

Schrijvende schoolmeesters: een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen over de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces in de eerste helft van de twintigste eeuw

Naam: Talitha Swets

Studentnummer: 4133773

Datum: 03-06-2022

Cursus: Bachelorwerkstuk (PABA-A412 / PABA6002)

Scriptiebegeleider: Mw. S. Parlevliet

Tweede beoordelaar: Mw. A. Lichtwarck-Aschoff

Aantal woorden: 10994

Bachelor Pedagogische Wetenschappen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Abstract

The twentieth century is known as the century of innovations in education. Particularly in the second half of the century ideas about inequality of social standing in education became a concern. It is therefore interesting to see if these ideas were already born within the minds of educators in the first half of the twentieth century, and if not, how they see the connection between social standing and success at school. In this study, three children's books of authors who also teach have been read to answer this question. Additionally, three educational journals have been analysed to give a broader context of the view within the educational discipline.

The study finds that while within the educational discipline there were certainly factors of the social environment of a child that they think influence their chances for success at school, there were more factors outside of social environment that they found to be important for a child's success at school. These factors were also found to be impacting the children in the books that were read. These books didn't specify if there were children from different social standing, in fact, most children were of a social middle class. Thus, an explicit answer was not found within these books.

While these books didn't show whether success at school was found to be more within the social upper class than the social lower classes, they did show that the social environment of the children worked well with the school and that the children seemed to perform well at school.

Keywords: social class, school success, school performance, twentieth century

Inleiding

De twintigste eeuw is een tijd waarin onderwijsvernieuwing een grote rol speelde. Een verandering die tegenwoordig nog steeds doorwerkt is de leerplichtwet die in 1901 van kracht werd. Deze wet zorgde ervoor dat kinderen vanaf hun zevende tot hun twaalfde zes jaar lang naar school moesten, voor zes dagen per week (Bakker et al., 2010). Dit had grote gevolgen voor de standenmaatschappij. Alle kinderen moesten naar school en kregen onderwijs, ongeacht uit welk sociaal milieu ze kwamen. De onderwijswet van 1920, welke inhield dat de overheid zou zorgen voor voldoende openbaar onderwijs en een financiële gelijkstelling van openbare en bijzondere scholen, resulteerde in grotere kansengelijkheid doordat armere kinderen naar dezelfde scholen konden als rijkere kinderen.

Deze veranderingen in het onderwijs hebben impact gehad op de sociale klassen in Nederland. De klassenverschillen verkleinden en er was sprake van mogelijkheid tot opwaartse mobiliteit voor de arbeidersjeugd (Matthijssen, 1979). Voor sociale status werden de prestaties in het onderwijs belangrijker. Het onderwijs had de taak om sociale mobiliteit te bevorderen. Volgens cijfers van het Centraal Bureau voor Statistiek, zoals benoemd in het boek van Matthijssen (1979), was de sociale mobiliteit halverwege de twintigste eeuw echter gering. Meer dan de helft van de studenten in het hoger onderwijs kwam vanuit een hoger milieu, terwijl maar zes procent uit een lager milieu kwam. De onderwijsongelijkheid was ondanks de nieuwe wetten en veranderingen in het begin van de twintigste eeuw aanzienlijk gebleven.

Een factor die grote impact kan hebben gehad op de sociale mobiliteit, is de houding van de docenten. Docenten hebben een grote invloed op het schoolsucces van een leerling. Docenten kunnen wellicht verwachtingen hebben die vanuit een vooroordeel kunnen komen (Papageorge et al., 2018). Deze verwachtingen kunnen leiden tot een 'self-fulfilling prophecy'. Het idee hierachter is dat iemand zich gaat gedragen naar de verwachtingen van de ander (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018). De verwachtingen van de ander worden dan waargemaakt, al had dit niet hoeven. Deze verwachtingen worden direct en indirect bekend gemaakt. Een docent kan de verwachting hebben dat een kind uit een lagere klasse op een lager niveau zou functioneren en daarom op een andere manier tegen dit kind praten dan tegen kinderen waar de docent hoge verwachtingen van heeft. Madon et al (1997) vonden dat deze verwachtingen vooral van invloed zijn op kinderen die laag presteren. Ze speculeren dat de reden hiervoor is dat zij een hogere waarde hechten aan de mening van hun leerkracht, wanneer leerkrachten een lage verwachting hebben zal de motivatie van het kind ook laag zijn.

Kinderen uit lagere sociale milieus presteerden over doorgaans minder goed dan kinderen uit hogere klassen. De redenen hierachter kunnen op meerdere vlakken bekeken worden. Een argument dat veel gebruikt werd halverwege de twintigste eeuw, was de aanleg van het kind. Uit onderzoek van Sohlman en de Organisation for Economic Cooperation and Development (1971) vond men dat genen voor 80% variaties in het IQ verklaren. Dit werd daarom gezien als een belangrijke factor in het schoolsucces. De sociale achtergrond zou ook invloed kunnen hebben op academische prestaties. Hieronder werden de materialen die thuis aanwezig waren en de houding van ouders verstaan.

Ondanks de vele veranderingen in het onderwijs in het begin van de twintigste eeuw, is onderwijsongelijkheid een blijvend fenomeen gebleken. In de tweede helft van de twintigste eeuw kwam hier meer aandacht voor. Er werd nagedacht over vormen van onderwijs die ingezet konden worden om kansenongelijkheid te verminderen (Amsing & Bakker, 2012). Zo werd het idee geopperd van een middenschool. Deze school zou tussen het lager en hoger onderwijs zijn. Hierbij werden de niveaus van de hogere scholen samengevoegd, waardoor het opwerken naar een hoger niveau makkelijker werd. Hier zaten nog een aantal haken en ogen aan. Zo verschilde het per school welke vakken er werden gegeven en bleken kinderen uit hogere sociale milieus nog steeds makkelijker op een hoger niveau te komen. Het was echter wel een goed begin voor het ontwikkelen van meer gelijke onderwijskansen.

Deze ideeën kwamen in de tweede helft van de twintigste eeuw duidelijk op. Het is nu interessant hoe er in het begin van de twintigste eeuw naar gekeken werd. Aangezien docenten een grote rol kunnen spelen in het schoolsucces en de gedachte dat kinderen uit lagere sociale milieus minder goed presteerden heersend was in de twintigste eeuw, is het interessant om te kijken naar de gedachten van docenten uit de eerste helft van de twintigste eeuw over de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces. In dit onderzoek zal aan de hand van romans, geschreven door schoolmeesters, gekeken worden naar deze relatie. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *Hoe keken schrijvende schoolmeesters in de eerste helft van de twintigste eeuw aan tegen de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces?* Om deze vraag te beantwoorden zijn er drie deelvragen opgesteld:

1. Hoe werd er door auteurs uit de onderwijswereld in de eerste helft van de twintigste eeuw gedacht over de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces?
2. Op welke manier kwam de relatie tussen schoolsucces en sociaal milieu naar voren uit boeken van schrijvende schoolmeesters in de eerste helft van de twintigste eeuw?
3. Wat was de achtergrond van de gebruikte schrijvende schoolmeesters en hoe zag hun pedagogische visie eruit?

Waar in de tweede helft van de twintigste eeuw ideeën opkwamen over de onderwijsongelijkheid, werd de basis hiervoor gelegd rond het einde van de 19^e eeuw doordat men het kind als individu centraal begon te stellen. Deze pedagogische visie wordt de Reformpedagogiek genoemd. Dit was een kritiekbeweging op het 19e-eeuwse neo-Herbartianisme (Bakker et al., 2010). Volgens deze interpretatie van het Herbartianisme stond de leerkracht met de leerstof centraal, waar Reformpedagogen vonden dat het kind zelf centraal zou moeten staan. Volgens de Reformpedagogiek zou naar het kind en diens individuele behoeften moeten worden gekeken. Zo zou er gekeken moeten worden naar de belevingswereld van een kind, waaruit de lesstof gegeven moest worden.

Niet alleen vonden ze dat mentale ontwikkeling op deze manier gestimuleerd moet worden, ook lichamelijke ontwikkeling was van belang. Kinderen werden gezien als van nature actief (Bakker et al., 2010). De school zou niet moeten verwachten dat kinderen uitsluitend stil zitten. Kinderen

zouden moeten bewegen en door hun activiteit kennis en inzichten te verwerven. Key (1909), een bekende Reformpedagoog, beschrijft haar droomschool. Deze zou een groot speelplein moeten hebben, waar kinderen vrij kunnen spelen, zonder onderwijzer die vertelt wat ze moeten doen. Hierdoor hadden leerlingen ruimte om fysiek actief te zijn en te spelen vanuit hun fantasie.

In de eerste helft van de twintigste eeuw kwamen deze ideeën veel voor in de onderwijswereld. Zo ook onder de schrijvers van de romans uit dit onderzoek. De schrijvers Leonard Roggeveen en Willem Gerrit van de Hulst zijn allebei onderwijzer en schoolhoofd geweest. Actief in de onderwijswereld waren ze veel bezig met de ontwikkeling van kinderen. Ideeën hierover uitten ze door kinderboeken te schrijven. Ze staan bekend om hun kindgerichte manier van schrijven. In hun boeken proberen ze vanuit het kind te denken, op een kindgerichte en humoristische manier te schrijven (RKD Nederlands Instituut voor Kunstgeschiedenis, z.d.) (Wijma, 2014). Roggeveen was daarnaast actief in het verspreiden van zijn ideeën over de manier waarop kinderboeken geschreven moesten worden. Hij hield daarover voordrachten en adviseerde uitgevers (RKD Nederlands Instituut voor Kunstgeschiedenis, z.d.). Ondanks dat van de Hulst zich minder bezighield met het geven van lezingen hadden zijn boeken ook een grote impact op de samenleving. Van de Hulst is benoemd als officier in de Orde van Oranje Nassau, als appreciatie voor al zijn inzet voor de kinderen (Wijma, 2014). De boeken van deze auteurs hebben veel invloed gehad op de Nederlandse samenleving, waardoor het waardevol is te onderzoeken hoe deze schrijvers keken naar de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces.

Methode

De hoofd- en deelvragen zijn beantwoord aan de hand van een kwalitatief onderzoek.

Om de eerste deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van onderwijstijdschriften uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Deze tijdschriften dienen een breder beeld te schetsen van de zienswijze binnen het onderwijs op de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces in het begin van de twintigste eeuw. Er is een documentanalyse gemaakt van jaargangen uit drie verschillende tijdschriften. Uit *Het schoolblad* zijn de jaargangen 1909-1928 gebruikt, uit *School en leven* de jaargangen 1899-1911 (met uitzondering van de jaargangen 1905-1907), en van *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* zijn de jaargangen 1938/1939, 1941/1942, 1945/1946, 1947/1948, 1948/1949 en 1949/1950 gebruikt. Er konden een aantal jaargangen die niet gevonden worden, waardoor deze niet zijn gebruikt. De jaargangen zijn verdeeld over de zes studenten die onderzoek doen naar dit onderwerp. Deze tijdschriften zijn eerst globaal doorgelezen, vervolgens zijn daar de artikelen uitgehaald. Om de artikelen te selecteren zijn een aantal aspecten opgesteld waar de artikelen aan gerelateerd moesten zijn, namelijk: 'schoolsucces', 'schoolprestaties', 'sociaal milieu', 'gezinsfactoren', 'opleidingstype', 'klassen en standen'. De geselecteerde artikelen zijn nauwkeurig doorgelezen, waarbij er werd gezocht naar antwoorden op vier vooraf opgestelde vragen. Deze vragen zijn:

1. 'Welke factoren worden in verband gebracht met het schoolsucces van leerlingen?'

2. 'Wat is de mening van de auteur over deze factoren?'
3. 'In hoeverre wordt de achtergrond van de leerling in verband gebracht met het schoolsucces van de leerling?'
4. 'In hoeverre werd de rol van de onderwijzer en/of onderwijssysteem in verband gebracht met het schoolsucces van leerlingen?'

Aan de hand van de antwoorden op deze vragen is de eerste deelvraag beantwoord.

In dit onderzoek is verder gewerkt aan de hand van inhoudsanalyse. Middels drie romans geschreven door schoolmeesters is gekeken naar de zienswijze van deze auteurs op de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces. Hierbij is gebruik gemaakt van coderen. Fragmenten uit de boeken waarin het gaat over schoolsucces en sociaal milieu zijn geselecteerd. Er is gewerkt op een gerichte manier. Dit houdt in dat de analyse begint met een aantal initiële categorieën die gemaakt zijn op basis van de eerder beschreven theoretische achtergrond (Hsieh & Shannon, 2005). Tijdens het coderen van de romans zijn verdere categorieën toegevoegd, door codes toe te kennen aan fragmenten uit de boeken en daar passende categorieën uit op te stellen. De categorieën die van tevoren opgesteld zijn waren: 'sociaal milieu (hoog, midden, laag)', 'schoolsucces (laag, hoog)', 'type school', 'gezinsfactoren', 'aanleg', 'onderwijzer' en 'onderwijssysteem'. Een aantal van deze categorieën bleken tijdens het coderen niet goed te passen en zijn daardoor aangepast of weggelaten. De codeboom is tijdens het lezen en coderen van de romans aangevuld en aangepast. Hierbij is teruggekeken naar de uitkomsten van de tijdschriftenanalyse en zijn factoren die daar naar voren kwamen gebruikt om de nieuwe codes te categoriseren. Op deze manier zijn thema's en patronen uit het boek gehaald die zich focussen op de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces, waarmee de tweede deelvraag is beantwoord.

Resultaten Deelvraag 1

De eerste deelvraag luidde: Hoe werd er in de onderwijswereld in de eerste helft van de twintigste eeuw gedacht over de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces? Er zijn verschillende factoren naar voren gekomen waarvan men in het onderwijs meende dat het invloed kon hebben op het schoolsucces. Deze factoren staan in dit hoofdstuk samengevat onder de overkoepelde termen 'Sociale achtergrond', 'Onderwijssysteem', 'Onderwijzer', 'Samenwerking school en thuis', 'Kleine klassen', 'Kindkenmerken' en 'Onderwijsmethoden'. Over het algemeen worden de factoren in de tijdschriften over de gehele periode genoemd, echter vallen er een aantal factoren op die meer specifiek in bepaalde periodes voorkomen. Bij deze factoren staat dit specifiek genoemd.

Sociale achtergrond

De sociale achtergrond van een kind kwam vaak naar voren. Het tijdschrift *School en leven* noemt dat de omstandigheden waarin een leerling opgroeit een rol speelt in het verdere leven van de leerling (De

Haan, 1908). Binnen de factor 'sociale achtergrond' zijn meerdere dimensies te vinden. Zo zag men minder steun vanuit ouders bij kinderen uit lagere sociale milieus, armoede dat invloed zou hebben op de schoolresultaten, het verschil in middelen tussen scholen voor lagere en hogere sociale milieus en als laatste de opvoeding van een kind.

In *Het schoolblad* staat geschreven dat kinderen uit lagere sociale milieus vaak minder steun krijgen vanuit hun gezin dan kinderen uit hogere sociale milieus (Het schoolblad, 1928). Kinderen uit hogere sociale milieus hebben door de aanwezige steun een grotere woordenschat en kunnen informatie sneller opnemen en verwerken. *Het schoolblad* beschrijft dat arbeiderskinderen weinig steun krijgen van hun ouders en veel moeite hebben met het vinden van een rustige plek om schoolwerk te maken (Het schoolblad, 1928). Verder merkte Van Gent (1928) op dat kinderen uit lagere sociale milieus door armoede vaker werken en daardoor regelmatig lessen missen. Het schrijvende hieraan vonden ze dat deze kinderen door dit verzuim een achterstand opliepen in het onderwijs en in hun ontwikkeling (L, 1908). Er werd gepleit bij de armenvoogd om het weeggeld voor deze kinderen te verhogen (L, 1908). In *Het schoolblad* wordt geconstateerd dat het distribueren van voeding en kleding aan arme kinderen door de school kan zorgen voor betere schoolresultaten (S, 1909). De auteur meende daarom dat de gemeente verplicht zou zijn hier een subsidie voor te geven, zodat arme kinderen gestimuleerd zouden zijn om naar school te blijven gaan.

De subsidie die scholen voor arme kinderen kreeg was weinig. Dit resulteerde in slecht onderwijs in vergelijking met scholen voor rijkere kinderen (Schook, 1909). Scholen voor rijkere kinderen kregen ook vaak meer geld van ouders waardoor hun onderwijs beter was. Voor scholen van kinderen uit lagere sociale milieus was het niet mogelijk om aan dezelfde eisen te voldoen, waardoor deze scholen zwakker bleven (Het schoolblad, 1927). Rond 1925 kwam hier meer aandacht voor, men zag deze ongelijkheid niet als wenselijk, waardoor de discussie hierover oplaaide. Echter werd uiteindelijk niet gepleit om deze scholen af te schaffen, maar de armere juist naar het niveau van deze scholen te krijgen (Het schoolblad, 1926).

Verder dacht men dat onderwijzers van kinderen uit lagere sociale milieus sneller vermoeid waren. Dit zou komen doordat deze kinderen sneller afgeleid waren en het lang zou duren voordat ze de onderwijzer begrepen, waardoor de onderwijzer de lesstof steeds moest herhalen (Roosma, 1920). De oorzaak hiervoor werd vooral in het begin van de twintigste eeuw gezocht bij de opvoeding. Zo zou het 'zedelijke onmacht' zijn, die vanuit de opvoeding komt, dat ervoor zorgt dat kinderen minder goed kunnen leren (Ligthart, 1907). Dit werd bijvoorbeeld gezien bij spieken, wat vaker voorkwam wanneer er hoge eisen waren gesteld of 'zedelijke motieven' niet waren doorgegeven in de opvoeding (Cannegieter, 1908). Om kinderen goed op te voeden moesten ouders het goede voorbeeld geven. Kinderen namen de gewoonten over uit hun omgeving schreef Swierstra (1910). Wanneer ouders niet het goede voorbeeld geven, zouden kinderen op school gestraft worden voor wat thuis niet goed is aangeleerd (Ligthart, 1909). Ouders zouden daarnaast meer open moeten staan voor de belangstelling

van kinderen (P, 1899). Kinderen kunnen namelijk weinig algemene kennis hebben doordat ouders niet reageren op de vragen van kinderen. Hij schrijft hierover

Wat zijn de oorzaken [van weinig algemene kennis]? (...) Voor normale kinderen zoek ik de oorzaak in de huiselijke opvoeding, in de bemoeiing of liever in het gebrek aan bemoeiing van ouders en oudere broeders en zusters met de jongere leden van het gezin. (P, 1899)

Onderwijssysteem

Het onderwijssysteem werd gezien als een tweede belangrijke factor in het schoolsucces. Hieronder vallen verschillende subfactoren. Zo zou de lesstof meer moeten aansluiten op de belevingswereld van het kind, zouden kinderen actief betrokken moeten worden bij de les, zou er een goede balans moeten zijn tussen te veel en te weinig les, zou school moeten samenwerken met ouders en zou de aansluiting op het middelbaar onderwijs verbeterd moeten worden.

Als eerste merken de auteurs dat de indeling en vormgeving van het onderwijs invloed zouden hebben op de leerling. Hier is een Reformpedagogische invloed terug te zien, onderwijzers zouden meer moeten aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen en lessen zouden gekoppeld moeten worden aan de directe omgeving, zo zouden leerlingen hoger presteren (Kuipers, 1910). Dit argument werd vooral in het begin van de twintigste eeuw naar voren gebracht, toen de Reformpedagogiek net was opgekomen. Binnen de Reformpedagogiek lag hier de focus op, de aard en interesse van kinderen zouden centraal moeten staan in plaats van de lesstof (Bakker et al., 2010). Er zou vanuit het kind moeten worden gekeken, waardoor het kind meer geactiveerd en gemotiveerd werd. Door aan te sluiten bij de leefwereld van een kind zouden kinderen beter gemotiveerd en geconcentreerd zijn, waardoor zij de lesstof beter tot zich namen. Ligthart (1908) schrijft dat de lesstof meer zou natuurlijk moeten zijn, omdat kinderen anders gedemotiveerd en ongehoorzaam worden. Het onderwijs zou dus moeten inspelen op de belangstelling van het kind (Swierstra, 1910). Zo werd verklaard waardoor kinderen meer interesse tonen in de arbeidsschool dan de leerschool (Seidel, 1911). Op de leerschool kregen kinderen voornamelijk abstracte en theoretische leerstof, terwijl kinderen op de arbeidsschool praktisch bezig konden. Hierdoor zouden ze het doel van de arbeidsschool beter begrijpen en lag hun voorkeur hierbij. Het theoretische gedeelte met het stampen van feiten werd over het algemeen in de tijdschriften als onwenselijk gezien. Dit zou de lust om te leren afstompen (Smit Kleine-Fastré, 1910).

Men vond daarnaast dat het bevorderend zou werken als de onderwijzer kinderen actief betreft in de les (Het schoolblad, 1925). Een suggestie hierbij is het leergesprek, waarbij de onderwijzer in gesprek gaat met kinderen en suggestieve uitspraken doet om het kind op weg te helpen. Van Pelt (1902) meende daarnaast dat de lesstof inspanning moet vergen van een kind. Dit zou goed zijn voor de karaktervorming, wanneer een kind vlug is en zich daardoor verveelt zou dit nadelig zijn voor het kind. Het kind krijgt daarmee niet het onderwijs dat het nodig heeft. Key (1903) schrijft daarom dat kinderen op aard en aanleg zouden moeten worden ingedeeld in plaats van op leeftijd. Kinderen

zouden daarnaast meer zelfstandig moeten werken, waarbij de onderwijzer kinderen individueel in de gaten moet houden en opmerkingen van de kinderen als leidraad moet gebruiken voor het onderwijs (Key, 1903).

Verder zou er een balans moeten bestaan in de hoeveelheid les. In *School en leven* wordt gepleit voor kortere lesdagen (School en leven, 1903). Er staat geschreven dat kinderen door lange lesdagen ‘vermoeidheid van de hersenen’ krijgen en daardoor humeurig en driftig worden. Aan de andere kant zou het van belang zijn dat kinderen en onderwijzers elkaar genoeg zagen. Zo wordt er in *Het schoolblad* geopperd dat er minder vakanties moeten zijn, zodat onderwijzers en leerlingen vaker samen zijn (Rijfkogel, 1928). Zo wordt de geleerde stof niet afgeleerd in de vakantieperiode.

Een andere factor dat schoolprestaties zou verbeteren heeft te maken met de taak van de school en de ouders. Hieraan is het Reformpedagogische idee terug te zien dat de gemeenschap cruciaal is voor zowel onderwijs als opvoeding (Bakker et al., 2010). De school en ouders zouden naast elkaar moeten staan en waar ouders soms tekort schieten heeft school de taak om bij te springen en te compenseren (Pluvier, 1926). Dit kan op het gebied van voeding, kleding of lichamelijke verzorging. De gezondheid van de leerling is nodig om goed te kunnen presteren op school. Er staat hierover geschreven:

Het is daarom een der voornaamste opgaven der hygiëne en der paedagogiek, de menschheid der toekomst, de nieuwe generaties, zoo op te voeden, dat zoowel het lichaam als de geest tot hun hoogste ontwikkeling worden gebracht, want alleen in een gezond lichaam kan een gezonde geest bestaan. (Rameekers, 1940)

Een gezonde geest zou alleen kunnen door een gezond lichaam, waardoor het van belang is om goed voor het lichaam te zorgen.

Rond 1920 komt een laatste factor binnen het onderwijssysteem naar voren. Men gaat steeds meer kijken naar het schoolsucces van kinderen en vindt hierbij dat de overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs niet goed loopt, waardoor sommige leerlingen minder ver komen dan andere. Leerlingen uit lagere sociale milieus zouden vaak geen langjarige H.B.S. opleiding kunnen betalen, waardoor veel van deze kinderen niet door kunnen studeren (Kalsbeek, 1941). Daarnaast werd de overgang naar het middelbaar onderwijs bemoeilijkt doordat er sprake was van een slechte aansluiting (Corbeau, 1922). Er is gekeken naar voorbereidingsklassen, zodat kinderen op gelijke voet naar het H.B.S. kunnen, echter is Corbeau (1922) van mening dat het H.B.S. zich aan zou moeten passen aan het lager onderwijs.

Onderwijzer

Er zijn drie aspecten onder de factor ‘onderwijzer’ naar voren gekomen: de persoonlijkheid, het gedrag en de competentie van de docent. Over de persoonlijkheid van de onderwijzer is vooral in het begin

van de twintigste eeuw veel geschreven. Zo zouden ze vriendelijk, liefdevol en warm moeten zijn (Süd, 1902). Dit zou positief zijn voor kinderen, waardoor ze beter zouden presteren. Verder zouden onderwijzers gepassioneerd, optimistisch en geduldig moeten zijn en zouden ze zich moeten kunnen inleven in het gedachtegoed van een kind (Swierstra, 1909). Een onderwijzer zou moeten zorgen voor orde en een routine in de klas, wanneer dit niet zou gebeuren zou een onderwijzer te veel straffen en te weinig onderwijs geven (Süd, 1902). Onderwijzers zouden ook humor moeten hebben. C.v.S. (1900) schreef: “Zoo kan de toevallige humor in de school ons een vroolijk ogenblik bezorgen, maar ook onze kennis van het kinderhart en het jonge verstand verhoogen.” Door humor in de klas zou de onderwijzer zijn leerlingen dus beter leren kennen en hun niveau beter inschatten. Daarnaast zou humor stimulerend werken voor de leerlingen.

Verder vond men het gedrag van een onderwijzer van groot belang. Zo zou het goed zijn als een onderwijzer snel conclusies trekt en daarop handelt (Süd, 1902). Er werd geschreven dat het beter zou zijn om soms te snel te handelen en dat goed te moeten maken dan nooit te handelen. Daarnaast zou het goed zijn als een onderwijzer opbouwende en nauwkeurige kritiek kan geven (Maathuis, 1909). Afbouwende kritiek zou voor moedeloosheid zorgen.

In alle tijdschriften kwam naar voren dat onderwijzers zelf verbeterd moeten worden om kinderen te helpen. Onderwijzers moeten hun leerlingen goed kennen, goed kunnen inschatten welk niveau het kind heeft en weten welke hulp daarbij passend is (H.G., 1928). Hiervoor zijn trainingen nodig. *Het schoolblad* schrijft hierover:

Eerst dan kan de taak naar behoren vervuld worden, als er is een goede hoeveelheid kennis van het misdeelde kind, waardoor men in staat is een juist oordeel over zijn l.l. Te vormen. Zichzelf die kennis bij te brengen is een moeilijke taak; daarom richt men die cursussen op. (H.G., 1928)

Verder staat in *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* geschreven dat er voornamelijk voor onderwijzers in het bijzonder onderwijs trainingen nodig zijn, aangezien deze leerkrachten specialistische kennis benodigen (Kalsbeek, 1941). Niet alleen is er specialistische kennis nodig, een onderwijzer zou tevens ‘fris van geest’ moeten blijven (J.H., 1899).

Een probleem dat hierbij naar voren komt is het lage opleidingsniveau van onderwijzers op de volksscholen. Zij waren vaak minder goed opgeleid dan onderwijzers op scholen voor kinderen uit hogere sociale milieus (Rijfkogel, 1928). Dit kwam doordat kinderen uit lagere sociale milieus minder kennis nodig zouden hebben om hun beroep te kunnen uitoefenen. Rijfkogel (1928) is hier teleurgesteld in en hoopte op een massaal voorwaarts streven van onderwijzers om de volksschool te hervormen en meer kennis over te brengen.

Samenwerking school en thuis

De schoolprestaties zouden volgens de auteurs kunnen worden bevorderd door een goede samenwerking tussen school en ouders. Om ervoor te zorgen dat het op school geleerde thuis niet wordt afgebroken, zou het van belang zijn dat er goed overleg en een goede samenwerking is tussen school en ouders (Rijfkogel, 1928). Dit zou nog verbeterd kunnen worden door ouders een pedagogische cursus te geven (Boeke, 1947). Op die manier zouden ouders goed mee kunnen praten met de onderwijzers.

Het gebruik van huisbezoeken zou een goed idee zijn om deze samenwerking te stimuleren. Het doel van deze huisbezoeken was volgens Rijfkogel (1928) om de onderwijzer toegankelijker te maken voor de leerling en met ouders te overleggen over het kind en diens opvoeding. Daarnaast vond L (1908) dat onderwijzers tijdens een huisbezoek de kinderen beter leerden kennen en ze hierdoor sneller konden signaleren wanneer er iets aan de hand was.

Kleine klassen

Een factor dat men van invloed achtte op het onderwijs en daarmee de schoolprestaties is de omvang van de klas. Kleine klassen werden gezien als ideaal. Werkman (1908) schrijft dat kleine klassen zorgden dat een onderwijzer zijn leerlingen goed zou kennen. In de praktijk kwam het vaak voor dat onderwijzers van kleine klassen het gezin al kenden voordat het kind in de klas kwam, en andersom. Dit zorgde ervoor dat ouders, leerlingen en onderwijzers van tevoren verwachtingen van elkaar hadden. Deze kleine klassen zouden daarom voor een goede samenwerking kunnen zorgen tussen ouders, kinderen en onderwijzers (Rijfkogel, 1927).

Kindkenmerken

Er zijn twee kenmerken van een kind zelf waarvan men dacht dat het invloed zou hebben op de schoolresultaten. Dit zijn de leeftijd en het IQ. Bouwman (1941) schreef dat de rekengeschiktheid van een kind pas vanaf het zevende jaar begint en er daarvoor daarom niet geprobeerd moet worden het kind te leren rekenen. Ook Duchemin (1919) merkte op dat de jeugdige leeftijd van het kind invloed had en noemde daarbij een voorbeeld van grammaticaregels aanleren. Deze zouden volgens hem makkelijker aan te leren zijn op latere leeftijd. Duchemin (1919) pleitte daarom voor meer aandacht voor de jeugdige leeftijd van het kind, aangezien hij van mening was dat het probleem vaak bij de onderwijzer werd gelegd. Wanneer er meer rekening gehouden zou worden met de leeftijd van het kind, zouden kinderen minder problemen kunnen ervaren met hun schoolwerk.

In *Vernieuwing van onderwijs en opvoeding* beschreef Bouwman (1941) dat het IQ en de concentratie van een kind van invloed waren op het schoolsucces. Buma (1928) schreef in *Het schoolblad* over het bestaan van verschillende intelligentieniveaus. Deze waren volgens hem aangeboren. Er was een kleine groep meer begaafde kinderen, een kleine groep minder begaafde

kinderen en een massa aan min of meer begaafde kinderen. Hierdoor zouden er volgens Buma (1928) altijd verschillen bestaan tussen kinderen.

Onderwijsmethoden

Naast de bovengenoemde factoren zijn er een aantal elementen binnen de onderwijsmethodiek die naar voren kwamen. Douwes (1928) schrijft over factoren die positief werken voor schoolprestaties. Hij noemde hier meer individueel werk, kortere mondelinge lessen, meer schriftelijk werk, meer praktisch leren en het laten helpen van zwakke leerlingen door meer begaafde leerlingen.

Deelconclusie 1

Bij het lezen van de tijdschriften wordt duidelijk dat idealen uit de Reformpedagogiek aanwezig zijn in het gedachtegoed van deze auteurs. De auteurs besteden vooral veel aandacht aan het onderwijssysteem en de sociale achtergrond. Binnen deze thema's blijkt het sociale milieu een grote rol te spelen. Kinderen uit armere gezinnen zouden zo minder steun krijgen van hun ouders, vaker moeten werken en daardoor lessen missen, en kwalitatief slechtere scholen hebben dan kinderen uit de hogere sociale klassen. De sociale klasse had zo op meerdere gebieden invloed op de schoolprestaties.

Verder werd er veel geschreven over het onderwijssysteem. Hierbij werd duidelijk dat de Reformpedagogiek van invloed was. Zo werd er vooral in het begin van de twintigste eeuw, toen deze Reformpedagogische ideeën net waren opgekomen, veel geschreven over de lesstof die zou moeten aansluiten bij de interesse en belevingswereld van een kind. Over de onderwijzer zelf werd minder geschreven. Toch is ook hier de Reformpedagogische invloed duidelijk doordat de auteurs vooral aan het begin van de eeuw schrijven over de persoonlijkheid en het gedrag van de leerkracht. Dit moest vriendelijk en positief zijn om kinderen te motiveren.

Opvallend verder is dat er vanaf ongeveer 1920 meer is geschreven over de kwaliteit van het onderwijs, waarbij er opgemerkt werd dat de kwaliteit lager was voor kinderen uit lagere sociale milieus. Zo kwam er een discussie op over de grote verschillen in middelen van scholen voor hogere en lagere sociale milieus. Tevens begon men meer te kijken naar de aansluiting van het lager naar het middelbaar onderwijs, dat beter leek te zijn voor kinderen uit hogere sociale milieus.

Als antwoord op de vraag hoe er door auteurs uit de onderwijswereld in de eerste helft van de twintigste eeuw werd gedacht over de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces kan dan worden gesteld dat men het sociale milieu een grote rol vond spelen.

Resultaten Deelvraag 2

Er zijn drie romans gecodeerd, twee van Leonard Roggeveen en één van W.G. van de Hulst. Ten eerste *De voetbalclub van de vierde klas* van Leonard Roggeveen, welke gaat over de jongens van de vierde klas die samen een voetbalclub oprichten. Er wordt beschreven hoe ze te werk gaan om

materialen te krijgen zoals een voetbal, een veldje en een ander team om tegen te spelen. Ook beschrijft dit boek het enthousiasme van de jongens om hierover op school te vertellen en hoe de meester hierop inspeelt. Het tweede boek van Roggeveen was *Onze vrolijke zesde klas*, waarin de hoofdpersoon (Toon) de lezer meeneemt in zijn avonturen die hij beleeft in de zesde klas. Waar Toon het jaar begint met een vrolijke klas die samen een cadeautje wil kopen voor hun meester die gaat trouwen, eindigt hij vol spanning voor het nieuwe jaar waar hij zijn klasgenootjes niet meer zal zien en naar een nieuwe school zal gaan. Als derde is een boek van W.G. van de Hulst gelezen, *Niek van de bovenmeester*. Dit boek beschrijft het leven van Niek, het zoontje van de directeur. Niek is een druk jongentje en hoewel hij braaf probeert te zijn worstelt hij met zijn impulsiviteit en gevoelens als jaloezie die hem van het 'goede' pad afhouden.

Vanuit deze drie romans zijn er in totaal vijftig passages geselecteerd. In deze passages komen zes categorieën terug. Een aantal van deze categorieën waren vooraf opgesteld. Verder is er gebruik gemaakt van open coderen, echter was door aanpassing van een vooraf opgestelde categorie het opstellen van nieuwe categorieën niet nodig. De vooraf opgestelde categorieën waren 'Sociaal milieu', 'Schoolsucces (laag, hoog)', 'Gezinsfactoren', 'Onderwijzer', 'Onderwijssysteem' en 'Aanleg'. De categorie 'Schoolsucces (laag, hoog)' is weggelaten, aangezien hier niet expliciet over geschreven werd. Verder is de vooraf opgestelde categorie 'Type school' aangepast naar 'Opleidingstype' naar aanleiding van de tijdschriftenanalyse, waar dit als thema naar voren kwam. Hierdoor zijn er uiteindelijk zes categorieën gemaakt: 'Sociaal milieu', 'Opleidingstype', 'Gezinsfactoren', 'Onderwijssysteem', 'Onderwijzer' en 'Aanleg'. Aan elk van deze categorieën zijn hoofdcodes gekoppeld, waarbij tijdens het coderen is gekeken naar de factoren die bij de tijdschriftenanalyse naar voren zijn gekomen. De hoofdcodes komen hierdoor grotendeels overeen met de factoren die uit de tijdschriftenanalyse zijn gekomen, met een aantal aanpassingen om beter aan te sluiten bij de romans. Verder zijn er bij twee hoofdcodes subcodes opgesteld ter verduidelijking. Voor de desbetreffende codeboom, zie bijlage 1. In dit hoofdstuk staan de hoofdcodes uitgewerkt per thema.

Sociaal milieu

Binnen deze categorie zijn drie hoofdcodes gevonden: laag, midden en hoog. In alle boeken wordt geschreven over kinderen uit de sociale middenklasse met een uitzondering zoals het zoontje van een arme weduwe in *De voetbalclub van de vierde klas*. Er wordt hierbij niets geschreven over de schoolprestaties van dit kind, waardoor dit niet te vergelijken is met de rest van de kinderen.

In *Niek van de bovenmeester* is de hoofdpersoon, Niek, de zoon van de directeur van de school en de vader van zijn beste vriend, Jan, heeft een scheepswerf. Beide kinderen presteren goed op school, Jan nog het beste van de twee. Dit komt doordat Niek snel afgeleid is en hoewel hij goed kan leren, heeft hij problemen met volhouden. Van de Hulst (1922) schrijft over een wedstrijd in de klas waarbij de kinderen die het beste presteren vooraan mogen zitten. De eerste weken lukt het beide jongens om vooraan te zitten, maar naarmate de weken doorgaan zwakt Niek af. Dit laat zien dat

kinderen uit eenzelfde sociaal milieu nog steeds verschillend kunnen presteren. Roggeveen schrijft eveneens over kinderen uit de sociale middenklasse. De kinderen in zijn boeken hebben over het algemeen geen moeite met school. De meeste kinderen in *Onze vroolijke zesde klas* gaan na de zesde klas nog doorleren op de M.U.L.O of de Ambachtsschool. Er is één leerling die naar het H.B.S. gaat, waar overigens de sociale achtergrond van niet beschreven staat (Roggeveen, 1932).

Opleidingstype

Onder de categorie ‘Opleidingstype’ zijn drie hoofdcodes gevonden: M.U.L.O., Ambachtsschool en H.B.S. Niet in alle boeken wordt het vervolgonderwijs genoemd. In *Onze vroolijke zesde klas* van Roggeveen (1932) wel. Hieruit blijkt dat veel kinderen naar de M.U.L.O. gaan. Een aantal kinderen gaan naar de Ambachtsschool en nog een aantal doen eerst een zevendeklasschool. Een kleine groep kinderen gaat verder gelijk in de leer. Er is een enkel kind uit deze klas dat naar het H.B.S. gaat. Dit kind, Willem, krijgt daarvoor extra boekjes om te leren voor het toelatingsexamen. In dit boek wordt niet stilgestaan bij de sociale achtergrond van de kinderen, wel blijken een aantal kinderen een oom te hebben die een winkeltje heeft. Daarnaast hebben de kinderen vaak tijd om te spelen en hoeven ze niet te werken. Met deze informatie kan worden verwacht dat de kinderen niet uit een laag sociaal milieu komen.

Gezinsfactoren

In de boeken worden meerdere gezinsfactoren genoemd in relatie met schoolsucces. Hier vallen vier hoofdcodes onder: ‘steun van ouders’, ‘voorbeelden die ze uit hun omgeving krijgen’, ‘samenwerking van gezin met school’ en ‘ruimte om te leren’. Ten eerste wordt de steun van ouders gezien in de boeken. Dit werd beschreven doordat ouders betrokken waren bij de bezigheden van hun kinderen. Zo gebeurt het in *De voetbalclub van de vierde klas* dat een vader zijn zoon heeft geleerd om een net boekje bij te houden met alle inkomsten en uitgaven van hun voetbalclub. Dit deed hij omdat hij ‘schik’ had in de voetbalclub van zijn zoon en diens vrienden en hij hen daarom zoveel mogelijk wou helpen (Roggeveen, 1928, p.25-26). Verder komt de steun van ouders terug doordat ze de keuzes voor de toekomst van hun kinderen steunen. Roggeveld (1932) schrijft in *Onze vroolijke zesde klas* over Piet, een jongen die vaak zijn gedachten veranderde over wat hij met zijn leven wou doen. Zijn vader is naar school gekomen om aan de meester te vragen of de optie die hij toen weer had bedacht mogelijk was (Roggeveen, 1932, p.111). Uit de tijdschriftenanalyse bleek dat men vond dat ouders uit lagere sociale milieus minder steun konden bieden aan hun kinderen. De ouders in deze boeken die, zover erover geschreven staat, uit de sociale middenklasse komen, lijken het van belang te vinden hun kinderen te steunen.

De tweede hoofdcode betreft de samenwerking tussen school en thuis. In *Onze vroolijke zesde klas* van Roggeveen (1932) komen de ouders naar school om de toekomst van hun kinderen te bespreken. De meester maakt voor iedere ouder tijd om hier goed over te praten. Deze samenwerking

zorgde ervoor dat alle kinderen het toekomstige advies kregen waar ze naar verlangden. In *Niek van de bovenmeester* wordt de samenwerking tussen school en thuis duidelijk door de interesse die de vader van Niek toont in het schoolwerk van zijn zoon. Zo staat er geschreven: “Toen pa gelezen had dezen morgen, vroeg hij ‘Niek, welk psalm- of gezangversje moet jij vandaag kennen?’” (Van de Hulst, 1922). Hiermee zorgt hij ervoor dat Niek ook thuis bezig is met wat hij voor school moet leren. De ouders van de kinderen in deze boeken werken dus goed samen met de school.

De volgende hoofdcode is het aanwezig zijn van een ruimte om te leren. In het boek ‘Niek van de bovenmeester’ heeft Niek een prieeltje in de tuin waar hij in rust zijn versje kan leren, daarnaast had hij ’s avonds de mogelijkheid om beneden huiswerk te maken (Van de Hulst, 1922). Het milieu waar Niek vandaan komt, met genoeg ruimte om te leren, sluit daardoor goed aan bij zijn school. Hierdoor heeft hij de mogelijkheid om betere schoolresultaten te halen dan wanneer er geen plek was om te leren.

Een laatste hoofdcode binnen deze categorie heeft te maken met de mogelijkheid van kinderen om te leren van goede voorbeelden. De kinderen in de boeken namen uitspraken over die ze in hun omgeving gehoord hadden. Zo bijvoorbeeld Piet, in *Onze vroolijke zesde klas*, die wel vaker naar de radio luistert en wanneer ze langs de deuren gaan om muziek te maken kondigt hij de liedjes aan op dezelfde manier als hij dit op de radio heeft gehoord. Als reactie hierop wordt geschreven: “‘Allemenschen’, zei de rechterjuffrouw, ‘wat zegt-ie dat goed!’” (Roggeveen, 1932, p.35). Piet heeft thuis de mogelijkheid gekregen om naar de radio te luisteren, waardoor hij nieuwe zinnen heeft geleerd die positief werden ontvangen.

Onderwijssysteem

Onder het thema ‘onderwijssysteem’ vallen vijf hoofdcodes: ‘Aansluiting bij interesse’, ‘Aansluiting bij belevingswereld kind’, ‘Actieve deelname aan les’, ‘Herhaling (subcodes Positief en Negatief)’ en ‘Aansluiting vervolgonderwijs’. Een hoofdcode die vaak voor is gekomen is het aansluiten bij de interesse van de kinderen. Hierdoor hadden de kinderen meer motivatie om met hun schoolwerk bezig te gaan. Dit Reformpedagogische gedachtegoed is ook deze boeken ingeslopen. Zo mochten de kinderen uit *De voetbalclub van de vierde klas* een opstel schrijven over de wedstrijd die ze gespeeld hadden (Roggeveen, 1928, p.88). De kinderen zijn hier blij mee en waren nieuwsgierig naar wat hun meester van hun opstellen vond. In *Onze vroolijke zesde klas* mochten de kinderen zelf kiezen waar ze een opstel over zouden schrijven (Roggeveen, 1932, p.47). De hoofdpersoon heeft vervolgens het leukste opstel van de klas geschreven. Doordat de kinderen over hun eigen leven en ervaringen mogen schrijven, hangt hun resultaat niet af van hun kennis over onderwerpen die ver van hun bed staan.

Van de Hulst schrijft hier minder over. Hij beschrijft wel een tweede hoofdcode: het aansluiten bij de belevingswereld van een kind. Zo legt de meester aardrijkskunde uit op een manier die de kinderen kunnen begrijpen en leuk vinden. Wanneer het gaat over Friesland, wordt gezegd: “Dit is een spekkepannekoek; maar de pan stond scheef op het vuur, toen zijn de schijfjes spek alle naar één kant

geschoven. Zien jullie wel?”, waarop de meester naar de Friese meren wees (van de Hulst, 1922, p.124-125). Ook hier past de docent zijn lesstof aan op wat de kinderen uit hun thuissituatie kunnen kennen.

Binnen het onderwijs werd het door de auteurs als stimulerend gezien om kinderen actief te betrekken in de lessen. Beide auteurs zien het gebruik van competitie in de klas als een goede manier om kinderen actief deel te laten nemen aan de les. Bij *Niek van de bovenmeester* wordt een competitie gestart waarbij kinderen die hoog scoren dichterbij de meester mogen zitten (Van de Hulst, 1922, p.120-121). Niek wordt hierdoor gemotiveerd, van de Hulst schrijft hierover: “En hij had zijn best gedaan als nooit tevoren. Hij was zóó ijverig geweest, dat hij de meeste kinderen vooruitkwam.” (Van de Hulst, 1922, p.121). Roggeveen beschrijft eveneens een competitie tussen de kinderen. In *Onze vroolijke zesde klas* is er een competitie waarbij de kinderen die eerder klaar zijn mogen tekenen (Roggeveen, 1932, p.66). Hierdoor begonnen de jongens hard te werken.

De vierde hoofdcode onder dit thema is ‘Herhaling’. Hierover schrijft alleen Roggeveen. Dit werd zowel positief als negatief gezien. In *De voetbalclub van de vierde klas* schrijft Roggeveen (1928) dat de kinderen het saai vinden om constant hetzelfde te doen, namelijk alleen wedstrijden tegen elkaar spelen, ze willen graag afwisseling. Aan de andere kant zou herhaling goed kunnen zijn voor kinderen, zoals Roggeveen beschrijft in *Onze vroolijke zesde klas*. De kinderen krijgen telkens dictees en sommen die steeds moeilijker werden gemaakt. De hoofdpersoon, Toon, merkt dan op dat hij eraan gewend raakt en ‘er zelfs naar verlangt’ (Roggeveen, 1932, p.101). Hij vertelt dat hij de moeilijkheden uit de sommen en dictees zo goed kent door het vele oefenen dat hij er niet meer in trapt. Herhaling kan ervoor zorgen dat kinderen de stof goed kennen en steeds minder fouten maken.

De aansluiting van de lagere school bij het vervolgonderwijs is een laatste hoofdcode. Hier schrijft Roggeveen over in *Onze vroolijke zesde klas*. De leerlingen, allemaal uit een sociale middenklasse, gaan naar verschillende typen vervolgonderwijs. Veel leerlingen gaan gelijk na de lagere school naar de M.U.L.O. of de Ambachtsschool. In dit geval sluit het vervolgonderwijs goed aan bij de lagere school. Er zijn echter nog wel een aantal kinderen die eerst naar een zevendeklasschool moeten voordat ze naar de M.U.L.O. gaan. Verder is er één jongen die naar het H.B.S. gaat. Dit laat zien dat kinderen uit de sociale middenklasse wel de mogelijkheid hebben om op het H.B.S. te komen.

Onderwijzer

De onderwijzer wordt in de boeken van Roggeveen en van de Hulst vaak beschreven. Er zijn vijf hoofdcodes gevonden om het thema onderwijzer in relatie tot schoolsucces goed te kunnen beschrijven: ‘Humor’, ‘Vriendelijkheid’, ‘Orde houden’, ‘Band met kinderen’ en ‘Competentie’.

Beide auteurs beschrijven de hoofdcode ‘Humor’. Van de Hulst beschrijft een situatie waarin de meester Niek en Jan heeft gesnapt terwijl zij een peen aten in de les (Van de Hulst, 1922, p.10). De meester geeft hen een standje op een humoristische manier. De jongens praten hier later over en

nemen zich voor geen straf te krijgen van deze meester. Roggeveen laat eveneens zien dat de meester humor heeft in *De voetbalclub van de vierde klas*. De meester maakt vaak grapjes met zijn leerlingen. Voor de kinderen is dit een prettige meester, wat blijkt doordat één van de leerlingen na een grapje zegt: “Onze mijnheer is een fijne mijnheer” (Roggeveen, 1928, p.100).

De vriendelijkheid van de meester is verder een hoofdcode. In *Niek van de bovenmeester* wordt hierover geschreven dat de meester meent dat de kinderen hem zullen gehoorzamen zonder ‘karwats’ (Van de Hulst, 1922, p.221). In het boek *De voetbalclub van de vierde klas* is de meester vriendelijk en betrokken bij de leerlingen (Roggeveen, 1928). Hij is bijvoorbeeld erg trots op zijn leerlingen na de wedstrijd die ze gespeeld hebben (Roggeveen, 1928, p.87).

Een derde hoofdcode is ‘Orde houden’. De meesters kunnen hun klassen goed in bedwang houden. De kinderen luisteren naar de regels. In *De voetbalclub van de vierde klas* wordt dit goed geïllustreerd, de meester tikt een keer op de bank en meteen was het stil in de klas (Roggeveen, 1928, p.126). Van de Hulst (1922) beschrijft in *Niek van de bovenmeester* hoe de meester een passende straf geeft en daarmee voor orde zorgt. Wanneer Jan Niek helpt met het versje opzeggen moeten ze van de meester hun cijfer delen. Jan zou een tien hebben en Niek een nul, waardoor ze allebei een vijf hebben. Dit zorgt ervoor dat Niek berouw heeft en Jan zich vervelend voelt met zijn lage cijfer. Niek wil het gelijk weer goed maken en gaat zijn versje beter leren.

De meesters hebben een goede band met hun leerlingen. In *De voetbalclub van de vierde klas* vragen de leerlingen zelfs of hun meester komt kijken naar hun voetbalwedstrijd (Roggeveen, 1928, p. 64). Van de Hulst (1922) beschrijft de band tussen de hoofdpersoon (Niek) en zijn meester. Deze band is belangrijk voor Niek en zorgt ervoor dat hij zijn best doet op school. Niek en zijn meester sluiten een verbond om samen te vechten tegen de speelsheid en onoplettendheid van Niek, zodat Niek vooraan kan komen te zitten (Van de Hulst, 1922, p.219). Dit verbond is voor Niek belangrijk:

Zijn oogen schitterden, zijn hart juichte. Dat was weer dezelfde, goede, beste meester Holman. Hij had geen hekel aan Niek. Hij hield van hem, evenveel als van Jan. Hij had een verbond met hem gesloten.... Dat was een groote eer. En Niek zou dapper zijn en trouw. (Van de Hulst, 1922, p.219)

De laatste hoofdcode onder het thema onderwijzer is de competentie van de onderwijzer. Deze hoofdcode is uit *Onze vroolijke zesde klas* van Leonard Roggeveen gevonden. Hierin wordt beschreven dat de onderwijzers steeds meer weten en daardoor aan de leerlingen kunnen leren. De vader van Toon bladert door het natuurkundeboek van Toon en stelt vervolgens: “Daar heb ik in mijn jonge jaren nou nooit iets van geleerd, Toon. t kan me nog spijten. Ja, de meesters van nou weten t wel!” (Roggeveen, 1932, p.121). Dit laat zien dat onderwijzers van deze middenklasse meer hebben geleerd en meer onderwerpen aan de kinderen leren. Hierdoor wordt het niveau van de kinderen hoger.

Aanleg

Binnen de categorie ‘Aanleg’ zijn drie hoofdcodes opgesteld: ‘Intelligentie’, ‘Karakter’ en ‘Gender’. Roggeveen beschrijft in *De voetbalclub van de vierde klas* een verstoppertjesspel. Hierbij wordt er geschreven dat er kinderen zijn die denken dat het genoeg is om enkel achter een boom te verstoppen (Roggeveen, 1928, p.111). Deze kinderen zouden het nooit leren volgens Roggeveen (1928). Van de Hulst schrijft over intelligentie dat de bedachtzame Jan eigenlijk nog slimmer was dan Niek (Van de Hulst, 1922, p.28). Over Niek schrijft hij dat hij goed kon leren (Van de Hulst, 1922, p.121). Deze intelligentie zorgt ervoor dat ze op school goede cijfers halen. Dat Jan beter presteert op school dan Niek valt op, aangezien Niek het zoontje van de bovenmeester is en de vader van Jan een scheepswerf heeft. Hoewel beide jongens uit een sociale middenklasse komen, legt het gezin van Niek meer nadruk op schoolse activiteiten. Waar Niek thuis wordt gevraagd naar het versje dat hij moest leren, wordt Jan gevraagd om te helpen met gras snijden op het erf (Van de Hulst, 1922).

Aan de andere kant kan het karakter van het kind van grote invloed zijn op het schoolsucces. Niek uit *Niek van de bovenmeester* heeft een hoge intelligentie, maar zijn karakter is meer speels en hij is snel afgeleid, waardoor hij minder goed presteert op school. Wanneer Niek 's ochtends zijn versje wil leren raakt hij bijvoorbeeld afgeleid door een vink (Van de Hulst, 1922, p.38). Vervolgens schrijft van de Hulst (1922) dat hij “door zijn ongedurigheid (...) veel dingen maar half [kent].” Roggeveen schrijft over het karakter van de kinderen in *De voetbalclub van de vierde klas*. In dit boek wordt er een wedstrijd gespeeld tussen de kinderen uit de vierde klas uit het dorp tegen een team stedelingen die al langer voetbal spelen (Roggeveen, 1928, p.78). De jongens uit de vierde klas zijn erg koppig en strijden hard om van de stedelingen te winnen.

Een derde hoofdcode, die alleen gevonden is in *Onze vroolijke zesde klas*, is ‘gender’. In dit boek komt het vaker voor dat de auteur beschrijft dat meisjes beter of juist slechter zijn in bepaalde vakken. Zo schrijft hij dat meisjes vaak beter zijn dan jongens in cijferen, maar minder goed in het schrijven van opstellen, doordat ze minder fantasie zouden hebben (Roggeveen, 1932, p.48). Ook zouden meisjes altijd mooier schrijven dan jongens (Roggeveen, 1932, p.6).

Deelconclusie 2

In de romans komen voornamelijk kinderen voor uit de sociale middenklasse, wat het lastig maakt de schoolprestaties te vergelijken. Wel is te zien dat de omgeving waar de kinderen in opgroeien goed aansluit bij hun school. Zo krijgen ze steun van hun ouders, hebben ze de ruimte om hun huiswerk te maken en vinden de ouders het belangrijk om samen te werken met school. Deze factoren zorgen ervoor dat de kinderen beter kunnen presteren op school.

Het sociale milieu van de kinderen wordt in de romans weinig benadrukt, de auteurs benadrukken meer het onderwijssysteem en de onderwijzer die van invloed kunnen zijn op de schoolresultaten. Hier worden de Reformpedagogische ideeën die bij de auteurs uit de tijdschriftenanalyse zijn gevonden ook teruggezien. Zo lijken de kinderen in de romans meer

gemotiveerd wanneer de lesstof aansluit bij hun interesse en belevingswereld. Het valt hier op dat Roggeveen vooral schrijft over het aansluiten bij de interesse van de leerlingen, door ze bijvoorbeeld opstellen te laten schrijven over hun eigen leven, terwijl Van de Hulst meer focust op het aansluiten bij de belevingswereld van een kind. Beide auteurs schrijven wel over de actieve deelname van kinderen aan de les. Dit doen ze door middel van competities, wat de kinderen in de boeken motiveerde. Deze competities kwamen meerdere keren voor in de boeken, zo wordt er in *Onze vroolijke zesde klas* beschreven dat er een competitie is wie er het snelst klaar is met een rekenopdracht, en later is er een andere competitie tussen de jongens en meiden. Dit lijken de auteurs hiermee een belangrijk element te vinden om de kinderen te motiveren en daarmee hun prestaties te verbeteren.

Verder kwam in de romans duidelijk naar voren hoe een onderwijzer zou moeten zijn zodat de leerlingen hem prettig vonden en gemotiveerd waren om goed te presteren voor hun onderwijzer. De leerlingen in de boeken hadden een goede band met hun onderwijzer en wilden goed presteren om hem trots te maken. De onderwijzers kregen dit voor elkaar door vriendelijk te zijn, al hadden ze nog steeds het gezag en daarmee de orde. De auteurs beschrijven dat de onderwijzers veel gebruik maakten van humor, er werden veel grapjes gemaakt met de leerlingen wat door de leerlingen positief werd opgevat.

Roggeveen beschrijft daarnaast de competentie van de docent. In *Onze vroolijke zesde klas* schrijft hij dat de onderwijzers een stuk meer weten en aan de kinderen leren dan in de tijd van de vader van de hoofdpersoon. Hierover wordt positief geschreven.

Ook de aanleg van het kind zelf wordt beschreven. Het IQ van het kind komt naar voren als een factor dat zeker invloed heeft op de schoolprestaties, al lijkt het karakter nog belangrijker te zijn. Het karakter van het kind kan negatief werken, waardoor kinderen met een hoog IQ nog steeds minder goed kunnen presteren op school.

Roggeveen beschreef als laatste nog de schooltypen waar de kinderen naartoe zijn gegaan. De kinderen, allemaal uit hetzelfde sociale milieu, gaan voornamelijk naar de M.U.L.O en de Ambachtsschool. Echter is er ook één jongen die naar het H.B.S. gaat, wat laat zien dat het wel mogelijk is voor kinderen uit een sociale middenklasse om naar het H.B.S. te gaan.

Over het algemeen kan gesteld worden dat de auteurs geen duidelijke mening overbrengen over de relatie tussen het sociale milieu en het schoolsucces. Ze lijken factoren binnen het onderwijssysteem en de onderwijzer zelf van groter belang te vinden. Wel is te zien dat de omgeving van kinderen uit de sociale middenklasse goed passend is bij de school. Tevens laat Roggeveen zien dat het mogelijk is om als kind uit de middenklasse naar het H.B.S. te gaan.

Resultaten Deelvraag 3

Om de romans goed te kunnen begrijpen is het van belang om enige kennis te hebben over de achtergrond van de auteurs. In dit hoofdstuk staat dit verder uitgewerkt.

W.G. van de Hulst

Van de Hulst is geboren in 1879. Zijn vader was steenhouwer, maar stierf toen Van de Hulst nog jong was (Niphuis, 1993). Als kind vertelde hij vaak verhaaltjes aan zijn broertje, waardoor hij zijn liefde voor vertellen ontdekte. Na het overlijden van zijn vader is Van de Hulst naar de Nederlandsch Hervormde Diaconieschool no.1 gegaan (Röhner, 2007). Het hoofd van deze school zag Van de Hulst als een intelligente jongen en heeft het idee geopperd om naar de kweekschool te gaan in plaats van steenhouwer te worden.

Zo begon Van de Hulst aan zijn onderwijs carrière en in 1898 begon hij als onderwijzer aan de N.H. Diaconieschool no.4 aan de Jutfaseweg (Röhner, 2007). Hoewel dit een klein en zeer arm schooltje was, lag zijn hart hier. De bevolking die naar deze school ging werd beschreven als arm, ruig van leven, en door alcoholisme, inteelt en overmatige arbeid innerlijk verzwakt en intellectueel van een bedroevend laag peil. De kinderen op deze school gingen voornamelijk naar huishoudscholen of het nijverheids onderwijs.

In 1899 werd Van de Hulst opgeroepen om zijn militaire dienstplicht te vervullen, waardoor hij moest stoppen als onderwijzer aan de Jutfaseweg (Röhner, 2007). In 1900 kon hij weer beginnen, echter aan een andere school. Hij kon hier zijn plek niet vinden en verlangde terug naar het diaconieschooltje aan de Jutfaseweg. Vanaf 1901 kon hij hier weer aan de slag. Hier heeft hij de rest van zijn carrière gewerkt, eerst als onderwijzer en vanaf 1913 als hoofdonderwijzer.

Door zijn werk als onderwijzer merkte hij op dat hij kinderen goed kon boeien en zijn manier van vertellen de kinderen in hun ziel raakte (Niphuis, 1993). Hierdoor begon het idee om verhaaltjes op te schrijven op te bloeien en zo kwam er een start aan zijn schrijvers carrière. Als schrijver was Van de Hulst enorm populair, zijn boeken zijn zoveel gelezen dat hij is benoemd als officier in de Orde van Oranje Nassau als dank voor zijn inzet. (Wijma, 1984)

Van de Hulst had uitgesproken ideeën over hoe een goed kinderboek geschreven zou moeten worden. Hij vond dat wanneer men een kinderboek schreef, men zich echt tot de kinderen moest richten (Niphuis, 1993). Het kind zou centraal moeten staan in het verhaal, niet het moraal. Hij dacht dat wat hij erover zei in een verhaal niet uit zou maken, het gaat om wat de kinderen verstaan. Hierom moest men zich goed kunnen inleven in de belevingswereld van een kind. Men moest in kinderboeken niet preken en ze zo een moraal opleggen, maar juist een verhaal creëren die de kinderen kan bereiken doordat zij zich er in kunnen inleven. In plaats van een moraal opleggen liet Van de Hulst zelf de boodschap van christelijke naastenliefde doorschemeren door het gebeuren (Wijma, 1984).

Een andere manier waarop Van de Hulst de kinderen aansprak was door zijn manier van schrijven. Hij schreef in korte zinnestjes en paste zijn woordkeus aan de leeftijdsgroep aan waarvoor hij schreef (Wijma, 1984). Verder hielp hij de lezer met het vinden van de juiste intonatie door cursivering en accenttekens. Niet alleen kon hij zijn tekst zo begrijpelijker maken voor kinderen, hij

probeerde zich compleet voor te stellen hoe het leven zou zijn voor een kind en de beschrijvingen van de omgeving te schrijven vanuit het oogpunt van een klein kind.

Deze manier van schrijven, zich aanpassend aan de belevingswereld van het kind, is niet gek gezien zijn pedagogische visie. Pedagogisch was hij geïnspireerd door de Reformpedagogiek, boeken moesten kindgericht zijn en rekening houden met het niveau en de interesse van het kind (Dane & Ghesquière, 2016). Volgens de Reformpedagogiek zou het kind centraal moeten staan in plaats van de opvoedingsdoelen (Bakker et al., 2010). Het onderwijs zou zich dan moeten aanpassen aan het kind.

Leonard Roggeveen

Leonard Roggeveen, geboren in 1898, is evenals Van de Hulst zijn carrière als onderwijzer begonnen (Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, 1961). In 1916 begon hij als onderwijzer en heeft toen op verschillende scholen gewerkt tot hij in 1941 hij als schoolhoofd werd benoemd op een lagere school in Den Haag, waar hij heeft gewerkt tot hij moest aftreden door gezondheidsklachten. Naast zijn carrière als onderwijzer is Roggeveen erg actief geweest. Hij voerde poppenkastvoorstellingen uit, trad met zijn leerlingen op voor een radioprogramma, gaf lezingen en schreef kinderboeken.

Roggeveen was betreft het schrijven van kinderboeken het veel eens met Van de Hulst. Zo was hij van mening dat in een boek het verhaal van het kind op de voorgrond moet staan, in plaats van het moraal (Linders, 2004). Ook vond hij dat men vanuit het kind moest schrijven, men zou zich niet moeten neerbuigen en het kind een preek geven. Om goed vanuit een kind te kunnen schrijven vond Roggeveen dat een schrijver ook daadwerkelijk met kinderen om moest gaan. Hij vond dat een kinderboek het kind op een boeiende manier moest confronteren met alle facetten van het leven. Hoewel een moraal niet op de voorgrond zou moeten staan, vond Roggeveen wel dat een niet te expliciete moraal in een verhaal aanwezig zou moeten zijn (Linders, 2004).

Andere eisen voor een goed boek vond hij: het scherpen van het verstand, het ontwikkelen van een gezond gevoel voor humor, het aanbrengen van praktische kennis en het prikkelen van de verbeeldingskracht (Tibosch, 1997). Roggeveen stelt dat deze eisen nodig zijn om goede verantwoorde kinderliteratuur te schrijven. Hij vond dat kinderboeken niet alleen geschreven konden worden door te letten op de woordkeus en schrijfstijl, de inhoud moest bestaan uit positieve en opvoedende elementen (Tibosch, 1997). Hij vond dat veel kinderliteratuur te veel gefocust was op de sensatie en heeft daarom zijn leven gestreden voor pedagogisch verantwoorde kinderboeken.

Deelconclusie 3

Deze schrijvers ontdekten al vroeg hun liefde voor het vertellen van verhalen aan kinderen. Hierbij hadden ze een kindgerichte visie die aansloot bij de Reformpedagogiek. Het kind zou in het verhaal centraal moeten staan en het moraal zou ondergeschikt moeten zijn. Volgens Roggeveen betekent dit niet dat het moraal niet meer van belang is, integendeel, hij heeft zijn leven gestreden voor pedagogisch verantwoorde kinderliteratuur waar een positieve en opvoedende elementen in verwerkt

zijn. Ook Van de Hulst schrijft zijn verhalen niet zonder moraal. In veel van zijn boeken wordt de christelijke naastenliefde impliciet beschreven. De auteurs vonden dus dat kinderen zich moesten kunnen inleven in de personages en door het leven van deze personages impliciet een morele boodschap door zouden moeten krijgen. Het schrijven moest op een prikkelende manier voor kinderen, wat betekende dat er humor in zat en dat de verbeeldingskracht van de kinderen geprikkeld werd. Hier is het Reformpedagogische gedachtegoed terug te zien, waarbij humor en fantasie van kinderen ook worden gezien als belangrijke elementen om te ontwikkelen.

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te formuleren op de vraag: ‘Hoe keken schrijvende schoolmeesters in de eerste helft van de twintigste eeuw aan tegen de relatie tussen sociaal milieu en schoolsucces?’ Hiervoor zijn in totaal drie romans gelezen van de schrijvers Leonard Roggeveen en W.G. van de Hulst. Deze schrijvers beschreven in hun boeken voornamelijk kinderen uit de sociale middenklasse, waardoor het niet mogelijk was een verschil te ontdekken tussen kinderen uit de verschillende sociale milieus. Wel was te vinden dat de omgeving van de kinderen goed aansloot bij de school. Ze kregen veel steun van hun ouders en hadden de ruimte om hun schoolwerk te maken. Daarnaast beschreef Roggeveen in *Onze vroolijke zesde klas* dat één van de leerlingen naar het H.B.S. ging. Hieruit lijkt Roggeveen te vinden dat het mogelijk is om vanuit de sociale middenklasse naar het H.B.S. te gaan.

Verder schreven de auteurs het schoolsucces voornamelijk aan andere factoren toe. Het Reformpedagogische gedachtegoed dat eind 19^e eeuw opkwam had hier een grote invloed op. Volgens de Reformpedagogiek moet het kind centraal staan (Depeape, 2001). Hier blijken beide auteurs een groot voorstander van te zijn. Ze hebben allebei duidelijk hun mening geuit over hoe kinderboeken geschreven zouden moeten zijn. Dit zou het verhaal van het kind moeten zijn, waarbij het moraal op de achtergrond staat. De auteurs vinden dat het verhaal moet aansluiten bij de belevingswereld en interesse van het kind. Niet alleen vinden ze dat kinderboeken zo geschreven moeten worden, ook binnen hun boeken laten ze zien dat de onderwijzers op deze manier de kinderen motiveert voor de lessen. In hun boeken schrijven de auteurs over onderwijzers die door de kinderen als zeer goed worden gezien. Het lijkt wel de ‘perfecte’ onderwijzer. Hierbij zijn deze zelfde Reformpedagogische idealen terug te vinden, waarbij kinderen centraal staan in de lessen, door deze lessen aan te sluiten op de belevingswereld van het kind.

Binnen de Reformpedagogiek is het niet alleen de verstandelijke ontwikkeling van het kind dat centraal zou moeten staan, ook de emotionele, fysieke en kunstzinnige ontwikkeling horen hierbij (Depeape, 2001). Dit is in de romans terug te zien, zo worden kinderen aangemoedigd om fysiek bezig te zijn door een voetbalclub op te starten, mogen ze tekenen in de klas en wordt hun emotionele ontwikkeling gestimuleerd door de goede band met hun onderwijzer en de ontwikkeling van de

vreedschappen die in de boeken centraal staan. Dat de auteurs van deze boeken een Reformpedagogische visie laten zien is logisch gezien deze pedagogische stroming eind 19^e eeuw is opgekomen.

Aan de hand van een tijdschriftenanalyse is gekeken naar de visie van auteurs uit het onderwijsveld op schoolsucces. Hieruit is gevonden dat men de sociale achtergrond van het kind een grote rol vond spelen. Echter was er meer aandacht voor de onderwijzer en het onderwijssysteem. Hier kwamen de Reformpedagogische idealen duidelijk naar voren. Men vond dat lessen moesten aansluiten op de belevingswereld en interesse van het kind, net zoals de schrijvers in hun boeken laten zien wanneer de kinderen essays mogen schrijven over hun eigen ervaringen. De persoonlijkheid van de onderwijzer was volgens auteurs uit het onderwijsveld ook een belangrijke factor. Deze is in de romans duidelijk terug te zien. De onderwijzers, die voor de lezer als ideaal overkomen door de positieve reacties van de kinderen, kenmerken zich door hun vriendelijkheid, positiviteit tegenover leerlingen en humor. Het valt hierbij op dat deze ‘ideale’ onderwijzers zich bevinden op scholen voor de sociale middenklasse, in plaats van scholen voor kinderen uit de hogere sociale milieus. Dit laat zien dat de auteurs het mogelijk vonden dat onderwijzers van deze scholen kwalitatief goed zouden zijn. Uit de tijdschriftenanalyse is naar voren gekomen dat de kwaliteit van scholen en onderwijzers te maken heeft met het sociale milieu van de bevolking die naar deze scholen gaat. Zo zouden scholen uit de hogere sociale milieus kwalitatief het beste zijn. Dat de auteurs deze scholen als goed beschrijven komt overeen met hun Reformpedagogische gedachtegoed. Volgens de Reformpedagogiek was het wenselijk om een school te krijgen waar geen sprake was van ongelijkheid.

De bekende Reformpedagoog Ellen Key beschreef hier een ideaal van in haar boek *The century of the child* (Key & Franzos, 1909). Zij vond dat het onderwijs niet gescheiden moest worden, integendeel, op de perfecte school zouden jongens en meiden, uit zowel lagere als hogere sociale milieus samen naar school gaan. Roggeveen en Van de Hulst schrijven niet over verschillende sociale milieus in hun boeken. Wellicht zouden deze Reformpedagogische auteurs deze droomschool ook als ideaal zien en daarom het verschil in sociale milieus in hun boeken niet benadrukken.

Tevens zijn er meer punten waar de auteurs het met Key eens kunnen zijn. Zo beschrijven ze dat het karakter van het kind van invloed is op het schoolsucces. Key (1909) merkt op dat een kind niet tot optimale ontwikkeling kan komen door een pedagogische formule. Men zou naar alle kanten van het kind moeten kijken, waaronder het karakter. Key (1909) schrijft verder over de kunstzinnige en muzikale vorming van een kind, waar volgens haar veel aandacht naartoe moet. Roggeveen legt hier ook veel nadruk op. Zo schrijft hij over kinderen die mogen tekenen wanneer ze klaar zijn met een rekenopdracht, kinderen die in een koor zingen en meiden die een vaandel maken voor de voetbalclub. Dit correspondeert met de waarden van Roggeveen als onderwijzer. Hij was bezig poppenkraamvoorstellingen, radioprogramma's en het vertellen van verhalen, waarbij de creatieve impulsen van kinderen werden geprikkeld.

Over het algemeen is te zien dat de schrijvende schoolmeesters uit dit onderzoek weinig nadruk leggen op het sociale milieu van het kind met betrekking tot het schoolsucces. Ze schrijven meer over de Reformpedagogische ideeën die in deze tijd opkwamen. Deze idealen zijn bij de tijdschriftenanalyse tevens teruggekomen. Opvallend hierbij is dat er in de onderwijstijdschriften vanaf 1920 meer aandacht kwam voor de verschillen tussen het onderwijs voor de hogere en lagere sociale milieus. In de romans, allen geschreven na 1920, is hier geen aandacht aan besteed. Mogelijk zou dit kunnen komen doordat de auteurs in hun boeken een ideale schoolwereld beschrijven waar deze verschillen niet meer voorkomen.

Als antwoord op de onderzoeksvraag kan worden gesteld dat de auteurs geen onderscheid maken tussen de verschillende sociale milieus, waardoor dit geen belangrijke factor lijkt te zijn in het schoolsucces. Wel lijkt de omgeving waar de kinderen opgroeien passend bij de school, wat de schoolprestaties van de leerlingen ten goede komt. Roggeveen beschrijft verder een leerling uit de sociale middenklasse die naar het H.B.S. gaat. Dit wekt de indruk dat Roggeveen van mening is dat het sociale milieu van een kind geen definiërende factor hoeft te zijn voor het vervolgonderwijs. Hierbij valt te speculeren of dit volgens Roggeveen de werkelijkheid of een ideale schoolwereld zou zijn.

Bij het trekken van conclusies over de onderzoeksvraag moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Zo zijn er enkel drie romans geanalyseerd, waardoor er geen breed gegeneraliseerd beeld kan worden gegeven van de zienswijze van deze auteurs, of alle schrijvende schoolmeesters uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Verder zijn de boeken door één onderzoeker gecodeerd en geanalyseerd. Hierdoor zouden er codes gemist kunnen zijn.

Wel is er in dit onderzoek sprake van triangulatie doordat zowel romans als historische onderwijstijdschriften zijn gebruikt. Hierdoor is het mogelijk de uitkomsten van de romananalyse in een bredere context te zien. Dit waren jaargangen van drie verschillende tijdschriften uit de onderwijswereld. Bij het generaliseren van deze analyse zou men deze beperkte context in ogenschouw moeten nemen.

Het zou wenselijk zijn voor vervolgonderzoek om meerdere romans te gebruiken en deze door meerdere onderzoekers te laten coderen om de betrouwbaarheid te verhogen en eigen interpretatie te verminderen. Zo zou er een vollediger antwoord kunnen worden gevonden op de onderzoeksvraag.

Referentielijst

- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2010). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland* (2de editie). Koninklijke Van Gorcum.
- Chandrasegaran, J., & Padmakumari, P. (2018). The role of self-fulfilling prophecies in education: Teacher-student perceptions. *Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8–18. <https://doi.org/10.26634/jpsy.12.1.14639>
- Dane, J. en Ghesquière, R. (2016). Waar is God gebleven? Filosofische en religieuze kinderliteratuur. In R. Ghesquière, V. Joosen en H. van Lierop (Reds.), *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur* (pp.56-88). Atlas Contact.
- Depaepe, M. (2001). De pedagogiek. In A. Despy-Meyer, R. Halleux, J. Vandersmissen en G. Vanpaemel (Reds.), *Geschiedenis van de wetenschappen in België. 1815-2000* (pp.329-342). La renaissance du livre. Geraadpleegd via DBNL (KB, nationale bibliotheek).
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Key, E., & Franzos, M. (1909). *The Century of the Child*. G.P. Putnam's Sons.
- Linders, J. (2004). Leonard Roggeveen. In J. van Coillie, W. van der Pennen, J. Staal en H. Tromp (Reds.), *Lexicon van de jeugdliteratuur 1982-2014* (pp.1-10). Martinus Nijhoff. Geraadpleegd via DBNL (KB, nationale bibliotheek).
- Maatschappij der Nederlandse Letterkunde. (1961). Leonard Roggeveen (Schagen, 2 maart 1898 - Den Haag, 22 juni 1959). *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde* (pp.139-142). E.J. Brill. Geraadpleegd via DBNL (KB, nationale bibliotheek).
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 791–809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.791>
- Matthijssen, M. A. J. M. (1979). *Klasse-onderwijs* (2de editie). Van Loghum Slaterus.
- Niphuis, H. (1993). W.G. van de Hulst: Proza met de ziel van poëzie. *Literatuur zonder leeftijd*, 7. Geraadpleegd op 16 mei 2022, van https://www.dbnl.org/tekst/_lit004199301_01/_lit004199301_01_0032.php
- Papageorge, N. W., Gershenson, S., & Kang, K. M. (2018). *Teacher Expectations Matter*. National Bureau of Economic Research.
- RKD Nederlands Instituut voor Kunstgeschiedenis. (z.d.). *Ontdek directeur, illustrator, kinderboekenschrijver Leonard Roggeveen*. Geraadpleegd op 5 maart 2022, van <https://rkd.nl/nl/explore/artists/108296>
- Röhner, G. J. (2007). *Biografie van W.G. van de Hulst*. W.G. van de Hulst. Geraadpleegd op 15 mei 2022, van <http://www.wgvandehulst.com/site/framesenior.html>

- Sohlman, A., & Organisation for Economic Cooperation and Development. (1971). *Differences in school Achievement and Occupational Opportunities: Explanatory factors. A survey based on European Experience. Conference on policies for educational growth (Paris, France, June 3-5, 1970).*
- Tibosch, H. (1997). Leonard Roggeveen: een vergeten vernieuwer. *Literatuur zonder leeftijd*, 11. Geraadpleegd op 15 mei 2022, van https://www.dbnl.org/tekst/_lit004199701_01/_lit004199701_01_0043.php
- Wijma, M. (2014). W.G. van de Hulst. In J. Van Coillie, W. Van der Pennen, J. Staal, & H. Tromp (Reds.), *Lexicon van de jeugdliteratuur (1982–2014)* (Vol. 6, pp. 1–11). Wolters-Noordhoff. Geraadpleegd via DBNL (KB, nationale bibliotheek).

Bronnenlijst

- Boeke, K. (1947). Wederzijdse indringing. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 6 (50), 421-423.
- Bouwman, TH.L.M. (1941). Ende dispenseert nimmer! Alles sal reg kom! *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 3 (23), 187-188.
- Buma, J. (1928). Opvoedkundige mogelijkheden. *Het schoolblad*, 57 (30).
- C.v.S. (1900). Het komische element in de school. *School en leven*, 1 (19), 289-294.
- Cannegieter, H. (1908). Het “knoeien” in de school. *School en leven*, 9 (41), 641-650.
- Corbeau, L.J. (1922). Aansluiting van lager en middelbaar onderwijs. *Het schoolblad*, 51 (9).
- De Haan, A.M. (1908). Toch in de gevangenis. *School en leven*, 9 (37), 581-584.
- Douwes, B.J. (1928). Het Dalton-rapport II. *Het schoolblad*, 53 (39).
- Duchemin, G. (1919). Platteland en ontwikkeling. *Het schoolblad*, 48 (42).
- Het schoolblad. (1925). Nog een kritiek I. *Het schoolblad*, 54 (40).
- Het schoolblad. (1926). Neutraal-Biezonder. *Het schoolblad*, 55 (37).
- Het schoolblad. (1927). De milieuschool II. *Het schoolblad*, 56 (29).
- Het schoolblad. (1928). Het probleem van het Frans op de lagere school. *Het schoolblad*, 57 (19).
- H.G. (1928). Een belangrijke vergadering. *Het schoolblad*, 57 (3).
- J.H. (1899). De onderwijzers en hun opleiding. *School en leven*, 1 (9), 129-133.
- Kalsbeek, G. (1941). De paedagogische vorming van de onderwijzer. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 3 (20/21), 45-47.
- Key, E. (1903). De school der toekomst II. *School en leven*, 4 (40), 625-633
- Kuipers, J. (1910). Onvoldoende resultaten van ons lager onderwijs en enige middelen om die te verbeteren. *Het schoolblad*, 39 (1), 1-5.
- L. (1908). Iets over school en huis. *School en leven*, 9 (19), 302-304.
- Ligthart, J. (1907). Niet zonder Tranen. *School en leven*, 9 (6), 81-86.
- Ligthart, J. (1908). Juist zoo. *School en leven*, 9 (22), 352.

- Ligthart, J. (1909). Vroege tucht. *School en leven*, 11 (2), 17-22.
- Maathuis, G. (1909). Nog eens een correctie. *School en leven*, 11 (8), 118-120.
- P. (1899). Iets over algemeene kennis bij kinderen. *School en leven*, 1 (14), 209-212.
- Pluvier, J.H. (1926) Het probleem van de autonome school II. *Het schoolblad*, 55 (22).
- Rameekers, J.M. (1904). Ter overdenking. *School en leven*, 6 (14), 219-223.
- Rijfkogel, S. (1927). De volksschool en de schoolmeester, 4. Bedrijfsorganisatie. *Het schoolblad*, 56 (46).
- Rijfkogel, S. (1928). De volksschool en de schoolmeester 5. Vakansies. *Het schoolblad*, 57 (2).
- Rijfkogel, S. (1928). De volksschool en de schoolmeester, 6. De ouders. *Het schoolblad*, 57 (5).
- Rijfkogel, S. (1928). De volksschool en de schoolmeester, 7. Wij schoolmeesters. *Het schoolblad*, 57 (7).
- Roosma, S. (1920). Ons werk I. *Het schoolblad*, 49 (4).
- S. (1909). Voeding en kleeding van arme schoolkinderen. *Het schoolblad*, 38, 657-660.
- Schook. (1909). Alweer op het onderwijs der armen beknibbeld. *Het schoolblad*, 38, 657-660.
- School en leven, 1903, School met beperkten leertijd, wenschelijk en mogelijk. *School en leven*, 44 (4).
- Seidel, R. (1911). De school er toekomst, een arbeidsschool. *School en leven*, 12 (46), 721-728.
- Smit Kleine-Fastré, A. (1910). Goede pedagogiek. *School en leven*, 12 (2), 20-22.
- Süd. (1902). De persoon van den onderwijzer I. *School en leven*, 4 (1), 3-6.
- Süd. (1902). De persoon van den onderwijzer VI. *School en leven*, 4 (11), 161-172.
- Swierstra, N.J. (1909). Enige eisen voor een goed onderwijzer. *School en leven*, 11 (16), 241-248.
- Swierstra, N.J. (1910). Schoonheid en opvoeding. *School en leven*, 11 (32), 497-502.
- Van Gent, G.L. (1928). Het landbouwverlof moet verlengt worden. *Het schoolblad*, 57 (18).
- Van Pelt, D. (1902). Een zevende leerjaar. *School en leven*, 4 (7).
- Werkman, H. (1908). Uit het land der kleine scholen. *School en leven*, 9 (29), 456-463.

Bijlage 1: Codeboom

Figuur 1
Codeboom

