

Sociaal milieu in relatie tot schoolsucces volgens schrijvende schoolmeesters en -juffen in de eerste helft van de twintigste eeuw

Naam: Ismay Wolthuisen

Studentnummer: S4028384

Datum: 03-06-2022

Scriptiebegeleider: Mw. S. Parlevliet

Cursus: Bachelorwerkstuk (PABA-A412 / PABA6002)

Woordenaantal: 10905

Bachelor Pedagogische wetenschappen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Inhoudsopgave

Abstract.....	3
Achtergrond en wetenschappelijk kader.....	3
Doelstelling en deelvragen.....	5
Methode.....	5
Resultaten.....	7
Conclusie.....	24
Discussie.....	26
Literatuurlijst.....	27
Bronnenlijst.....	28

Abstract

For many centuries, in The Netherlands existed an inequality of opportunity within the educational system. Until the second half of the twentieth century, there were different types of schools for children from different social backgrounds. It was not until the 1950s that inequality in education was discovered as a research topic. This research focused on the first half of the twentieth century. The educational magazines *School en leven*, *Het schoolblad* en *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* and the novels *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kosteloze school* by A. Pleysier and *Marcus van Houwaert* by A. M. de Jong, written in the first half of the twentieth century, were analysed. It is examined in what way the authors of the novels related social class to children's school success and how this relates to the discourse in the educational magazines, written in the first half of the twentieth century. It turned out that the authors of the novels, A. Pleysier and A. M. de Jong, mainly related the social environment factor to the school success of students. A pupil from a lower social background was less likely to have the opportunity to continue studying after primary school than a pupil from a higher social background. In the comparison with the discourse in the educational magazines, it was striking that the social environment factor is mentioned less. The authors of the educational magazines more often associated factors other than social environment with a student's school success.

Achtergrond en wetenschappelijk kader

Kansenongelijkheid in het onderwijs heeft alles te maken met de sociale klasse waarin iemand zich bevindt. Al vele eeuwen lang bestaan er allerlei standsverschillen in Nederland. Ook toen het onderwijs nationaal geregeld werd in de negentiende eeuw bleven de standsverschillen nog lange tijd bestaan. Die standsverschillen kwamen in de negentiende eeuw goed tot uitdrukking in het scholenaanbod dat er was. Zo waren er 'klompenscholen' voor de kinderen uit de laagste stand. De gegoeden gingen naar de burgerscholen en de kinderen uit de lagere inkomensgroepen gingen naar de tussenscholen. De toelating van kinderen op deze scholen gebeurde op grond van het inkomen van de ouders (Bakker et al., 2010). Ook binnen het voortgezet onderwijs kwamen de verschillen in stand binnen de maatschappij goed tot uitdrukking. De Latijnse school was bestemd voor de jongens van de gegoede en middenburgerij. De MULO was een schooltype voor de kleine burgerij van lagere ambtenaren, kantoorpersoneel en winkeliers. En de volksklasse moest vaak al tevreden zijn met alleen het doorlopen van de lagere school. Al deze scholen waren voor de jongens. Voor de meisjes waren er heel weinig beroepsopleidingen, tot er in de tweede helft van de negentiende eeuw industrie- en huishoudscholen kwamen voor de meisjes, die vooral bezocht werden door meisjes uit de kleine burgerij (Bakker et al., 2010).

Dit onderscheid naar afkomst binnen het onderwijssysteem werd aan het begin van de negentiende eeuw gezien als door God gegeven. Een mens moest tevreden zijn met de plaats die hij gekregen had in de maatschappij en kon daarom ook niet naar een hogere klasse toe. Het onderwijs werd dan ook als bestending van de verschillende sociale milieus binnen de samenleving gezien

(Walstijn et al., 1975). Aan het begin van de negentiende eeuw zag men lage prestaties van leerlingen als het gevolg van gebrek aan karakter of gebrek aan hersenen (Deschenes et al., 2001).

In de tweede helft van de negentiende eeuw werden er een aantal veranderingen doorgevoerd in het stelsel van het voortgezet onderwijs, maar de verschillen in niveaus bleven bestaan. Het gymnasium bleef er voor de hoogste klasse. Voor de gegoede burgerij kwam de Hogere Burgerschool (HBS). Ook bleef de MULO. Deze scholen waren allemaal nog uitsluitend bedoeld voor jongens. Pas tegen het einde van de negentiende eeuw konden er ook meisjes naar deze scholen (Bakker et al., 2010).

In de twintigste eeuw werd er binnen het onderwijs meer gestreefd naar hervorming en vernieuwing. Na de Tweede Wereldoorlog kreeg het streven naar vernieuwing ook zijn uitwerking, mede door een actieve betrokkenheid van de overheid (Bakker et al., 2010). De toenemende welvaart en de behoefte aan goed opgeleide werknemers door de industrialisering zorgden ook voor veranderingen in het voortgezet onderwijs (Bakker & Amsing, 2012). In 1955 werd er een nieuwe wet opgesteld die alle scholen onder één wet en één systeem moest brengen. Daardoor moest doorstroming van het ene type onderwijs naar de andere makkelijker worden. Maar toch veranderde dit niet veel, want de verschillen tussen het hoger onderwijs, het lager onderwijs en de beroepsopleidingen bleven bestaan. Het Nederlandse onderwijssysteem neigde er dus naar om kinderen uit de hogere klassen te bevoornden (Bakker & Amsing, 2012). Ook kwam men erachter dat kinderen vaak in het verkeerde type voortgezet onderwijs terecht kwamen en dus moest er gezocht worden naar een betere manier voor het selecteren van kinderen voor onderwijstypen (Bakker & Amsing, 2012).

In heel West-Europa werd er van 1940-1960 gestreefd naar onderwijsvernieuwing, vooral gericht op het verminderen van de aanwezige sociale ongelijkheid in onderwijskansen. In Nederland werd door Nederlandse onderwijzers aan het eind van de jaren '50 pas het thema van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen, de verspilling van talent uit de arbeidersklasse en de onmogelijkheid van een eerlijke selectie op 12-jarige leeftijd 'ontdekt' als academisch onderzoeksobject (Bakker & Amsing, 2012). Vanaf deze tijd is er ook veel onderzoek gedaan naar de sociale ongelijkheid in onderwijskansen.

Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw begint het schoolsysteem, die kinderen selecteert op basis van afkomst, plaats te maken voor het schoolsysteem, die kinderen selecteert op basis van andere eigenschappen, waarbij intellectuele begaafdheid de belangrijkste is (Walstijn et al., 1975). Pas in de tweede helft van de twintigste eeuw werd de oorzaak van lage prestaties door kinderen ook veel meer bij het onderwijs gezocht en niet meer alleen bij de leerling zelf (Deschenes et al., 2001).

In dit onderzoek zal gekeken worden naar het schoolsucces van kinderen en de ongelijkheid hierin in relatie tot het sociale milieu, de sociale klasse, in de jaren 1900-1950 door de ogen van onderwijzers. Dit gaat dus om de periode voordat sociale ongelijkheid ontdekt is als onderzoeksthema. Dit zal gedaan worden door romans te bestuderen van Nederlandse schoolmeesters en -juffen, die

geschreven zijn in deze periode. De romans die in dit onderzoek bestudeerd zullen worden, zijn van de auteurs A. M. de Jong en A. Pleysier. Ook zullen er historische onderwijstijdschriften bestudeerd worden, die ook zijn geschreven in de eerste helft van de twintigste eeuw, om te kijken wat het algemene beeld binnen het onderwijs was in die tijd over de relatie tussen sociale klasse en het schoolsucces van kinderen.

De onderzoeksvraag die met dit onderzoek getracht wordt te beantwoorden, luidt: Op welke wijze brachten schrijvende schoolmeesters en -juffen in de eerste helft van de twintigste eeuw sociaal milieu in verband met schoolsucces?

Doelstelling en deelvragen

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in hoeverre schrijvende schoolmeesters en -juffen in de eerste helft van de twintigste eeuw schoolsucces relateren aan het sociale milieu waarin een kind zich bevond en op welke wijze zij dit dan aan het licht brachten in hun romans en welke redenen of oorzaken zij hiervoor aanwezen.

Aan de hand van de volgende deelvragen zal geprobeerd worden de hoofdvraag te beantwoorden:

1. Hoe werd er aan het begin van de twintigste eeuw gedacht over sociale klasse in relatie tot schoolsucces van kinderen?
2. Wat is de achtergrond van de auteurs van de te bestuderen boeken en wat zijn hun pedagogische idealen?
3. Wat wordt er door de schrijvende schoolmeesters en aan het begin van de twintigste eeuw in hun boeken gezegd over de sociale klasse in relatie tot schoolsucces van kinderen?
4. Wat is het verband tussen de achtergrond en de pedagogische idealen van de auteurs en hetgeen wat zij in hun boeken schrijven over de sociale klasse in relatie tot schoolsucces?
5. Hoe verhoudt zich datgene wat in de romans geschreven wordt over de relatie tussen sociale klasse en schoolsucces tot het discours in de tijdschriften uit dezelfde tijd?

Methode

Er werd gezocht naar een antwoord op de bovenstaande vragen door middel van kwalitatief onderzoek. Er werd historisch pedagogisch onderzoek uitgevoerd met een tweetal historische bronnen. Beide bronnen werden geanalyseerd door middel van documentenanalyse.

De eerste historische bron die geraadpleegd werd in dit onderzoek vormde onderwijstijdschriften, die het algemene onderwijsdiscours in de eerste helft van de twintigste eeuw weergeven. De onderwijstijdschriften die bestudeerd zijn, zijn: *Het Schoolblad*, *School en leven* en *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*. Door meerdere studenten zijn van *Het Schoolblad* de jaargangen 1909-1928, van *School en leven* de jaargangen 1899-1911 (met uitzondering van de jaargangen 1905-1907) en van *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* de jaargangen 1938/1939,

1941/1942, 1945/1946, 1947/1948, 1948/1949 en 1949/1950 geanalyseerd. De informatie van de verschillende studenten is vervolgens met elkaar gedeeld. Deze onderwijstijdschriften zijn geanalyseerd via documentenanalyse, waarbij er vragen gesteld zijn aan de geselecteerde tijdschriftartikelen. De artikelen uit de onderwijstijdschriften zijn geselecteerd door te letten op verschillende aspecten, namelijk: schoolsucces/prestatie, sociaal milieu/achtergrond/gezinskenmerken, klasse/standen: elite, arbeidersklasse, burgerij, soorten scholen: openbaar onderwijs, bijzonder onderwijs, montessori, armenscholen, klompenscholen etc. Wanneer een artikel sprak van één of meerdere van deze aspecten is het artikel geselecteerd en is er vervolgens een viertal vragen gesteld aan het artikel. De vier vragen die gesteld zijn, luiden als volgt:

1. Welke factoren werden in verband gebracht met het schoolsucces van leerlingen?
2. Wat is de mening van de auteur over de factoren die in verband werden gebracht met het schoolsucces van leerlingen?
3. In hoeverre werd 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 het onderwijssysteem in verband gebracht met het schoolsucces van leerlingen?

Niet elk geselecteerd artikel heeft elke vraag beantwoord. Vaak kwam het voor dat een artikel één of meerdere vragen beantwoordde, maar niet alle vier. De antwoorden die geformuleerd zijn op deze vragen vormden het resultaat van de documentenanalyse van de onderwijstijdschriften.

De tweede historische bron die geanalyseerd is in dit onderzoek vormde een drietal romans, geschreven door schoolmeesters in de eerste helft van de twintigste eeuw. De drie romans die gelezen en geanalyseerd zijn, zijn *Leen Wouters op de kweekschool* (1929) en *De kosteloze school* (1934) van A. Pleysier en *Marcus van Houwaert* (1950) van A. M. de Jong. Bij deze historische bron is documentenanalyse via de methode coderen toegepast. In dit onderzoek is er op een inductieve manier gecodeerd. Dit betekent dat er vooraf geen categorieën zijn opgesteld, maar dat er tijdens het lezen en analyseren van de romans subcodes, ofwel citaten, geselecteerd zijn. Vervolgens zijn die subcodes ingedeeld in categorieën. Die categorieën hebben vervolgens samen een codeboom gemaakt, die te zien is in Figuur 1 (Boeije, 2002). Citaten uit de romans zijn geselecteerd als subcodes wanneer hierin duidelijk werd hoe de auteur het schoolsucces van een leerling verklaarde en wanneer hierin duidelijk werd hoe de auteur dacht over de verschillen in sociale klasse in het onderwijs en in de maatschappij.

Met de documentenanalyse via vragen stellen aan de historische onderwijstijdschriften kon een antwoord geformuleerd worden op de eerste deelvraag. De tweede deelvraag kon beantwoord worden met behulp van secundaire literatuur. De derde deelvraag kon beantwoord worden door documentenanalyse via coderen van de historische romans. Een antwoord op de vierde deelvraag kon gegeven worden door het verband te leggen tussen de resultaten van de tweede en derde deelvraag en met behulp van secundaire literatuur. De vijfde deelvraag kon beantwoord worden door een verband te leggen tussen de resultaten van de eerste en derde deelvraag en met behulp van secundaire literatuur.

Resultaten

Sociaal milieu in relatie tot het schoolsucces van kinderen volgens de onderwijstijdschriften

In de tijdschriften *Het schoolblad*, *School en leven* en *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* werden veel verschillende factoren gevonden, die door de auteurs in verband werden gebracht met het schoolsucces van leerlingen. Deze factoren zijn onderverdeeld in vijf categorieën, namelijk aanleg van de leerling, sociaal milieu, invloed van ouders, onderwijzer en onderwijs aan leerlingen.

Aanleg van de leerling

Gedurende de hele eerste helft van de twintigste eeuw kwam het een aantal keer voor dat een auteur het schoolsucces van leerlingen in verband bracht met de aanleg van de leerling. Zo noemde Winkler (1910) aanleg als een van de factoren die slechte schoolprestaties kunnen verklaren. De auteur A. S. (1910) schreef in *Het schoolblad* over de ‘achterlijkheid’ van sommige kinderen, wat zorgt voor achterblijvend schoolsucces. Volgens hem kon deze achterlijkheid twee oorzaken hebben: óf het achterblijven door ziekte of verzuim óf het achterblijven door beperkte vermogens van de leerlingen, oftewel aanleg (A. S., 1910, p. 359-362). Ook Buma (1928) vond dat de aanleg van het kind zelf invloed heeft op zijn schoolresultaten. Er zijn namelijk meer begaafde, minder begaafde en heel veel min of meer begaafde mensen. De auteur vond dat God dit zo geschapen heeft en dat volledige gelijkheid niet bereikt wordt (Buma, 1928). En ook Bouwman (1941-1942) schreef het verschil in schoolsucces bij leerlingen grotendeels toe aan het IQ van leerlingen.

Sociaal milieu

In de onderwijstijdschriften kwam gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw slechts twee keer voor dat auteurs het schoolsucces van een leerling in verband brachten met het sociale milieu waaruit een leerling kwam, waarbij zij er ook vanuit gingen dat hier niets aan te veranderen was. Roosma (1921) schreef in *Het schoolblad* dat kinderen, uit het sociale milieu dat naar de volksschool gaat, het de docent lastig maakten. Deze kinderen letten volgens hem vaak minder goed op en snapten dingen vaak niet, ook niet na vaak uitleggen. Volgens Roosma moest de handhaving en tucht hierdoor op volksscholen ook strenger zijn (Roosma, 1921). En in 1927 werd in *Het schoolblad* geschreven dat kinderen uit een lager sociaal milieu nooit op het niveau zouden kunnen komen van kinderen uit een hoger sociaal milieu, zelfs niet wanneer de omstandigheden op scholen voor beide leerlingen hetzelfde zouden zijn. Kinderen uit de lagere sociale milieus konden gewoonweg niet aan de eisen voldoen volgens de auteur (*Het schoolblad*, 1927).

Iets vaker kwam het voor dat auteurs van de onderwijstijdschriften constateerden dat leerlingen uit verschillende sociale milieus verschilden als het ging om schoolsucces, maar waarbij zij

er niet vanuit gingen dat deze verschillen niet te veranderen waren. Zo noemde L. (1908) dat kinderen uit arme gezinnen voor schooltijd moesten werken, waardoor zij niet fris op school konden komen en een achterstand in het onderwijs en in hun ontwikkeling kregen. En Schook (1909) schreef in *Het schoolblad* dat weinig subsidies aan de armen zorgden voor slechter onderwijs, wat vervolgens zorgde voor slechtere prestaties van de leerlingen. In een ander artikel van Schook (1909) schreef hij dat de slechte schoolresultaten van arme kinderen verklaard konden worden, doordat zij geen goede kleding en goede voeding kregen van de school. Volgens hem moest de school zorgen voor goede kleding en voedsel voor arme kinderen, wat dan zou zorgen voor betere schoolresultaten (Schook, 1909).

Een andere factor die in *Het schoolblad* (1928) genoemd werd als een factor, die de verschillen tussen schoolprestaties bij leerlingen, afkomstig uit verschillende sociale milieus, kon verklaren, was de steun voor een kind vanuit zijn omgeving. Wanneer ouders meer ondersteuning konden geven aan hun kind, had dit een positief resultaat op de schoolresultaten van een kind. De auteur noemde hierbij kinderen uit een hoger sociaal milieu wel steun krijgen vanuit hun omgeving, waardoor zij meer open stonden voor indrukken, sneller dingen konden opnemen en een grotere woordenschat hadden. Arbeiderskinderen kregen daarentegen juist weinig ondersteuning vanuit hun omgeving, wat een negatieve invloed had op de schoolresultaten van deze kinderen (*Het Schoolblad*, 1928).

Invloed van ouders

Een aantal keer kwam het voor dat de auteurs van de onderwijstijdschriften het schoolsucces van leerlingen in verband brachten met de opvoeding door de ouders of de steun die ouders hun kinderen al dan niet gaven. Zo hechtte N. (1911) in *School en leven* veel waarde aan een goede opvoeding. Hij zei dat een slechte opvoeding kon leiden tot misdadigheid onder kinderen (N., 1911).

Heel vaak beschreven de auteurs in de onderwijstijdschriften hun ideale manier waarop ouders hun kinderen zouden moeten opvoeden. Allemaal vonden ze dat ouders zelf het goede voorbeeld zouden moeten geven aan hun kinderen en dat zij hun kinderen opbouwende kritiek en waardering zouden moeten geven in plaats van straf. Als ouders dit zouden doen, zou dit ook een positieve invloed moeten hebben op de schoolprestaties van de kinderen. Deze manier van opvoeden werd onder andere beschreven door Krebbers (1903). Hij vond dat kritiek op kinderen geven de slechtste manier is om een kind te vormen. Kinderen hebben juist waardering nodig (Krebbers, 1903). Ook Maathuis (1909) vond dat het belangrijk is om kinderwerk te waarderen en niet alleen aandacht te geven aan de fouten die kinderen maken. Opbouwende kritiek gaf een kind moed, afbrekende kritiek leidde alleen maar tot moedeloosheid (Maathuis, 1909). Vaak werd in de onderwijstijdschriften ook benadrukt dat kinderen een goed voorbeeld nodig hadden. Zo stelde Ligthart (1909) dat ouders hun kinderen moesten tonen wat ze hen wilden leren. Ouders moesten een toonbeeld van tederheid zijn en straffen was daarbij niet goed (Ligthart, 1909). En ook Swierstra (1910) vond dat kinderen een goed voorbeeld nodig hadden, omdat kinderen overnemen wat ze zien. Deze manier van opvoeden, die inhield dat

kinderen waardering nodig hadden in plaats van straf en dat ouders hen het goede voorbeeld moesten laten zien, kwam dus steeds terug en bleef steeds dezelfde gedurende het eerste decennia van de twintigste eeuw.

P. (1899) constateerde in *School en leven* dat kinderen soms heel weinig algemene kennis hadden. Hij stelde dat dit zou komen door de ouders van deze kinderen. De ouders reageerden volgens hem namelijk niet op vragen van hun kinderen. Volgens P. (1899) zouden ouders wel meer open moeten staan voor de vragen van kinderen, want dit zou hun algemene kennis vergroten.

Onderwijzer

Vaak ook schreven de auteurs van de onderwijstijdschriften het schoolsucces van de leerlingen toe aan het al dan niet ontbreken van vaardigheden of eigenschappen van de onderwijzers. Zo somde Süd (1902) veel verschillende factoren voor een goede onderwijzer op, namelijk: vriendelijk, warm, zorgzaam, betrouwbaar en vrolijk. Verder was het volgens hem goed wanneer een onderwijzer een goede routine had, want zonder routine ging de onderwijzer teveel straffen en slecht lesgeven. Een goede onderwijzer had liefde voor zijn leerlingen (Süd, 1902). In een ander artikel schreef Süd (1902) nog meer factoren die bijdroegen aan een goede onderwijzer: een imponerend gestalte, een open en vriendelijke blik, een welluidende stem en kalmte, bedaardheid en zachtheid in zijn optreden. Ook Swierstra (1909) somde veel eisen op voor een goede onderwijzer, onder andere: goede gezondheid, een middelmaat van intelligente begaafdheid bezitten, het hebben van een gevoel van verantwoordelijkheid, liefde en opkomen voor het belang van de school. De auteur J. H. (1899) beschreef in zijn artikel in *School en leven* dat de persoonlijkheid van de onderwijzer belangrijk is voor opvoeding van de leerling. De persoonlijkheid van de onderwijzer werd voor een deel gevormd door de opleiding die de onderwijzer genoot. Ook was het volgens J. H. (1899) belangrijk dat de onderwijzer veel kennis had. Volgens hem moest er dus een academische opleiding voor onderwijzers komen (J. H., 1899). De auteur Van der Wal (1900) schreef dat onderwijzers in het leven van een leerling veel goed kunnen doen, maar ook veel kunnen verpesten. Onderwijzers moesten een leerling daarom voorzichtig en individueel behandelen (Van der Wal, 1900). Ten slotte beschreef de auteur H.G. (1928) in *Het schoolblad* dat de competentie van een docent heel belangrijk is voor het schoolsucces van leerlingen (H.G., 1928).

Onderwijs aan leerlingen

Heel vaak schreven de auteurs van de onderwijstijdschriften over de vormgeving en de inhoud van het onderwijs dat gegeven werd aan leerlingen, hoe dit zou moeten veranderen en hoe dat de schoolresultaten van de leerlingen zou beïnvloeden.

Vooral in het eerste decennia van de twintigste eeuw werd heel erg vaak in de verschillende tijdschriften door de auteurs benadrukt dat het onderwijs op de mogelijkheden en de beleavingswereld van de leerlingen moest aansluiten. Winkler (1910) beschreef dit heel duidelijk. Hij vond dat slechte

schoolprestaties bij leerlingen verklaard konden worden door het slechte schoolsysteem, dat volgens hem voor geen enkele leerling passend was. Kinderen werden namelijk overladen op school en het onderwijs vroeg teveel van hen (Winkler, 1910). In een ander artikel schreef Winkler (1910) dat slechte schoolprestaties verklaard konden worden door vermoeidheid van kinderen. Doordat het schoolsysteem namelijk niet goed aansloot bij de leerlingen, raakten zij vermoeid (Winkler, 1910). Ook Swierstra (1910) vond dat het onderwijssysteem het geheugen van de kinderen belastte met feiten en woorden, terwijl het onderwijs juist moest werken op de belangstelling van het kind. En Smit Kleine-Fastré (1910) zei hetzelfde toen hij schreef dat de school kinderen ‘plat en dood vraagt’ met zaken waar de kinderen weinig aan hadden. Zo verloren de kinderen ook de lust om te gaan leren (Smit Kleine-Fastré, 1910). En Kuipers (1910) constateerde dat de schoolresultaten van de leerlingen werden bepaald door schoolvakken, dus er zou beter gepresteerd worden bij een andere indeling van de vakken. De onderwijzer zou namelijk meer moeten aansluiten bij de belevingswereld van het kind (Kuipers, 1910). Niet alleen in het eerste decennia van de twintigste eeuw werd erover geschreven dat het onderwijs meer aan zou moeten sluiten bij het kind. Douwes (1926) schreef namelijk in *Het schoolblad* dat onderwijzers en scholen beter zouden moeten aansluiten bij het kind. En ook Bolt (1938) vond dat kinderen zouden moeten leren wat voor hun aanleg en toekomst het meest gewenst was.

Een aantal keer kwam in de onderwijstijdschriften ook naar voren dat de auteurs stelden dat kleine klassen beter zouden zijn dan grote klassen. L. (1908), Werkman (1908), *Het schoolblad* (1924) en Rijfkogel (1927) stelden dit. L. (1908) zei dat onderwijzers uren bezig waren met het opvoeden van de kinderen in de grote klassen. Werkman (1908) stelde dat kleine klassen voor een betere omgang tussen de leerlingen en de onderwijzer zorgden dan de grotere klassen. *Het schoolblad* (1924) schreef dat klassen met veel leerlingen ervoor zorgden dat het onderwijs in het gedrang kwam. En ten slotte schreef Rijfkogel (1927) dat de ‘gemeenschapszin’ in kleinere klassen beter beoefend kon worden dan in grotere klassen. En daarnaast kenden de docenten de leerlingen en hun ouders goed, waardoor er een goede samenwerking tussen hen kon ontstaan (Rijfkogel, 1927). Het idee dat kleine klassen beter waren dan grote klassen bleef dus gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw bestaan.

De auteur Duchemin (1919) schreef de verschillen in schoolsucces bij leerlingen toe aan de leeftijd van kinderen. Volgens hem doen jonge kinderen er langer over om bepaalde dingen aan te leren dan wanneer je die dingen aan oudere kinderen zou aanleren. De auteur vond ook dat er meer aandacht zou moeten komen voor de leeftijd van de kinderen (Duchemin, 1919).

Twee keer kwam ook naar voren dat het als belangrijk gezien werd dat kinderen zich in konden spannen op school. Verveling was niet goed voor een leerling. Zo was Van Pelt (1902) het niet eens met de mogelijke invoering van een zevende leerjaar op de lagere school, want de vlugge kinderen zouden dan tegengehouden worden. Zij zouden zich niet meer in hoeven spannen voor het onderwijs, wat niet goed was, want inspanning had invloed op de eerste karaktervorming van het kind (Van Pelt, 1902). Ook Key (1903) vond verveling niet goed. Volgens haar zouden kinderen ingedeeld

moeten worden op aard en aanleg, in plaats van leeftijd en kennis, zodat de leerlingen zich niet hoefden te vervelen (Key, 1903).

Ook werd nog genoemd dat orde belangrijk is. Onder andere Süd (1902) en Brouwers (1904) vonden dit. Süd (1902) stelde dat het onmogelijk was om goed intellectueel en moreel onderwijs te geven in een klas waar de jeugd doet wat ze wil. En Brouwers (1904) schreef dat er zonder orde niets van het onderwijs terecht zou komen.

Ten slotte werd ook de lichamelijke gezondheid van leerlingen in verband gebracht met schoolsucces van leerlingen. Casimir (1904) vond dat de lichamelijke gezondheid van een kind van groot belang was om te kunnen leren en geestelijk te ontwikkelen. En Rameekers (1904) schreef dat lichaam en geest met elkaar verbonden waren. Dus hoe zwakker het lichaam zou zijn, hoe zwakker ook de hersenen in hun gezondheid en werkzaamheid (Rameekers, 1904).

De auteurs van de onderwijstijdschriften brachten veel verschillende factoren in verband met het schoolsucces van leerlingen. Veel factoren zijn gevonden, die een verklaring konden vormen voor de goede of slechte schoolprestaties van leerlingen. Slechte of goede schoolprestaties werden door de auteurs dus niet alleen in verband gebracht met het sociale milieu waar een leerling uit afkomstig is, maar ook met de aanleg van de leerling, met de ouders, met de onderwijzer en met het onderwijs.

Achtergrond en pedagogische idealen van de schrijvers van de romans

De auteur Arie Pleysier werd op 1 januari 1891 geboren in Vlaardingen. A. Pleysier groeide op in een arbeidersgezin. Hij doorliep na de lagere school de ‘tusschenschool’ en op veertienjarige leeftijd slaagde hij voor het toelatingsexamen van de Rijkskweekschool in Haarlem. A. Pleysier was actief in de Kwekelingen Geheelonthouders Bond (KGOB) (Vos, 2009).

De KGOB was een Nederlandse jeugdbeweging van kwekelingen, leerlingen van de Normaalschool of de Kweekschool. De KGOB had ruimere idealen dan alleen geheelonthouding. De Bond streefde naar een totale vernieuwing van de maatschappij, waarin geen plaats meer was voor armoede en ellende en naar verheffing van de (minder ontwikkelde) jeugd.

In 1909 ging Arie Pleysier als onderwijzer aan het werk in Vlaardingen. Hij begon op de zogenaamde kosteloze school, waar kinderen gratis naartoe konden, en werkte later op een muloschool. In 1913 maakte A. Pleysier zijn debuut als schrijver. In 1912 werd hij lid van de SDAP en politiek ging toen een steeds grotere rol spelen in zijn leven (Vos, 2009). Pleysier kwam in de gemeentepolitiek van Vlaardingen en in 1919 werd hij redacteur van *Het Jonge volk*, het blad van de Arbeiders Jeugd Centrale (AJC). Hij ging ook schrijven voor *Opgang* van de AJC (Vos, 2009).

De Arbeiders Jeugd Centrale (AJC) was een socialistische jeugdbeweging, opgericht door de Sociaal-Democratische Arbeiderspartij (SDAP). De AJC stelde zich als doel om de arbeidersjeugd op te voeden en te ontwikkelen.

Uiteindelijk zegde Arie Pleysier in 1922 het onderwijs volledig op. Hij werd toen redacteur bij het socialistische dagblad *Voorwaarts* in Rotterdam. Hij hield zich daar vooral bezig met de politiek. In 1934 verliet Pleysier de krant en werd omroepsecretaris van de VARA. In 1941 werd de VARA opgeheven en was Pleysier tot 1945 werkloos. Na 1945 werkte hij een tijdje mee aan het weekblad *Vrij Nederland*, maar in 1950 werd hij chef van de parlamentsredactie en later chef buitenland van sociaaldemocratische blad *Het Vrije Volk*. Op 14 maart 1980 overleed Arie Pleysier in Hilversum en van hem werd toen gezegd: ‘Hij was een van de laatste socialisten van de oude garde’. (Vos, 2009).

Arie Pleysier heeft veel geschreven. De reeks over Leen Wouters, onder andere *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kosteloze school* was autobiografisch (Vos, 2009).

Pleysier behoorde tot de stroming ‘cultuursocialisme’. Hij streefde naar een betere samenleving en verlangde een culturele emancipatie van arbeiders en arbeidersjeugd (Vos, 2009).

De auteur Adrianus Michiel de Jong werd in 1888 geboren te Nieuw-Vossemeer in Noord-Brabant. Ook De Jong groeide op in een arbeidersgezin. Zijn vader was landarbeider en ging op zoek naar meer welvaart als arbeider in Rotterdam. De Jong volgde na de lagere school de opleiding tot onderwijzer en behaalde zijn akte in 1906 (Van Faassen, 2013). De Jong heeft veel gedaan in zijn leven: onderwijzer, schrijver van romans, kinderboeken, criticus en medeoprichter van het tijdschrift *De Nieuwe Stem* (De Jong, 2001). *De Nieuwe Stem* was een algemeen onafhankelijk maandblad voor jongeren (Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren, z. d.). Verder was De Jong ook partijman van de SDAP (Oorlogsgravenstichting, z. d.).

Tijdens de mobilisatie in de Eerste Wereldoorlog werd De Jong opgeroepen voor dienst, maar hij uitte kritiek op de situatie in het Nederlandse leger, dus hij werd van de officiersopleiding verwijderd. In 1930 ging De Jong bij VARA werken. Ook schreef hij vanaf de jaren twintig voor het socialistische dagblad *Het Volk*. In 1942 werd De Jong wegens socialistische sympathieën door de Duitsers gearresteerd, maar al snel vrijgelaten vanwege zijn slechte gezondheid. In 1943 werd De Jong vermoord door Nederlandse SS’ers, omdat hij schuldig was aan de moord op een aantal NSB’ers.

In zijn werk heeft De Jong het opgenomen voor de zwakkeren in de maatschappij. Omdat hij hierdoor de machthebbers in de weg zat, kreeg hij het etiket ‘socialist’ opgeplakt. De Jong kende idealen over de verheffing van de arbeidersklasse (Schrevel, 2002).

Sociale klasse in relatie tot schoolsucces van kinderen volgens de schrijvende schoolmeesters

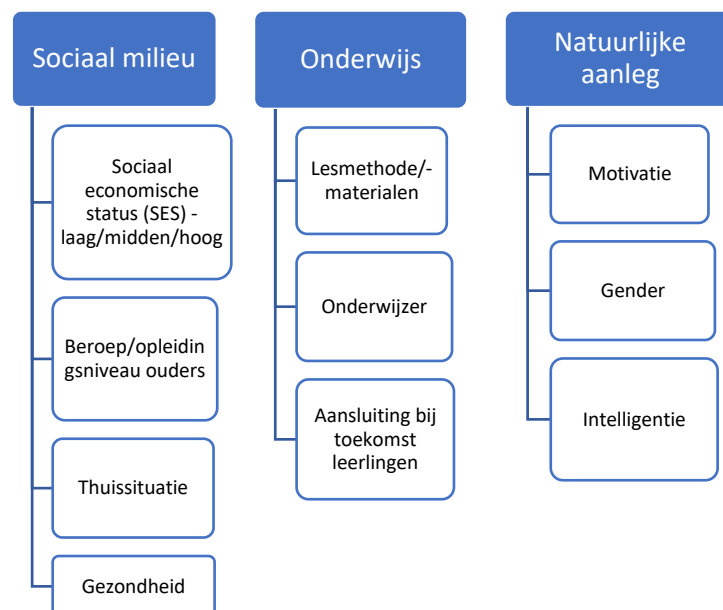
De auteurs A. M. de Jong en A. Pleysier brachten in de romans *Leen Wouters op de kweekschool* (1929), *De kosteloze school* (1934) en *Marcus van Houwaert* (1950) veel verschillende factoren in verband met het schoolsucces van leerlingen. Deze factoren zijn onderverdeeld in de categorieën sociaal milieu, gezinsfactoren, onderwijs en natuurlijke aanleg.

De roman *Leen Wouters op de kweekschool* van A. Pleysier beschrijft het leven van Leen Wouters vanaf het moment dat hij begint aan zijn opleiding aan de kweekschool tot aan het moment dat hij onderwijzer is geworden. De roman beschrijft hoe het leven aan de kweekschool te Haarlem is en hoe Leen zijn zomervakanties thuis doorbrengt. Voor Leen is het een grote kans om onderwijzer te worden. Leen komt uit een arbeidersgezin, dat graag iets zou willen veranderen aan het slechte positie van de arbeiders. Leen neemt dit over en wil ook graag het onderwijs voor de arbeiderskinderen verbeteren wanneer hij onderwijzer is geworden.

De roman *De kosteloze school* van A. Pleysier is een vervolg op *Leen Wouters op de kweekschool*. *De kosteloze school* begint vanaf het moment dat Leen onderwijzer is geworden op de kosteloze school. Dit is een school voor de allerarmste kinderen. Wanneer de kinderen van deze school af gaan, kunnen zij niet verder studeren, maar moeten gelijk aan het werk. Leen vindt dit moeilijk en zou graag zien dat de positie van arbeiders verbetert. Hij sluit zich dan ook aan bij de politieke partij van de socialisten.

De roman *Marcus van Houwaert* van A. M. de Jong beschrijft het leven van Marcus vanaf het moment dat hij onderwijzer is geworden. Marcus wilde geen onderwijzer worden, maar hij had geen keus, want er was geen geld meer om iets anders te gaan studeren. Marcus wordt dus toch onderwijzer, aan een volksschool voor arbeiderskinderen. Maar Marcus haat de kinderen en voelt zich beter dan hen en hij wil er alles aan doen om een hogere positie in de maatschappij te behalen. Tot Marcus ineens ziek wordt. Dan voelt hij ineens dat hij niet beter dan de arme kinderen is en wil hij met liefde hun meester zijn.

Om de derde deelvraag te kunnen beantwoorden, is er gebruik gemaakt van de methode open coderen. Hierbij zijn eerst de romans gelezen en subcodes geselecteerd. Vervolgens zijn aan de hand van die subcodes categorieën ontstaan. Dit heeft de codeboom gevormd, die te zien is in Figuur 1.



Figuur 1. Factoren die het schoolsucces van leerlingen kunnen verklaren volgens de auteurs van de romans *Leen Wouters op de kweekschool*, *De kosteloze school* en *Marcus van Houwaert*.

Sociaal milieu

Het sociale milieu kwam in alle drie de romans naar voren als een factor die het schoolsucces van leerlingen kon verklaren volgens de auteurs van de romans. Deze categorie is onderverdeeld in de subcategorieën sociaaleconomische status (SES) met laag, midden en hoog, het beroep/opleidingsniveau van de ouders, de thuissituatie en de gezondheid.

In *Leen Wouters op de kweekschool* kwam naar voren dat Leen uit de middenstand afkomstig was. Hij kwam namelijk uit een arbeidersgezin en had het geluk dat hij aan de kweekschool kon studeren. Dat er sprake was van verschillende sociale milieus gedurende het leven van Leen is wel duidelijk. Zo ging het over ‘*meisjes van H.B.S. en Gymnasium, rijkeluiiskinderen, die naar een bakkeling niet omkeken*’ (Pleysier, 1929, p. 94) en over een schaatsbaan, die er alleen was voor de rijke mensen. ‘*je zag er alleen de echte chic; ... lui van H.B.S. en Gymnasium, de voetballers van H.F.C. en de upper-ten uit de Bloemendaalsche villaparken.*’ (Pleysier, 1929, p. 227).

In *De kosteloze school* kwam ook duidelijk naar voren dat er sprake was van verschillende sociale milieus. Dat er sprake was van verschillende sociale milieus werd duidelijk door de verschillende lagere scholen die er waren binnen dezelfde plaats.

Dat was de Kosteloze School, zoals ze officieel heette. Maar de kinderen, die 's Maandags op de Burgerschool aan den gemeentebode zeven en twintig centen afdroegen alsook de leerlingen, die op de Tusschenscholen een dubbeltje meebrachten, zij spraken met onverholven minachting van de “Armenschool” (...)’ (Pleysier, 1934, p. 7).

Uit welk sociaal milieu je afkomstig was, en hoeveel geld je dus bezat, bepaalde naar welke school je kon gaan. Kinderen uit een hoog sociaal milieu konden naar de Burgerschool, kinderen uit de middenstand konden naar de Tussenschool en de arme kinderen uit een laag sociaal milieu moesten naar de Armenschool. Uit *De kosteloze school* werd ook duidelijk dat de kinderen, die heel arm waren en dus op de kosteloze school zaten, niet verder konden studeren, omdat hun ouders het geld nodig hadden wat zij konden verdienen en dus moesten zij werken, direct nadat ze van de lagere school af kwamen. Voor de kinderen, die naar de andere scholen gingen, was dit heel anders. Zij konden wel verder studeren.

Meester Wouters dacht er aan met bange voorgevoelens. Wat zou er van zijn jongens en meisjes terecht komen, als de beschermende klassemuren waren omgehaald? (...) Aan de andere scholen zat nog voor enkelen aan het lager onderwijs, dat maar 'n begin was, een

uitlooper naar de Burgeravondschool of de Ambachtsschool. Hier aan den Kerkweg knapte op den laatsten schooldag alles af... (Pleysier, 1934, p. 157-158).

Omdat de jongens en meisjes van de Armenschool dus niet genoeg geld hadden om verder te studeren en hun geld simpelweg nodig was in de gezinnen konden ze niet verder studeren om een betere baan te krijgen. Ook wanneer de kinderen op de Armenschool heel intelligent waren, kregen zij geen kans om verder te studeren.

Toch viel het Leen zwaar, dat de verlegen, tengere, bloed-armoedige jongen, met zijn helderen kop, veroordeeld was om zijn leven lang een lichaamskracht te gebruiken, die hij niet had, terwijl zijn scherp verstand nutteloos zou verslijten onder den druk van al te zwaren sjouwersarbeid (Pleysier, 1934, p. 280).

Duidelijk was ook dat Leen dit eigenlijk liever anders had gezien. Leen had liever gewild dat deze slimme jongen verder kon studeren in plaats van dat hij gelijk aan het werk moest na de lagere school en een baantje kreeg, waar hij zijn verstand niet voor zou hoeven gebruiken. Het verschil tussen de verschillende sociale milieus werd ook duidelijk bij Leen en zijn vriendin, Corry, die uit een welgesteldere familie afkomstig was dan Leen. *'Ik mocht niet in den winkel... moest studeeren aan het gymnasium... we klopten op die manier verschillende familieleden, die het maar tot de H.B.S. brachten... Goed, ik heb gestudeerd...'* (Pleysier, 1934, p. 190). Corry kwam dus uit een rijkere familie en móest zelfs aan het gymnasium studeren. Leen heeft nooit die kans gehad, want zijn ouders hadden daar het geld niet voor. Hij kon het niet verder schoppen dan de kweekschool. Zo bepaalde het sociale milieu dus het schooltype van Leen en Corry. In *Marcus van Houwaert* kwam ook naar voren dat verschillende mensen afkomstig waren uit verschillende sociale milieus. Marcus kwam uit een hoog sociaal milieu. Hij voelde zelf ook heel erg dat hij afkomstig was uit een hoog sociaal milieu. Helaas moest Marcus onderwijzer worden, omdat er niet genoeg geld was om verder te studeren. Hij werd onderwijzer op een volksschool vol met kinderen, die arm waren. Marcus voelde zich ook altijd beter dan die kinderen, omdat hij uit een hoger sociaal milieu afkomstig was.

Al verwarde haren en verlepte gezichten wat je zag. Over de leien krioelden als wanstaltige spinnen de vuil-bleke handjes met de zwartomnagelde vingertoppen en over de tafels hingen de warrige koppen boven de groezelige halsjes. Hun kleren waren onfris, hingen flodderig en in flarden om de magere scharminkellichaampjes. (...) deze kinderen droegen de stempel van hun minderwaardige afkomst, van heel het beroerde hongerlijversleven van een lang voorgeslacht (...) maar telkens zag hij ook duidelijker, dat ze toch behoorden tot een ander ras dan waaronder hij was opgegroeid (...) (De Jong, 1950, p. 23-24).

Marcus zag het zelfs als een voorbeschikking dat mensen in een bepaald sociaal milieu geboren werden. Marcus vond zelf dat hij hier niets aan kon doen, want het was voorbeschikking.

Niets kon hij doen, niets had hij kunnen doen... Marietje was veroordeeld door de vreselijke wet van de noodlottige voorbeschikking, zoals heel dit volk, dit zware, onogelijke plebs was voorbeschikt tot lijden en troosteloze ondergang.. Ze zagen het zelf niet en dat was hun geluk en tegelijk hun enige troost... (De Jong, 1950, p. 76).

Volgens Marcus was het sociale milieu er dus de oorzaak van dat de situatie was zoals het was en hier was ook niets aan te doen. Men moest er allemaal maar mee leven volgens hem. Later ging Marcus dit anders zien. Toen ging hij voelen dat hij iets aan de situatie van deze arme mensen moest doen en kon hij niet meer werkeloos toezien. In *Marcus van Houwaert* kwam ook naar voren dat de arme kinderen op de volksschool niet verder konden studeren, ook niet wanneer zij heel intelligent waren. Zo ging Marcus eens met collega Vos naar de ouders van één van de kinderen, die bij Vos in de klas zat. De leerling was heel slim en Marcus' collega zou graag zien dat de leerling verder zou studeren in plaats van direct aan het werk te gaan na de lagere school.

“Ja, kijk es,” legde Vos uit, “Willem is m'n beste leerling. D'r zit wat in, waarachtig. Alles doet ie met evenveel toewijding. Hij werkt zonder dat ik 'em ooit hoeft na te rijden. D'r zit heus een bijzonder heldere kop op die jongen en hij heeft een sterke wil d'r bij. Daar is wat van te maken, Wouters.” (...) Nee, Wouters, ik wou je wat voorstellen: laat Willem nog op school... en doe 'em over anderhalf jaar op de Normaallesen. Onderwijzer zijn is ook niet alles, maar dan heeft ie tenminste een vaste toekomst, en een beter leven dan zó...” (...) “We hebben z'n centen nodig, zo gauw mogelijk.” (...) 't kan vast niet... Hij moet zo gauw mogelijk wat gaan verdienen.” (De Jong, 1950, p. 108-110).

Uit het bovenstaande citaat blijkt dus dat er geen mogelijkheid is om verder te studeren voor een leerling, die uit een arm gezin komt, ook niet als hij heel intelligent is. Hij moet zo snel mogelijk geld verdienen en dus moet hij aan het werk.

In de drie romans was ook duidelijk te lezen welk beroep/opleidingsniveau de ouders van de personages hadden. Dit hangt heel sterk samen met het sociale milieu van de personages. In *Leen Wouters op de kweekschool* was te lezen dat Leen afkomstig was uit een arbeidersgezin. De vader van Leen was kuiper en had het vooral in de maanden juli en augustus heel druk. Dit was ook goed, ‘want de vele drukke maanden van de “teelt” moesten vele slechte wintermaanden goed maken’ (Pleysier, 1929, p. 45). Leen komt ook in aanraking met een meisje, Jo, die van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat kleding moest naaien om haar ouders te helpen rondkomen. Leen beseft hierin dat het bij hem anders is geweest. Zijn vader verdiende meer dan de vader van Jo. Omdat de ouders van Jo het geld

nodig hadden om rond te kunnen komen, was er voor Jo geen kans om verder te studeren. Voor Leen daarentegen gold dat hij wel verder kon studeren, omdat zijn ouders het geld dat hij mogelijk kon verdienen niet nodig hadden om rond te kunnen komen. De vader van Leen was arbeider en wilde graag dat de positie van arbeiders zou verbeteren. Daarom bezocht de vader van Leen onder andere bijeenkomsten voor het algemeen kiesrecht. Hij nam Leen ook een keer mee. Na afloop wilde Leen ook voor de arbeiders strijden. In *De kosteloze school* gaat het veel over de kinderen, die naar de kosteloze school gaan. Hun ouders stonden helemaal onderaan de maatschappelijke arbeidsladder. De ouders waren soms werkloos of hadden baantjes, waar ze niet heel veel mee verdienden. De kinderen van de kosteloze school leefden dus vooral in armoede. En omdat de ouders van deze kinderen niet veel verdienden, konden de kinderen niet verder studeren en moesten zij na de lagere school ook gelijk aan het werk. *‘Keuze hadden ze niet; hun bestaan was te eng, het bood slechts ruimte voor enkel spoor’* (Pleysier, 1934, p. 247). Marcus uit *Marcus van Houwaert* kwam zelf uit een rijke familie. Hij was *‘de zoon uit het oude, trotse geslacht van patriciërs en bankiers, de laatste afstammeling’* (De Jong, 1934, p. 6). Toch had dit niet voorkomen dat hij onderwijzer werd. Er was niet genoeg geld om verder te studeren, dus hij moest wel onderwijzer worden.

De thuissituaties van de meeste kinderen uit *De kosteloze school* waren slecht. Zo werd de situatie van een leerling uit de klas van Leen beschreven.

Ain's vader was op zee. Zijn moeder trok iederen morgen weg met een juk en twee emmers haring. Thuis was zijn oudste zus van zestien jaar de wetgevende en uitvoerende macht. Behalve over Ain voerde ze het commando over vier kinderen, twee zussies en twee broertjes (Pleysier, 1934, p. 28).

Ook de huizen waarin de kinderen en hun ouders woonden, waren van heel slechte kwaliteit. Voor de kinderen in *Marcus van Houwaert* gold hetzelfde. Ook zij groeiden op in heel slechte omstandigheden en in heel slechte huizen met slechte familieomstandigheden. Marcus ging eens een leerling en zijn ouders thuis opzoeken, samen met een collega. Van de buurt waarin die leerling woonde, staat het volgende beschreven:

Ze liepen straat in straat uit en het uitzicht van de buurt werd àl armoediger en vuiler. (...) De keien waren op vele plaatsen stukgereden of uitgebroken en daar waren zwart-bruine modderplassen, waarin vieze kinderen gillend rondsprongen of schuitjes lieten drijven van luciferdoosjes of stukjes hout. (...) Wat zagen die huizen er onooglijk uit, en wat waren die deuren nauw! (...) Er hing een duffe, benauwde atmosfeer van zuur stinkende, natte kleren, of van honden, die lang in de regen gelopen hebben... van gerookte vis en van bedorven groente. (De Jong, 1950, p. 49).

In *Marcus van Houwaert* werd ook de gezondheid van de kinderen in de klas beschreven, wat duidelijk samenhang met het sociale milieu waaruit zij afkomstig waren. De gezondheid van de kinderen op de volksschool was niet heel goed, wat een gevolg was van de armoede en de slechte omstandigheden waarin deze kinderen leefden. Zo gebeurde het dat een meisje in de klas van Marcus ernstig ziek werd en overleed. En ook kwam het voor dat een jongen in zijn klas flauwviel van de honger.

De kleine Wim Vink was opzij gezakt en lag flauw tegen z'n buurman aan met gesloten ogen, lijkwit en slap. (...) "Hoe kwam 'et nou, Wim?" vroeg Marcus. (...) "... toen de deur openging rook ik ineens erretesoep.. en toe wier ik zo naar. (...) "Had je dan zo'n erge honger?" vroeg Marcus weer. (...) "Nou, natuurlijk... Me broertje en me zusje krijge 's avonds en 's morgens een boterham.. maar ikke nie.. Ik krijg hier 's middags warm eten, maar de andere zijn nog niet op school." (Pleysier, 1950, p. 143-145).

Dat de kinderen zo'n honger en slechte gezondheid hadden, had ook invloed op het leren. De kinderen konden namelijk minder goed opletten tijdens de lessen.

Onderwijs

Ook het onderwijs was volgens A. Pleysier en A. M. de Jong een factor die het schoolsucces kon verklaren van de leerlingen. De categorie onderwijs is onderverdeeld in de subcategorieën lesmethode/-materialen, onderwijzer en aansluiting bij toekomst leerlingen.

In *Leen Wouters op de kweekschool* werd duidelijk dat Leen sommige lessen, die hij kreeg op de kweekschool, goed vond gaan, maar andere niet. Zo constateerde Leen dat er tijdens de pedagogieklessen niet geleerd werd.

Was het leren, wat je deed? Neen, er werd niet geleerd. Er werd drie kwartier lang aan paedagogiek gedaan. Eén las, de rest luisterde niet. Als je even luisterde, hoorde je dadelijk, dat de lezer ook niet luisterde naar zichzelf. (...)De leeraar aanvaardde het ook. (Pleysier, 1929, p. 19-20).

Leen Wouters vond in *De kosteloze school* dat de lesmaterialen, die gebruikt werden aan de kosteloze school verouderd waren. Hij wilde graag nieuwe lesmaterialen voor de kinderen. Leen dacht ook dat de klas een 'bende' was geweest door die verouderde materialen. Het zou beter zijn als de materialen aansloten bij de aard en het milieu van de kinderen.

Al spoedig ontdekte Leen, waardoor de klasse van Jaspers een bende was geweest. Aan de kosteloze school had de tijd twintig jaar stilgestaan. Alle leermiddelen waren uit het

voorhistorisch tijdperk. Geen enkele methode hield rekening met den aard van den kinderen en het milieu, waaruit ze kwamen (Pleysier, 1934, p. 23).

In *Leen Wouters op de kweekschool* ging het ook over leraren en hun eigenschappen, die ervoor zorgden dat de leerlingen al dan niet goed leerden tijdens de lessen. Zo werd de Duitse les aan de kweekschool beschreven. De kwekelingen deden de leraar Duits geen kwaad, want *'daar was hij veel te goedhartig en te onschadelijk voor'* (Pleysier, 1929, p. 85). Toch leerde Leen in deze lessen geen Duits, *'want voor den "Bubel" hoefde je nooit wat te doen. Leverde je 't schriftelijk werk niet op tijd in, dan werd het gemerkt of niet gemerkt, maar beide kansen hadden hetzelfde resultaat'* (Pleysier, 1929, p. 84-85). Een andere les die beschreven werd, was de wiskundeles.

De Directeur van de kweekschool leefde bij de wiskunde. Hij gaf ze aan anderen, hij nam ze van anderen. Hij behield niets voor zichzelf. Want behalve wiskundemensch was hij onderwijzer. Zijn geheele wezen werd beheerscht door de sterke begeerte om mee te delen. Als hij daarmee bezig was vergat hij alles om zich heen. (...) Dan dacht hij wiskunde en de leerlingen dachten ook wiskunde. (...). 't Ging alles vanzelf. (Pleysier, 1929, p. 79).

Leen begreep de wiskunde ook. Dus wanneer de leraar heel enthousiast was over zijn vak en alle leerlingen daarin meetrok, leerden de leerlingen wel. In de roman *Leen Wouters op de kweekschool* schetste de auteur hoe de relatie tussen onderwijzers en de leerlingen zou moeten zijn op de kweekschool, door de ogen van Leen:

Een rechtschapen bakkeling verlangde niet door een Oome gelijmd te worden. (...) Een goeie Oome moest je voortdurend gelegenheid geven, om de pest aan hem te hebben. Was dat het geval, dan waren de verhoudingen normaal en niemand achtte zich tekort gedaan: de Oome deed zijn plicht en vond zijn rechtmatige belooning in de achting zijner leerlingen en de laatste deden eveneens hun plicht door met alle mogelijke foefjes en andere kunstgrepen de opgegeven taken zoo intensief mogelijk te saboteeren (Pleysier, 1929, p. 172-173).

Volgens Leen moest er dus een zekere afstand tussen de onderwijzer en de leerlingen bestaan. Leen had, toen hij zelf onderwijzer geworden was, heel goed voor ogen hoe hij zelf zou willen zijn als onderwijzer. *'In school zou hij direct de vaderlijke vriend zijn van alle jongens en meisjes. Hij zou ze niet alleen rekenen, lezen en schrijven leeren, maar hij zou er ook mensen van maken...'* (Pleysier, 1929, p. 234). Ook in *De kosteloze school* kwam naar voren hoe Leen met de leerlingen om zou willen gaan. Eerst *'gaat ze aan de ketting'* (Pleysier, 1934, p. 17). En zodra het mogelijk is, wilde Leen stoppen met het drillen van de kinderen, want *'dat slag kinderen moet je als kameraden behandelen'* (Pleysier, 1934, p. 21). Zo gauw het dan mogelijk was, wilde Leen *'echt gaan*

schoolmeesteren'. Leen had ook een idee van hoe een leerkracht het beste met een leerling om kon gaan.

Een type als Hein had enkel 'n beetje tactische aanmoediging nodig. Je hoefde alleen maar eenvoudig en normaal met hem om te gaan en hij handelde als een volwassen mensch, redelijk, bedaard en met volle toewijding voor zijn werk (Pleysier, 1934, p. 30).

Hieruit werd duidelijk dat een onderwijzer het verschil kon maken voor een leerling volgens Leen. Wanneer je eenvoudig en normaal met een leerling omging, zou de leerling ook met volle toewijding aan zijn werk werken. Marcus uit *Marcus van Houwaert* koos een andere aanpak als onderwijzer. Marcus deed koel en uit de hoogte richting de kinderen uit zijn klas, doordat hij afschuw voelde richting de kinderen uit zijn klas. De kinderen luisterden hierdoor wel precies naar Marcus. Later ging Marcus meer genegenheid voelen richting de kinderen uit zijn klas en besepte hij dat hij ze anders moest gaan behandelen.

In *De kosteloze school* vond Leen dat de kosteloze school niet op een juiste manier aansloot bij de toekomst van de leerlingen, die op deze school zaten.

De kosteloze school deed weinig of niets voor het leven van haar leerlingen; zij had ze 'n poosje in telkens onderbroken quarantaine... dat was alles. Maar een beetje ruggesteun voor de toekomst, een basis voor een beter, menswaardiger leven dan dat der vorige generaties, daarvan kon geen sprake zijn. Tusschen school en maatschappij was geen verband (...) beiden hadden niets met elkaar te maken, beiden negeerden elkaar (Pleysier, 1934, p. 158).

De kosteloze school deed dus eigenlijk niets voor het leven van zijn leerlingen volgens Leen. Ze werden slechts een aantal jaar van de straat gehouden. Maar wat ze leerden op school hadden ze niet nodig voor hun latere arbeid.

Natuurlijke aanleg

Ten slotte was de natuurlijke aanleg van de leerling ook een factor die het schoolsucces van de leerling kon verklaren. De factor natuurlijke aanleg is onderverdeeld in de subcategorieën motivatie, gender, intelligentie en gezondheid.

Leen in *Leen Wouters op de kweekschool* is heel erg gemotiveerd om verder te komen dan alleen onderwijzer. Hij wil verder studeren, meer diploma's halen en een andere baan krijgen, die meer op zou leveren dan het beroep van onderwijzer. Dit geldt ook voor Marcus in *Marcus van Houwaert*. Marcus wil ook heel graag verder studeren en hoger opklimmen dan alleen maar onderwijzer zijn. Hij studeert hier dan ook heel hard voor.

In *Leen Wouters op de kweekschool* kwam naar voren dat alleen jongens op de kweekschool zaten. Dit was niet bedoeld voor meisjes. In *De kostelooze school* werd duidelijk dat de meisjes en jongens van de kostelooze school beide een andere taak kregen na hun lagere school. ‘*Jullie gaan naar de zee of naar de kuiperij of naar ’n baas en de meisjes gaan dienen of moeten d’r moeder helpen*’ (Pleysier, 1934, p. 254).

De auteurs De Jong en Pleysier brachten dus in de romans verschillende factoren in verband met het schoolsucces van leerlingen. Deze factoren waren onder te verdelen onder de categorieën sociaal milieu, gezinsfactoren, onderwijs en natuurlijke aanleg. Soms is er (bijna) letterlijk in de roman gezegd dat de factor een positief of negatief effect had op het schoolsucces van leerlingen, maar vaak stond dit er ook niet en moest het ingevuld worden.

Verband tussen de achtergrond en pedagogische idealen van de schrijvers en wat zij in hun boeken schrijven over sociaal milieu in relatie tot schoolsucces

Zoals eerder naar voren kwam, was zowel de auteur A. Pleysier als de auteur A. M. de Jong afkomstig uit een arbeidersgezin. Van Arie Pleysier was het niet bekend, maar Adrianus Michiel de Jong heeft in armoede geleefd toen hij jong was. Zijn vader was een tijdje werkloos en de omstandigheden waren toen heel slecht in het gezin van de auteur A. M. de Jong.

Ook was bekend dat de auteurs A. Pleysier en A. M. de Jong beide gezien werden als ‘socialist’. En ze waren beide lid van de Sociaal-Democratische Arbeiderspartij (SDAP) en schreven artikelen in socialistische tijdschriften. Beide wilden ze de samenleving verbeteren en zetten ze zich in voor een betere positie en betere leefomstandigheden van arbeiders en arbeidersjeugd en andere zwakkeren binnen de samenleving.

Het werd bekend dat de reeks over Leen Wouters, onder andere *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kostelooze school*, van de auteur A. Pleysier autobiografisch geschreven is. Arie Pleysier heeft zichzelf dus beschreven in de figuur van Leen Wouters.

Uit de romans *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kostelooze school* werd duidelijk dat Leen Wouters een betere positie voor de arbeiders in de samenleving wilde. Hij werd lid van de socialistische partij om zo voor de arbeiders te strijden en hun positie en leefomstandigheden te verbeteren. Ook werd in deze romans beschreven hoe de arbeiders en hun kinderen, en de nog armere mensen, leefden. Duidelijk werd in de romans beschreven hoe slecht de omstandigheden waren waarin deze mensen leefden en hoe arm zij waren. Dit werd afgezet tegen de mensen, die meer geld te besteden hadden en een luxer leven hadden. De mensen, die meer geld te besteden hadden, kregen ook meer kansen in het leven. Vooral in de roman *De kostelooze school* bleek heel duidelijk dat de heel arme kinderen geen keuze hadden om verder te studeren, maar dat zij gelijk na de lagere school aan

het werk moesten en dat hier ook niets aan te doen was, terwijl de rijkere kinderen wel de keuze hadden om verder te studeren. De verschillen tussen de verschillende groepen mensen in de samenleving werden schrijnend uiteengezet in de romans *Leen Wouters op de kweekschool*, en vooral in *De kosteloze school*. Ook bleek in deze romans dat Leen Wouters het graag anders had gezien dan het in werkelijkheid was. Hij had graag gezien dat de heel arme kinderen wel verder konden studeren en dat ze niet direct na de lagere school hoefden te gaan werken. Leen wilde graag het onderwijs voor de arme kinderen verbeteren.

Omdat de reeks over Leen Wouters, en dus de romans *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kosteloze school*, autobiografisch zijn, golden de gedachten en daden van Leen Wouters voor de auteur zelf. Van A. Pleysier konden we dus zeggen dat hij graag de positie van de arbeiders en arbeiderskinderen wilde verbeteren en ook dat zij beter onderwijs zouden krijgen en de gelegenheid om verder te studeren.

Dat A. Pleysier graag de positie van arbeiders en arbeidersjeugd wilde verbeteren en dat hij zich daarom had aangesloten bij de SDAP en artikelen voor socialistische tijdschriften schreef, werd duidelijk uit de achtergrondinformatie over A. Pleysier. Zijn achtergrond en idealen sloten volledig aan bij wat hij schreef in *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kosteloze school*, omdat deze autobiografisch van aard zijn en omdat tijdens het lezen duidelijk werd dat de hoofdpersoon Leen, en dus de auteur, graag de positie van de armere mensen in de samenleving zou willen verbeteren.

Ook uit de roman *Marcus van Houwaert* kwam naar voren dat de positie van de arbeiders in de samenleving verbeterd zou moeten worden en dat het onzin was dat de verschillende sociale milieus aangehouden werden in de maatschappij, waarbij de welgesteldere klasse veel meer kansen kreeg dan de arme klasse.

De hoofdpersoon Marcus in *Marcus van Houwaert* dacht juist heel anders. Hij vond dat hij uit een hogere sociaal milieu afkomstig was dan de arme kinderen uit zijn klas en dat het daarom ook niet eerlijk was dat hij 'slechts' onderwijzer geworden was. Hij wilde verder studeren en de positie krijgen, die hij volgens hem zou moeten krijgen, omdat hij in een welgesteld gezin geboren was. Toch veranderde dit op het moment dat Marcus ziek werd. Toen kwam hij tot het inzicht dat rijkere mensen niet beter zijn dan armere mensen en dat de verschillen tussen die mensen eigenlijk niet terecht zijn.

Het feit dat Marcus ging inzien dat welgesteldere gezinnen niet beter zijn dan armere gezinnen liet zien dat de auteur ook deze boodschap bracht met de roman. Ook bleek dit uit het feit dat de collega's rondom Marcus de mening hadden, die Marcus aan het einde van de roman kreeg, namelijk dat verschillen tussen sociale milieus onterecht zijn en dat de ene klasse niet beter is dan de andere. Ook streeden in Marcus gevoelens van haat en medelijden richting de arme kinderen uit zijn klas om voorrang. Marcus voelde steeds meer medelijden in plaats van haat, waarmee de auteur ook liet voelen dat de omstandigheden van deze arme kinderen zo erg waren dat je er ook medelijden mee kon hebben en dat deze slechte omstandigheden verbeterd zouden moeten worden.

Dus ondanks dat de hoofdpersoon Marcus gedurende het grootste gedeelte van de roman anders dacht dan de auteur zou denken, kwamen de achtergrond en de idealen van de auteur redelijk overeen met wat hij in de roman schreef. A. M. de Jong wilde in werkelijkheid graag dat de positie van de arbeiders en andere zwakkeren binnen de samenleving zou verbeteren. Om deze reden was hij ook aangesloten bij de SDAP en schreef hij artikelen voor socialistische tijdschriften. Dat de positie van zwakkeren binnen de samenleving verbeterd zou moeten worden, kwam ook duidelijk naar voren in de roman.

Bij zowel de auteur A. Pleysier als de auteur A. M. de Jong kwamen hun achtergrond en idealen voor het grootste deel overeen met wat zij schreven in de romans *Leen Wouters op de kweekschool*, *De kosteloze school* en *Marcus van Houwaert*.

Verband tussen sociale klasse en schoolsucces in de boeken in vergelijking met het discours van de onderwijstijdschriften

In de onderwijstijdschriften *School en leven*, *Het schoolblad* en *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* werden door de auteurs veel verschillende factoren in verband gebracht met het schoolsucces van leerlingen. Deze factoren waren onder te verdelen in de categorieën aanleg, sociaal milieu, invloed van ouders, onderwijzer en onderwijs aan leerlingen.

Ook in de romans *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kosteloze school* van A. Pleysier en *Marcus van Houwaert* van A. M. de Jong werden heel veel factoren genoemd die het schoolsucces van de leerlingen, beschreven in de roman, konden verklaren volgens de auteurs van de romans. Deze factoren waren onder te verdelen onder de categorieën sociaal milieu, onderwijs en natuurlijke aanleg.

Zowel in de onderwijstijdschriften als in de romans werden heel veel factoren genoemd, die het schoolsucces van de leerlingen volgens de auteurs van de artikelen of de romans konden verklaren. Veel factoren werden ook in beide historische bronnen genoemd. Zo kwam de categorie onderwijs uit de onderwijstijdschriften voor het grootste deel overeen met wat de onderwijzers in de romans lieten zien. In de onderwijstijdschriften kwam vaak naar voren dat het onderwijs beter aan zou moeten sluiten bij de belevingswereld van de kinderen en ook in de romans kwam dit naar voren. Ook werden in de onderwijstijdschriften veel eigenschappen genoemd, die een goede onderwijzer zou moeten bezitten en deze kwamen ook naar voren in de romans. Ook werd het zowel in de onderwijstijdschriften als in de romans belangrijk gevonden dat leerlingen een goede lichamelijke gezondheid hadden. En orde kwam ook in beide historische bronnen naar voren als een belangrijke factor om het schoolsucces van leerlingen te bevorderen. Bij de categorie onderwijs aan leerlingen uit de onderwijstijdschriften en bij de categorie onderwijs uit de historische romans werden dus dezelfde factoren naar voren gebracht.

Wel werd er in de romans meer nadruk gelegd op de invloed van het sociale milieu, waaruit een leerling afkomstig was, dan in de onderwijstijdschriften het geval was. In de onderwijstijdschriften kwam slechts een aantal keer naar voren dat het sociale milieu bepaalde welk schoolsucces een leerling had, volgens de auteurs. In de romans kwam heel vaak naar voren dat het sociale milieu, waaruit een leerling kwam, bepaalde welk schoolsucces een leerling had. Het sociale milieu was in de romans de voornaamste factor in het verklaren van schoolsucces, volgens de auteurs. In de onderwijstijdschriften kwam dit veel minder naar voren.

Ook kwamen sommige factoren, die genoemd werden, niet in beide historische bronnen naar voren. Zo kwam in de romans bijvoorbeeld voor dat motivatie een belangrijke rol speelde bij schoolsucces, maar in de onderwijstijdschriften kwam dit helemaal niet naar voren.

De romans beschreven veel meer het verband tussen sociale klasse en schoolsucces dan in de onderwijstijdschriften werd gedaan. In de romans werd het heel duidelijk dat het sociale milieu, waaruit een leerling afkomstig was, bepaalde welk schoolsucces een leerling had. Een leerling, wiens ouders weinig geld hadden, had geen kans om nog door te studeren na de lagere school. Dit in tegenstelling tot een leerling, wiens ouders veel geld hadden, die wel door kon studeren. In de onderwijstijdschriften kwam dit veel minder naar voren. Slechts twee keer werd door auteurs beweerd dat kinderen uit lagere sociale milieus nooit op het niveau konden komen van kinderen uit hogere sociale niveaus en dat kinderen uit lagere sociale milieus veel minder goed konden luisteren en opletten en daardoor minder schoolsucces konden behalen dan kinderen uit hogere sociale milieus. Deze meningen werden echter niet door heel veel andere auteurs gedeeld. In de onderwijstijdschriften schreven auteurs verschillen in schoolprestaties vaker aan andere factoren toe. In de romans werd het verband tussen sociaal milieu en schoolsucces dus veel sterker gelegd dan in de onderwijstijdschriften gedaan werd.

Conclusie

De onderzoeksvraag, die getracht werd met dit onderzoek te beantwoorden, luidt als volgt: Op welke wijze brachten schrijvende schoolmeesters en -juffen in de eerste helft van de twintigste eeuw sociaal milieu in verband met schoolsucces?

Aan het begin van de twintigste eeuw bestond er in het Nederlandse onderwijssysteem nog veel sociale ongelijkheid in onderwijskansen, veroorzaakt door verschillende typen onderwijs voor kinderen uit verschillende sociale klassen (Bakker & Amsing, 2012). Kinderen uit verschillende sociale milieus gingen naar verschillende typen onderwijs. Na de lagere school konden de arme kinderen niet doorstuderen en de rijkere kinderen konden naar de MULO, het HBS of het gymnasium (Bakker et al., 2010). Deze situatie kwam ook heel duidelijk naar voren in de romans *Leen Wouters op de kweekschool* en *De kosteloze school* van A. Pleysier en *Marcus van Houwaert* van A. M. de Jong. In alle romans werd door de auteurs heel duidelijk naar voren gebracht dat doorstuderen na de lagere

school alleen voor de rijkere mensen weggelegd was. De arme kinderen moesten na de lagere school direct aan het werk om geld te verdienen, wat zo hard nodig was. Wanneer er meer geld te besteden was, kon een kind de opleiding tot onderwijzer volgen en wanneer er veel geld was, kon er een studie aan het HBS of het gymnasium gevolgd worden. In de romans werd er voornamelijk geschreven over de armste kinderen, die geen kans kregen om verder te studeren. De auteurs A. Pleysier en A. M. de Jong brachten beide wel meer factoren in, die het schoolsucces van leerlingen zouden kunnen verklaren, maar in hun romans kwam de factor van het sociale milieu vooral naar voren.

In de vergelijking met de documentenanalyse van de historische onderwijstijdschriften kwam naar voren dat het sociale milieu in de onderwijstijdschriften veel minder vaak in verband werd gebracht met het schoolsucces van leerlingen. In de onderwijstijdschriften werden veel factoren genoemd, die het schoolsucces van leerlingen mogelijk zouden kunnen verklaren volgens de auteurs, maar het sociale milieu werd heel weinig genoemd door de auteurs. We kunnen dus niet zeggen dat het sociale milieu door de auteurs van de onderwijstijdschriften *School en leven*, *Het schoolblad* en *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* als een heel belangrijke factor werd gezien in het verklaren van het schoolsucces bij leerlingen.

Maar de auteurs van de romans, A. Pleysier en A. M. de Jong, zagen het sociale milieu wel als belangrijke factor in het verklaren van verschillen in schoolsucces bij leerlingen. Zelfs belangrijker dan elke andere factor. Zij uitten dit door te benoemen dat er verschillen waren tussen kinderen uit verschillende sociale milieus, door de slechte omstandigheden van de kinderen uitgebreid te beschrijven en door te benoemen dat een verbetering van de situatie gewenst was.

Ter verbetering van de situatie, waarin kinderen uit verschillende sociale milieus een verschillend schoolsucces konden behalen, maakten de auteurs van de onderwijstijdschriften en de auteurs van de romans duidelijk dat zij graag een verbetering van het onderwijs en zijn onderwijzers zouden zien. Dit gedachtegoed van de verschillende auteurs paste goed bij het gedachtegoed van de reformpedagogiek. De reformpedagogiek was een pedagogische vernieuwingsbeweging, die een hervorming van het onderwijs wilde. De reformpedagogiek uitte onder andere kritiek op het massale en methodisch starre volksonderwijs en vond dat het kind met zijn aard en interesses centraal moest staan in het onderwijs (Bakker et al., 2010). Ook in de historische tijdschriften en romans kwam dit naar voren. In beide bronnen werd betoogd dat het onderwijs aan zou moeten sluiten bij de belevingswereld van kinderen en dat de kinderen niet overladen zouden moeten worden met teveel kennis. Verder vond de reformpedagogiek dat er in de opvoeding minder nadruk op het straffen gelegd zou moeten worden en meer op het bewonderen. Een goede (lichamelijke) ontwikkeling werd ook belangrijk gevonden (Bakker et al., 2010). Ook deze punten kwamen naar voren in de onderwijstijdschriften en de romans. De auteurs vonden dat opbouwende kritiek beter werkt in de opvoeding dan straf en ook gezondheid vonden zij belangrijk, want een lichamelijke gezondheid zou er ook voor moeten zorgen dat de geest beter werkt. De reformpedagogiek vond dus dat er rekening gehouden moest worden met de individuele aard en belangstelling van kinderen, maar tegelijk speelde

de opvoeding en de omgeving van het kind ook een grote rol (Imelman & Meijer, 1986). De auteurs van de onderwijstijdschriften en de auteurs van de romans schreven dus volledig in lijn met de reformpedagogische visie.

Discussie

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er sprake is geweest van triangulatie. Er zijn in dit onderzoek namelijk een tweetal historische bronnen geanalyseerd, namelijk historische onderwijstijdschriften en historische romans. En de uitkomsten van de analyses van deze bronnen zijn vervolgens met elkaar vergeleken. Door de analyse en vergelijking van twee verschillende historische bronnen met elkaar is er meer en bredere informatie verkregen dan wanneer slechts een van deze bronnen geanalyseerd zou zijn. Door de triangulatie is er dus bredere informatie verkregen.

Echter kleven aan dit onderzoek ook een aantal beperkingen. Zo is er veel ruimte voor interpretatie geweest. Bij het analyseren van de historische romans was het niet altijd duidelijk wat de auteur precies bedoelde te zeggen en het was ook niet altijd duidelijk wat de mening van de auteur hierin was. Daardoor was er veel ruimte voor interpretatie. Bij de onderwijstijdschriften was dit minder het geval, maar ook hier bestond wel een ruimte voor interpretatie. Het zou dus kunnen dat er informatie uit de historische bronnen gebruikt is in dit onderzoek, op een andere manier dan wat de oorspronkelijke bedoeling was van de auteur.

Een andere beperking, specifiek voor de analyse van de onderwijstijdschriften, was dat de artikelen in de tijdschriften altijd geschreven zijn door een vooraanstaand en vooruitstrevend groepje pedagogen en onderwijskundigen uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Hiermee is er dus een beeld verkregen over de meningen van dit groepje pedagogen en onderwijskundigen, maar niet van het algemene beeld van de samenleving in het begin van de twintigste eeuw.

Literatuurlijst

Bakker, N. & Amsing, H. T. A. (2012). Discovering social inequality: Dutch educational research in the Post-War Era. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(2), 315-333.

Bakker, N., Noordman, J. & Rietveld – Van Wingerden, M. (2010). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality & Quantity*, 36 (2002), 391-409.

Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them. *Teachers College Record*, 103(4), 525–547.

De Nieuwe Stem (1918-1919). De Nieuwe Stem. Algemeen onafhankelijk maandblad der jongeren (1918-1919). Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren.

https://www.dbnl.org/tekst/_nie016nieu01_01/colofon.php

van Faassen, S. A. J. (2013). Jong, Adrianus Michiel de (1888-1943). Amsterdam: Huygens ING.

<http://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn4/bwn3/jong>

Imelman, J. D. & Meijer, W. A. J. (1986). *De nieuwe school, gisteren & vandaag*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.

de Jong, M. & van der Bol, J. (2001). *A. M. de Jong, schrijver*. Amsterdam: Querido.

Oorlogsgravenstichting (z.d.). Adrianus Michiel de Jong. 1888-1943. Oorlogsgravenstichting. Van

<https://oorlogsgravenstichting.nl/persoon/71478/adrianus-michiel-de-jong#>

Schrevel, M. (2002). Over A. M. A. M. de Jongmuseum. Van

<https://amdejongmuseumnl.wordpress.com/over-a-m/>

Vos, J. (2009). Arie Pleysier. Lexicon van de jeugdliteratuur. Digitale bank voor de Nederlandse letteren. Van https://dbnl.org/tekst/coil001lexi01_01/lvdj00786.php

van Walstijn, W. A. W., van der Kamp, L. J. Th. & van der Kamp, M. (1975). *Kansen op onderwijs: een literatuurstudie over ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. WRR. Van:

<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/34337/438942.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bronnenlijst

Tijdschriftartikelen

A. S. (1910). De Achterlijkheid. *Het Schoolblad* 39 (12), 359-362.

Bolt, J. H. (1938). De ideële zijde van het I.V.O. werk. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 1 (2), 36-39.

Bouwman, TH. L. M. (1941-1942). Ende Dispereert Nimmer! Alles Sal Reg Kom! *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 3 (23), 187-188.

Brouwers, U. (1904). Orde houden. *School en leven*, 6 (14), 209-213.

Buma, J. (1928). Opvoedkundige mogelijkheden III. *Het schoolblad*, 57 (30).

Casimir, R. (1904). Tot aanval en verdediging III. *School en leven*, 6 (3), 34-43.

Douwes, B. J. (1926). De school te Saventheim. *Het schoolblad*, 55 (5).

Duchemin, G. (1919). Platteland en ontwikkeling. *Het schoolblad*, 48 (42).

Het schoolblad (1924). Bezuiniging II. *Het schoolblad*, 53 (4).

Het schoolblad (1927). De milieuschool I. *Het schoolblad*, 56 (29).

Het schoolblad (1928). Het probleem van 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 II. *School en leven*, 1 (9), 129-133.

Key, E. (1903). De school der toekomst II. *School en leven*, 4 (40), 625-633.

Krebbers, H. J. (1903). De liefde is de meeste. *School en leven*, 4 (22), 352.

- 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.
- L. (1908). In een kleine school. *School en leven*, 9 (23), 365-366.
- 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.
- N. (1911). Een kijkje in een straf-opvoedingsinrichting. *School en leven*, 12 (36), 561-569.
- P. (1899). Iets over algemeene kennis bij kinderen. *School en leven*, 1 (14), 209-212.
- van Pelt, D. (1902). Een zevende leerjaar. *School en leven*, 4 (2).
- Rameekers, J. M. (1904). Ter overdenking. *School en leven*, 6 (14), 209-213.
- Rijkogel, S. (1927). De volksschool en de schoolmeester. *Het schoolblad*, 56 (46).
- Roosma, S. (1921). Ons werk I. *Het schoolblad*, 49 (4).
- Schook, H. W. J. A. (1909). Alweer op het onderwijs der armen beknibbeld. *Het Schoolblad*, 38 (19), 657-660.
- Schook, H. W. J. A. (1909). Voeding en kleeding van arme schoolkinderen. *Het schoolblad*, 19 (9), 657-660.
- 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 II. *School en leven*, 4 (2), 17-25.
- Süd (1902). De persoon van den onderwijzer VI. *School en leven*, 4 (11), 16-172.

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 der Wal, J. (1900). Naïveteit en teekenonderwijs. *School en leven*, 1 (36), 561-567.

Werkman, H. (1908). Uit het land der kleine scholen. *School en leven*, 9 (29), 456-463.

Winkler, C. (1910). De plaats der Psychologie in de Paedagogiek I. *Het schoolblad*.

Winkler, C. (1910). De plaats der Psychologie in de Paedagogiek II. *Het schoolblad*.

Boeken

de Jong, A. M. (1950). *Marcus van Houwaert*. Amsterdam: A. J. G. Strengholt's Uitgeversmaatschappij N. V.

Pleysier, A. (1929). *Leen Wouters op de kweekschool*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

Pleysier, A. (1934). *De kosteloze school*. Amsterdam: De Arbeiderspers.