestanden.<sup>81</sup> Dit gold op zowel sociaal- als cognitief vlak. Ten eerste speelde school een grote rol in het bijbrengen van moraliteit als zijnde een “samenleving”, waarbij het wetenschappelijk onderbouwen van het handelen van onderwijzers steeds vaker benadrukt werd. Daarnaast stelden Nederlandse pedagogen dat een goede relatie met God een bron van inspiratie was voor een liefdevolle relatie tussen onderwijzer en leerling. Zoals eerder genoemd werd liefde steeds meer ingezet ter disciplineren en ten behoeve van het uitoefenen van macht. Daarbij speelt het toepassen van liefde een grote rol in de beheersing van de emotionele sfeer van de klas.

---

<sup>81</sup> Landahl, 111-112

### 3. Straffen, discipline en tucht in de pedagogiek

De voorgaande hoofdstukken hebben aangetoond dat er een verschuiving plaatsvond met betrekking tot de rol van emotie in de klas. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van uitspraken van pedagogen uit artikelen van Paedagogische Studiën geanalyseerd in hoeverre deze verschuiving invloed had op de toenmalige denkwijze over de rol van straf, discipline en tucht. Waar alle auteurs zich bij aansluiten, is de stelling dat straf en tucht wel noodzakelijk blijft. Gezag moest uitgeoefend worden, maar dit diende een vriendelijk karakter te dragen en slechts met mate worden toegepast.<sup>82</sup> Hier past het lichamelijke straffen van kinderen niet bij.

Landahl stelt dat in Zweden het klaslokaal als emotionele gemeenschap werd gezien welke bijeengehouden werd door de warme emoties van liefde en dat het uitvoeren van straf deze gemeenschap kon beschadigen of zelfs verwoesten.<sup>83</sup> Tegelijkertijd speelde straf een centrale rol in discussies over discipline, en dit maakte de emotionele aspecten van discipline belangrijk. Een handleiding uit Zweden raadde eind negentiende eeuw de onderwijzer al aan om te straffen met "liefdevolle ernst en mededogen zonder alle toorn of bitterheid, bij voorkeur na afloop van de les".<sup>84</sup> Een straf gebaseerd op de emotie liefde, moest ervoor zorgen dat agressie voorkomen werd de effectiviteit van de straf gemaximaliseerd werd. De leerling was dan namelijk meer geneigd de straf te accepteren en te leren van hun fout.<sup>85</sup>

In Nederland pleitte Waterink in 1927 voor een opvoeding die meer gebaseerd was op liefdevol begrip en vertrouwen in plaats van strenge tuchttoefening.<sup>86</sup> Naar aanleiding hiervan lieten steeds meer pedagogen gedurende twintigste eeuw horen dat het beter was wanneer ouders gebruik maakten van meer psychologische vormen van straf, zoals het tonen van ontstemming en droefheid.

Nederlandse adviesboeken, zoals "Het Kind", raadden aan om zonder strengheid en met zo weinig en zo zacht mogelijke straf te handelen.<sup>87</sup> Goede ouders gebruikten heel weinig en alleen milde straffen. Een kind slaan of opsluiten in een donkere kast moet worden vermeden,

---

<sup>82</sup> Nelleke Bakker. "Opvoeden met de harde hand? Een historisch-kritische beschouwing van de neo-calvinistische opvoedingsmentaliteit 1880-1930". *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de achtste landelijke pedagogendag*. (Utrecht, Uitgeverij SWP, januari 1998a) 79–85.

<sup>83</sup> Landahl, 113

<sup>84</sup> Anjou, Kastman & Kastman. *Contributions to pedagogy and methods for elementary school teachers*. (1880) 88. Geciteerd in Landahl, 113

<sup>85</sup> Landahl, 113

<sup>86</sup> Nelleke Bakker. "Opvoeden met de harde hand? Een historisch-kritische beschouwing van de neo-calvinistische opvoedingsmentaliteit 1880-1930". *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de achtste landelijke pedagogendag*. (Utrecht, Uitgeverij SWP, januari 1998a) 79–85

<sup>87</sup> Nelleke Bakker. "The Meaning of Fear. Emotional Standards for Children in the Netherlands, 1850-1950: Was There a Western Transformation?" *Journal of Social History*, vol. 34, nr. 2, (Oxford UP, december 2000): 375. <https://doi.org/10.1353/jsh.2000.0131>

niet alleen omdat het angst bij een kind zou opwekken, maar ook omdat dit het kind ervan weerhield spijt te voelen.<sup>88</sup> De reden voor het krijgen van dit soort (lijf)straffen zou voor kinderen niet duidelijk zijn en zou geen effect hebben op gedragsverandering.

Drewes heeft in *Paedagogische Studiën* een artikel geschreven genaamd “Tucht en vrijheid”. Hij zag tucht los van straf. Tucht had volgens hem namelijk meer als doel om het goede in de mens naar boven te halen. “Straf is de wreking van het kwaad. Herstel der geschonden rechtsorde. Straf brengt dan ook niet verbetering van den overtreder. Tucht is brengen tot het leven. Straf is brengen tot den dood. Tucht is liefde. Straf is gerechtigheid.”<sup>89</sup> Drewes beschreef tucht als volgt: “De tucht is dus geheel het uitvloeisel van de liefde, of in dezen de zucht om het geluk van het kind, dat zijn eigen weg nog niet kent te bevorderen.”<sup>90</sup> Hierin benadrukte hij de link tussen tucht en liefde. De belangrijkste redenen voor het toepassen van tucht waren dat een kind leerde gehoorzamen en dat het gedrag van een kind geoptimaliseerd werd.

Deze uitspraken van Drewes laten zien dat het onderscheid tussen straf en tucht volgens hem ging over de intentie erachter. Tucht werd toegepast vanuit liefde en had als intentie het kind zedelijk op te voeden en moraliteit bij te brengen, waar het bij straf ging om vergelding en het uitten van woede. Tucht kon wel worden gezien als een vorm van straf, maar straf kon niet worden gezien als een vorm van tucht. Adviezen uit opvoedboeken van het tweede half jaar van de twintigste eeuw lieten dezelfde geluiden horen als de uitspraken van Drewes. Ouders moesten zich goed beseffen dat straf nooit trekken van een persoonlijke wraakneming zou mogen krijgen.<sup>91</sup>

Naast dat Drewes tucht en straf als twee afzonderlijke begrippen beschouwde, stelde hij ook dat het toepassen van tucht los moest worden gezien van het leren over (on)zedelijk gedrag in het onderwijs. “Tucht is niet het middel, om het goede te leren kennen, maar het middel om te maken, dat het goede gedaan wordt, of door uit den weg te ruimen wat verhindering kan brengen of door terugbrenging tot het goede. Het onderwijs heeft ten doel het goede te doen kennen. De tucht heeft ten doel het goede te dóén.”<sup>92</sup> Hij maakte dus onderscheid in het goede doen en weten wat het goede is. Wanneer een kind wel wist wat het goede was, maar niet het goede deed, kwam tucht van pas. Wanneer het kind niet wist wat het goede is, diende men zich

---

<sup>88</sup> Bakker (2009): 373

<sup>89</sup> A.J. Drewes “Tucht en vrijheid”. *Paedagogische Studien*, vol. 5 (1924): 314

<sup>90</sup> Drewes, 312

<sup>91</sup> Janneke Wubs. *Luisteren naar deskundigen: Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945-1999*. (Van Gorcum: 2003) 188

<sup>92</sup> Drewes, 314

te weerhouden van tucht omdat het goede eerst aangeleerd moest worden aan het kind. Pas dan kreeg het kind een eerlijke kans om met de kennis die hij/zij had van de wereld, zich goed te gedragen.

Gunning beaamde hetzelfde: “Het is immers onmogelijk, en het zou in strijd zijn met de allereerste beginselen eener gezonde paedagogiek, aan een klein kind denzelfden maatstaf te leggen als aan een volwassene of zelfs aan een ouder kind”.<sup>93</sup> Gunning wilde hiermee duidelijk maken dat van een jong kind niet verwacht kan worden dat hij met de minimale kennis die hij beschikt over de wereld, zich ten alle tijden juist kan gedragen of juist kan handelen. Wubs constateerde ook dat pedagogen, opvoeders en onderwijzers in de twintigste eeuw verschillende soorten eisen aan straf moesten stellen bij verschillende leeftijdsfasen.<sup>94</sup>

Drewes zich bij de uitspraken van Gunning aan: “De zinnelijke en egoïstische neigingen van het kind moeten beheerscht worden totdat het kind tot zelfbeheersching in staat is.”<sup>95</sup> Volgens Drewes was het dus eerst de taak was van de opvoeders en onderwijzers om het ongewenste gedrag van kinderen te beheersen tot de kinderen hier zelf toe in staat waren. Een citaat van Geluk uit het artikel van Drewes: “Onder tucht vat men in de leer der opvoeding al die maatregelen samen, welke de opvoeder neemt om zijn kweekeling tot een zedelijk karakter te maken [...]”<sup>96</sup> Hieruit blijkt dat het zedelijke karakter van een kind volgens Geluk werd gecreëerd door de opvoeder. Ook volgens hem was de beheersing en regering in handen van de opvoeder. Deze bevindingen worden bevestigd door Landahl. Het overbrengen van kennis over moraliteit naast de schoolse vakken werd van groter belang, evenals het beheersen en controleren van zowel eigen emotie en gedrag als die van de leerlingen.<sup>97</sup>

Bij een jong kind diende men dus wat vrijgevinger te zijn en bij een ouder kind of volwassene kon met een strengere maat gehandhaafd worden, omdat deze meer kennis zouden hebben over goed en fout. De vraag is dan, hoe werd dit in de praktijk georganiseerd? Wanneer startte het toepassen van tucht? Hoe werd bepaald bij welke leeftijd men de mate van strenge handhaving aan diende te passen? Drewes schreef hierover: “Zoodra invloed op den wil van het kind kan geoefend worden, moet men beginnen en het einde is er voor sommigen nooit, maar anderen zijn reeds op betrekkelijk jeugdigen leeftijd zoo ver, dat ze de tucht kunnen ontberen. In ’t algemeen duurt de tucht; totdat de jeugdige mensch zoover is ontwikkeld, dat hij

---

<sup>93</sup> Johannes Hermanus Gunning. *Zedelijke opvoeding, algemeene probleemstelling. Paedagogische Studiën*, vol. 5 (1924): 339

<sup>94</sup> Wubs, 185

<sup>95</sup> Drewes, 313

<sup>96</sup> J. Geluk, J. *Woordenboek voor Opvoeding en Onderwijs*. (1882). Geciteerd in: Drewes, 312

<sup>97</sup> Landahl, 104-105

zijn eigen opvoeder wezen kan.”<sup>98</sup> Hieruit blijkt dat Drewes van mening was dat men bij kinderen op een zo jong mogelijke leeftijd diende te starten met het bijbrengen van moraliteit. Dit moment was zodra het kind kon begrijpen en verwerken wat hen verteld werd. Daarnaast gaf Drewes aan dat dit per kind verschilt, want het ene kind ontwikkelt zich sneller en kan zich sneller zelfstandig redden dan het andere kind.

Drewes citeerde uit het adviesboek van Scheepstra het volgende over verschillende soorten tuchtmiddelen: “Al die middelen, die dienen om te zorgen, dat het kind geleid wordt in de richting van het goede, of omdat het goed is, vormen samen de tuchtmiddelen.”<sup>99</sup> Drewes schreef hier zelf over: “Tuchtmiddelen dienen om de overtreding te voorkomen, of om een plaats gehad hebbende overtreding te bestraffen.”<sup>100</sup> Hiermee gaf Drewes dus aan dat tuchtmiddelen zowel preventief als correctief ingezet werden. Deze uitspraken worden bevestigd door Wubs. Zij constateerde uit advies- en opvoedboeken dat vooral in de tweede helft van de twintigste eeuw steeds meer preventieve manieren van disciplineren werden uitgevoerd, zoals vooraf duidelijk grenzen stellen en het geven van opbouwende kritiek, in plaats van het correctief achteraf straffen van kinderen.<sup>101</sup>

Het citaat van Wirtz in het artikel van Drewes ging ook over de verschillende tuchtmiddelen: “[...] onder tucht verstaan: alle hardere en zachtere, onaangename of aangename middelen, die in huis en school min of meer opzettelijk aangewend worden om het kind op den rechten weg te houden of het daarop terug te brengen, als het daarvan afgeweken is.”<sup>102</sup> Hieruit wordt echter niet duidelijk wat precies bedoeld wordt met hardere onaangename middelen. Wirtz week hiermee lichtelijk af van zijn collega pedagogen, omdat onder het liefdevol uitvoeren van gezag niet het uitvoeren van ‘harde onaangename middelen’ viel.

Drewes citeerde daarnaast Van Lummel. Deze Nederlandse onderwijzer schreef in de tweede helft van de negentiende eeuw: “Tucht is de opleiding ten goede en ook de afwering van het kwade; is dus positief en negatief. Positief door wetten en geboden, negatief door het kwade te verhinderen en bij overtreding de gevolgen van het kwade te doen gevolgen.”<sup>103</sup> De door Drewes geciteerde uitspraken van Kloppers & Emous komen grotendeels overeen met die van Van Lummel: “Tucht is een leiden, besturen van het geestelijke leven van het kind met het

---

<sup>98</sup> Drewes, 312

<sup>99</sup> Hendricus Scheepstra. *Onderwijs en opvoeding: beknopt leerboek voor kweek- en normaalscholen*. (Wolters, 1906). Geciteerd in: Drewes, 312

<sup>100</sup> Drewes, 313

<sup>101</sup> Janneke Wubs. *Luisteren naar deskundigen: Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945-1999*. (Van Gorcum: 2003) 168

<sup>102</sup> J.C. Wirtz. *Paedagogiek voor Chr. Kweek scholen en Normaallessen*. (1907).

<sup>103</sup> H.J. Van Lummel. *Korte schets der opvoedingsleer voor kweekelingen en aankomende onderwijzers*. (Kemink en zoon, 1868). Geciteerd in: Drewes, 313-314



doel om zijn begeren, willen en handelen te doen overeenstemmen met hetgeen goed is, en het van het kwaad afkeerig te maken. Zij beoogt het rechte willen en het rechte handelen. Ze werkt dus bewarend en behoudend. Ze neemt niet de kiem des kwaads weg, maar kan het uitkomen en het zich openbaren er van in daden verhinderen.”<sup>104</sup> Deze laatste zin laat zien dat zij geloofden dat tucht of straf het kwade niet volledig zou kunnen laten verdwijnen, maar dat het wel kon helpen om het kind op het rechte pad te houden. Wubs toont met haar onderzoek aan dat pedagogen in de twintigste eeuw het eens waren dat straf onmisbaar was, maar dat het een opvoedende werking moest hebben.<sup>105</sup>

Kok is de enige in het artikel van Drewes die aangeeft dat hij geen tegenstander was van het stevig lichamelijk aanpakken van ongehoorzame (gereformeerde) kinderen. “Voor de kinderen des Verbonds is de tucht kastijding met woorden, en als woorden niet helpen met daden, van iemand, die zich te buiten gaat, die zondigt. En zij geschiedt, opdat de schuldige zich bekeere, zich in ’t vervolg wachte, wijzer worde en in den rechten weg blijve, dien hij te bewandelen heeft.”<sup>106</sup> Hij gaf aan dat van deze kinderen vervolgens werd verwacht dat zij in de toekomst dit gedrag niet meer zullen laten zien, dus dat zij leerden van hun fouten. Daarnaast werd erg duidelijk dat dit gaat over een specifieke doelgroep, namelijk gereformeerde kinderen. Deze aanpak kan niet worden gegeneraliseerd naar alle kinderen in Nederland.

Begin twintigste eeuw speelde religie nog een grote rol binnen onderwijs en opvoeding. Vanuit het oogpunt van religie behoort ieder mens te doen wat hij of zij behoort te doen, waarvoor men op de wereld is gezet. Echter stelde Drewes: “God heeft den mensch goed en naar zijn beeld geschapen, maar de mensch heeft zich door moedwillige ongehoorzaamheid van al zijn gaven beroofd. Hij heeft zich ontheiligd.”<sup>107</sup> Door de moedwillige ongehoorzaamheid van de mens en het blijven uitoefenen van zondes bleef straffen en tucht noodzakelijk. “Want de zonde is naar haar oorsprong en in haar wezen wel niets anders dan een gemis, ontstentenis en berooving, maar in haar werking wel terdege een positief kwaad, een boze macht.”<sup>108</sup> Deze boze macht kon volgens Drewes dus enkel worden bestreden met een vorm van tucht.

De pedagogen die een bijdrage leverden aan de vijfde jaargang van Paedagogische Studiën noemen dat er met verschillende aspecten rekening gehouden moet worden bij de disciplineren van kinderen. Ten eerste wordt er een verschil genoemd tussen straffen en

---

<sup>104</sup> P.J. Kloppers en H.J. Emous. *Beknopte pedagogiek ten behoeve van Christelijke Normaallessen*. (Algemeene Transvaalsche Boekhandel, 1889). Geciteerd in: Drewes, 313

<sup>105</sup> Wubs, 185

<sup>106</sup> W.J. Kok. *Bijbelse tucht bij het Gereformeerd onderwijs*. (1914). Geciteerd in: Drewes, 314

<sup>107</sup> Drewes, 320-321

<sup>108</sup> Drewes, 321

tucht.<sup>109</sup> Straffen is gericht op het kwade en tucht wordt toegepast uit liefde. Ten tweede is het van belang om rekening te houden met de leeftijd van het kind.<sup>110</sup> Van een jong kind kan namelijk niet verwacht worden dat hij alle kennis over moraliteit reeds bezit, waardoor het voor kan komen dat het kind ongewenst gedrag vertoont. Hierop dient men het kind niet af te rekenen door te straffen, maar door tucht toe te passen zodat het kind leert van zijn fouten. Er wordt dus een bepaalde mate van tolerantie toegepast, afhankelijk van de leeftijd. Tot slot benadrukken de pedagogen in het tijdschrift nogmaals dat religie een grote rol speelt bij opvoeding en in het onderwijs.<sup>111</sup> De liefde voor God is een inspiratie voor het uitten van liefde van opvoeders en onderwijzers naar het kind, maar ook juist het ongehoorzamen van (de regels van) God zorgt ervoor dat bepaalde vormen van disciplinering nodig blijven om kinderen weer op het rechte pad te krijgen.

---

<sup>109</sup> Drewes, 313-314

<sup>110</sup> Johannes Hendrikus Gunning. Zedelijke opvoeding, algemeene probleemstelling. *Paedagogische Studiën*, vol. 5 (1924): 339

<sup>111</sup> Drewes, 320-321

## Conclusie

De auteurs van Paedagogische Studiën hebben er in Nederland voor gezorgd dat er een nieuwe beweging ontstond. Het fysiek straffen van kinderen leverde niet meer het gewenste gedrag of verandering van het gedrag op. Op Kok na, sluiten alle pedagogen zich aan bij deze beweging. Straffen werd afgekeurd omdat dit volgens hen namelijk ontstaat vanuit woede en enkel als gerechtigheid dient voor de volwassene die het uitvoert.<sup>112</sup> Er werd gezocht naar andere vormen van straffen.

Wat betreft de rol van de onderwijzer schreven de Nederlandse pedagogen dat het persoonlijke karakter van de onderwijzer en zijn emoties van groot belang was in het onderwijs.<sup>113</sup> Vanwege de toenemende belangstelling voor emotie in het klaslokaal, veranderde ook de relatie tussen onderwijzer en leerling. Het op de juiste manier kunnen reguleren van de emoties van de onderwijzer was cruciaal voor het kunnen creëren van de juiste emotionele sfeer in de klas. Daarbij werd gefocust op het aansluiten van de interesses en de belevingswereld van de kinderen.<sup>114</sup> Deze verschuivingen laten zien dat de ideeën over liefde en emotie binnen de grammar of schooling veranderde.<sup>115</sup>

Er was sprake van meer en intensievere vormen van interactie, met daarbij wederzijds vertrouwen en begrip. Met het idee van de school als ‘eerste samenleving’ waarin een kind zich bevind, constateerden de Nederlandse pedagogen dat de school een zeer specifieke rol speelde in het vormgeven van moraliteit bij de kinderen.<sup>116</sup> Met name in de periode na de Eerste Wereldoorlog, waarin wederopbouw van het land hoog in het vaandel stond, werd er in het onderwijs meer gefocust op moraliteit, zedelijke opvoeding en wederzijds respect.<sup>117</sup> Het concept van liefde in het klaslokaal hing samen met het geloof in hogere machten, zoals God. De liefde die men voelde voor God was een inspiratie voor de liefde naar het kind. Ook het belang van de pedagogische wetenschap nam toe, maar de Nederlandse pedagogen claimden dat het moreel juist opvoeden van een kind nog altijd voor het grootste deel terugvalt op het toepassen van liefde, in plaats van op de wetenschap.<sup>118</sup>

De Nederlandse pedagogen noemden wel dat er met verschillende aspecten rekening gehouden moest worden bij het vinden van nieuwe vormen van disciplineren van kinderen.

---

<sup>112</sup> Drewes, 314

<sup>113</sup> Gunning, 242; Nieuwenhuis, 39

<sup>114</sup> Diels, 177; Gunning, 244

<sup>115</sup> Caruso, 196–214

<sup>116</sup> Drewes, 312

<sup>117</sup> Nieuwenhuis, 40

<sup>118</sup> Donker, 122

Ten eerste het verschil tussen straf en tucht. Tucht is een vorm van disciplineren waar de pedagogen wel achter stonden. Tucht is namelijk het zedelijk opvoeden van een kind, bijvoorbeeld wanneer het kind zelf nog niet voldoende kennis heeft van moraliteit. Tucht wordt uitgevoerd met liefde als beweegreden en dit werd gezien als een preventieve manier van gedrag optimaliseren.<sup>119</sup> Daarbij dient rekening gehouden te worden met de leeftijd en de cognitieve vaardigheden van een kind.<sup>120</sup> Een jong kind heeft nog onvoldoende kennis over moraliteit om zich in alle situaties goed te kunnen gedragen. Waar men voorheen een kind hierop af zou straffen, werd nu aangeraden het kind eerst moraliteit te onderwijzen en op een liefdevolle manier aan het verstand te brengen wat juist en wat onjuist is.<sup>121</sup> Ten slotte werd door de pedagogen in het tijdschrift het belang van religie genoemd.<sup>122</sup> De liefde voor God diende als voorbeeld voor een liefdevolle manier van opvoeden en onderwijzen. Wat hierbij ten grondslag ligt, is dat de grammar of schooling veranderde. Waar voorheen de organisatie van het klaslokaal voornamelijk was gebaseerd op een strenge autoriteit, verschoof dit langzaam maar zeker naar liefdevolle en begripvolle relaties. Deze verandering was van definitieve aard, omdat deze organisatie van didactiek in het onderwijs jaren later nog steeds van toepassing is. Dit ontkracht de uitspraken van Tyack en Tobin over de onveranderlijke aard van de grammar of schooling.<sup>123</sup>

Landahl heeft op een heldere manier de emotionalisering van het onderwijs in Zweden eind negentiende eeuw weergegeven.<sup>124</sup> Volgens hem is de relatie tussen de onderwijzer en leerling veranderd. Er ontstond meer ruimte voor emotie in het klaslokaal en er werd meer rekening gehouden met de interesses en niveaus van de kinderen in de klas. Daarnaast stond de emotie liefde steeds hoger in het vaandel. Ook beschrijft hij het belang van religie voor het toepassen van liefde in het klaslokaal.<sup>125</sup> De uitspraken van de Nederlandse pedagogen in het tijdschrift *Paedagogische Studiën* uit het jaar 1924 komen grotendeels overeen met de bevindingen van Landahl. Of er stellig geconstateerd kan worden of er in Nederland ook sprake is geweest van emotionalisering zoals Landahl dit in zijn artikel noemt, is naar aanleiding van de gebruikte bronnenset niet te zeggen.

---

<sup>119</sup> Drewes, 312-314

<sup>120</sup> Drewes, 312

<sup>121</sup> Donker, 122

<sup>122</sup> Gunning, 239

<sup>123</sup> Tyack en Tobin, 453-479.

<sup>124</sup> Joakim Landahl "The Voice of authority: The rise and fall of the silent classroom." *Scandia* (2011). 77. 11-35; Joakim Landahl. "Emotions, power and the advent of mass schooling". *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1-2, (januari 2015): 104-116. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>;

<sup>125</sup> Landahl (2015), 110-111

Bakker noemde in haar onderzoeken dat strikte disciplineren af nam vanaf de jaren twintig, omdat er een heroriëntatie van aandacht binnen de pedagogiek plaatsvond van controle over het lichaam naar controle over de geest. Liefde werd van groter belang in het onderwijs en bij opvoeding, waarbij sprake was van een mildere uitvoering van het gezag.<sup>126</sup> De fysieke en met woede onderbouwde manieren van straffen zouden meer schade aanrichten dan goed doen.<sup>127</sup> De nieuwe pedagogische beweging stelde: niet het hoofd, maar het hart moest worden bereikt.

## Discussie

Er is tot op heden weinig historisch onderzoek gedaan naar de rol en invloed van emoties binnen de pedagogiek. De meeste onderzoeken richten zich namelijk op het doen van onderzoek naar emoties binnen andere sociale contexten in de maatschappij. Landahl stelt dat een studie naar de emotionele aspecten van het onderwijs ons begrip van de geschiedenis van emoties sterk kunnen beïnvloeden.<sup>128</sup> Vooral vanwege de specifieke kenmerken van het onderwijs, kan men nog veel leren over de manieren waarop emoties worden aangeleerd.

Door het feit dat de informatie is gebaseerd op een jaargang heeft deze scriptie een verkennend karakter. Er wordt in dit geval uitgegaan van een momentopname. Echter wordt er geen fundamenteel afwijkend resultaat verwacht wanneer er zal worden gekeken naar drie of vier jaargangen. Wat wel verschil kan maken, is het bekijken van een langere periode, bijvoorbeeld een of meer decennia. Op deze manier zou het proces van de verschuiving van denkwijzen van Nederlandse Pedagogen goed in kaart gebracht kunnen worden.

*Paedagogische Studiën* is in haar beginjaren voornamelijk gericht op en werd zij voornamelijk gelezen door collega-pedagogen en mede-deskundigen. Van Veen geeft aan dat er sprake was van een tijd waarin nieuwe eisen werden gesteld wat betreft opvoeding en onderwijs, maar dat in de praktijk de “burgerlijke” onderwijzer hier weinig van wilde weten.<sup>129</sup> Dit tijdschrift is dus niet per se een representatieve afspiegeling van de praktijk van het onderwijs en de pedagogiek in Nederland in de genoemde periode. De auteurs van de artikelen in *Paedagogische Studiën* stonden veelal bekend als progressief. Advies voor vervolgonderzoek is om door middel van verschillende primaire bronnen te onderzoeken wat de landelijke publieke opinie was over deze door Van Veen genoemde nieuwe eisen.

---

<sup>126</sup> Bakker (1998a), 79-85; Bakker (2009), 21-44; Bakker (2020), 617-635;

<sup>127</sup> Bakker (1998a), 79-85; Bakker (2000), 369-391; Wubs, 182-208

<sup>128</sup> Landahl (2015): 115

<sup>129</sup> G. Van Veen. “Paedagogische Perspectieven”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, (1924): 67

De denkwijzen van de auteurs werden pas later geaccepteerd bij alledaagse gezinnen. Een heel aantal opvoeders bleef nog lang hangen in de conservatieve manier van opvoeden door fysiek te straffen.<sup>130</sup> Op wat voor manier deze denkwijzen en uitspraken zijn ontvangen in Nederlandse gezinnen is uit deze bronnenset niet op te maken. In vervolgonderzoek is het dan aan te raden om meerdere verschillende primaire bronnen te selecteren uit deze tijd, zoals dagboeken of columns, om de publieke opinie van ouders en verzorgers te peilen.

---

<sup>130</sup> Wubs, 182-208

## Literatuurlijst

- Aldrich, Richard W. “The New Education and the Institute of Education, University of London, 1919–1945”. *Paedagogica historica*, vol. 45, nr. 4–5, Taylor en Francis, oktober 2009, pp. 485–502. <https://doi.org/10.1080/00309230903100882>.
- Anjou, Christofer Ludvig, e.a. *Contributions to pedagogy and methods for elementary school teachers*. 1880. Geciteerd in Landahl (2015): 113
- “Artikel 19 – Geweld, mishandeling en verwaarlozing”. *Kinderrechten*, [www.kinderrechten.nl/kinderrechten-vw/artikel-19-bescherming-tegen-geweld](http://www.kinderrechten.nl/kinderrechten-vw/artikel-19-bescherming-tegen-geweld).
- Bakker, Nelleke. “Child guidance, dynamic psychology and the psychopathologisation of child-rearing culture (c. 1920-1940): a transnational perspective”. *History of Education*, vol. 49, nr. 5, Taylor en Francis, 2020, pp. 617–35. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2020.1748727>.
- . “De ‘goede’ opvoeding in het gezin: over veranderende kwaliteitsnormen in de twintigste eeuw”. *Het Pedagogisch Quotiënt*, Houten, Bohn Stafleu van Loghum, 2009, pp. 21–44. [https://doi.org/10.1007/978-90-313-7977-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-313-7977-4_2).
- . *Kind en karakter: Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925*. Amsterdam, Het Spinhuis, 1995.
- . “Opvoeden met de harde hand? Een historisch-kritische beschouwing van de neo-calvinistische opvoedingsmentaliteit 1880-1930”. *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Bijdragen aan de achtste landelijke pedagogendag.*, Utrecht, Uitgeverij SWP, januari 1998a, pp. 79–85.
- . “Ouderadvisering in historisch perspectief. Over de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsonderzekerheid”. *Ouderbegeleiding nader bekeken. Schouders onder de ouders.*, Swets en Zeitlinger, 1998b, pp. 17–34.
- . “The Meaning of Fear. Emotional Standards for Children in the Netherlands, 1850-1950: Was There a Western Transformation?” *Journal of Social History*, vol. 34, nr. 2, Oxford UP, december 2000, pp. 369–91. <https://doi.org/10.1353/jsh.2000.0131>.
- Bakker, Nelleke, en Ronald Dekker. *Tot burgerschap en deugd: Volksopvoeding in de negentiende eeuw*. Hilversum, Verloren, 2006.
- Brugmans, Henri Johan Frans Willem, e.a. “Ter inleiding”. *Paedagogische Studiën*, vol. 1, 1920, p. 3.
- Caruso, Marcelo. “The slow dichotomization of elementary classroom roles. ‘Grammar of schooling’ and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900)”.

- Paedagogica historica*, vol. 58, nr. 2, Taylor en Francis, februari 2021, pp. 196–214.  
<https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822887>.
- Donker, C. H. “‘De vrije school’ te Den Haag”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 121–27.
- Diels, P. A. “Een nieuwe paedagogische duimstok”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 176–84.
- Drewes, A. J. “Tucht en vrijheid”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 311–22.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The birth of the prison*. Vertaald door Alan Shendan, New York, Verenigde Staten, Random House, Inc., 1977.
- Gunning, Johannes Hermanus. “Het verband tusschen levensopvatting en paedagogiek”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 233–45.
- . “Zedelijke opvoeding, algemeene probleemstelling”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 336–46.
- Kastman, Carl. “The eye of the school”. *Journal for mass education*, vol. 8, 1889, p. 185.  
 Geciteerd in Landahl (2015):
- Landahl, Joakim. “Emotions, power and the advent of mass schooling”. *Paedagogica Historica*, vol. 51, nr. 1–2, januari 2015, pp. 104–16.  
<https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>.
- . “Learning to listen and look: the shift from the monitorial system of education to teacher-led lessons”. *The senses & society*, vol. 14, Taylor en Francis, juli 2019, pp. 194–206.  
<https://doi.org/10.1080/17458927.2019.1619314>.
- . “The voice of authority: The rise and fall of the silent school”. *Scandia*, vol. 77, 2011, pp. 11–35.
- Mahajan, Bhavana en Bagga, Raga. *Reframing Punishment: Reflections of Culture, Literature and Morals: Changing Societal Notions towards Punishment*. 1ste ed., Inter-Disciplinary Press, 2013.
- May, Todd. *The Philosophy of Foucault*. Routledge, 2006.
- Nieuwenhuis, Gerrit Jacob. “Opvoedkunst en opvoedkunde”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 33–43.
- Norlin, Björn. “School jailhouse: discipline, space and the materiality of school morale in early-modern Sweden”. *History of Education*, Taylor en Francis, januari 2016, pp. 263–84.  
<https://doi.org/10.1080/0046760x.2015.1127433>.
- Parsons, Ben. *Punishment and Medieval Education*. D. S. Brewer, 2018.



- Pickering, W. S. F. “Durkheim and Moral Education for Children: a recently discovered lecture”. *Journal of Moral Education*, vol. 24, nr. 1, Taylor en Francis, januari 1995, pp. 19–36. <https://doi.org/10.1080/0305724950240102>.
- Qvarsebo, Jonas. “Swedish progressive school politics and the disciplinary regime of the school, 1946–1962: a genealogical perspective”. *Paedagogica historica*, vol. 49, nr. 2, Taylor en Francis, maart 2013, pp. 217–35. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.725841>.
- Redactie. “Aan de lezers”. *Paedagogische Studiën*, vol. 35, 1957, p. 2.
- Rohde, Bengt Carl. *The teacher as educator*. Stockholm, Zweden, Stichting Evangelisch Vaderland, 1883. Geciteerd in Landahl (2015): 111.
- Scheepstra, Hendericus. *Onderwijs en opvoeding: beknopt leerboek voor kweek- en normaalscholen*. Wolters, 1906.
- Simons, Maarten, en Masschelein, Jan. *De leerling centraal in het onderwijs?: Grenzen van personalisering*. Acco, 2017.
- Stearns, Peter, en Stearns, Carol. “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”. *The American Historical Review*, vol. 90, nr. 4, Oxford UP, oktober 1985, p. 813. <https://doi.org/10.2307/1858841>.
- Stolk, Vincent, e.a. “Education as cultural mobilisation: The Great War and its effects on moral education in the Netherlands”. *Paedagogica Historica*, vol. 50, nr. 5, Taylor en Francis, augustus 2014, pp. 685–706. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.911756>.
- “Teacher’s Right to Punish Pupil”. *The Virginia law register*, vol. 16, nr. 4, Virginia Law Review, augustus 1910, p. 309. <https://doi.org/10.2307/1101643>.
- Tyack, David, en William Tobin. “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?” *American Educational Research Journal*, vol. 31, nr. 3, SAGE Publishing, januari 1994, pp. 453–79. <https://doi.org/10.2307/1163222>.
- Van Hilvoorde, Ivo. “Pedagogische Studiën als platform voor (bijna) een eeuw van pedagogische wetenschap”. *Pedagogische Studien*, vol. 90, nr. 6, januari 2013, pp. 4–15.
- Van Veen, G. “Paedagogische Perspectieven”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 65–72.
- . “School en maatschappij”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 101–09.
- . “Socialistische Jeugdopvoeding, deel 1”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 394–408.
- . “Socialistische Jeugdopvoeding, deel 2”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 430–39.

- . “Socialistische Jeugdopvoeding, deel 3”. *Paedagogische Studiën*, vol. 5, 1924, pp. 439–45.
- Vanderstraeten, Raf, en Van Hilvoorde, Ivo. “Evolutielijnen van de wetenschappelijke pedagogiek: disciplinegrenzen, tijdschriftpublicaties en *Paedagogische Studiën*”. *Pedagogische Studien*, vol. 78, 2001, pp. 36–55. [biblio.ugent.be/publication/482466](http://biblio.ugent.be/publication/482466).
- Wirtz, J. C. *Paedagogiek voor Chr. Kweekscholen en Normaalllessen*. 1907.
- Wubs, Janneke. *Luisteren naar deskundigen: Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945-1999*. van Gorcum, 2003.