

Over mallenschooltjes, rioolklassen en strenge scholen

De moeizame ontwikkeling van het buitengewoon lager onderwijs in het begin van de twintigste eeuw, met speciale aandacht voor voorlopers van de huidige mlk- en zmok-scholen

SAMENVATTING

Na de invoering van de leerplicht in Nederland begint het buitengewoon onderwijs aan een ontwikkeling die zich zal kenmerken door wettelijke regelingen, subsidiëring, differentiatie en professionalisering.

Beschreven worden de aanvankelijke politieke besluitvorming met betrekking tot het speciaal onderwijs, financiële problemen en dilemma's bij de pedagogische vormgeving, gedurende het eerste kwart van de twintigste eeuw. Het accent ligt hierbij op de grootste sector: het onderwijs aan achterlijke kinderen.

Vervolgens wordt uitgebreid aandacht besteed aan de ontwikkeling van een veel minder omvangrijk, maar opmerkelijk type speciaal onderwijs: de zogenaamde strenge school of psychopatenschool, een voorloper van het huidige zmok-onderwijs. Ingegaan wordt op discussies in de eerste decennia van de twintigste eeuw over de (on)wenselijkheid van dergelijke aparte scholen voor moeilijk opvoedbare kinderen, en op de praktijk in dit type onderwijs tot 1940.

1 Inleiding

De institutionalisering en de uitgebreidheid van het buitengewoon onderwijs in de twintigste eeuw steken schril af tegen de situatie in de vorige eeuw. Het omvangrijke speciaal onderwijs telt tegenwoordig een zeventiental

verschillende schooltypen; een terugblik naar de negentiende eeuw toont ons slechts enkele onderwijsinstellingen voor doofstommen, blinden, achterlijken en spraakgebrekkigen, welke meestal verbonden waren aan internaten.

Diepzwakzinnige kinderen (de idioten en de imbecielen) waren veelal voorwerp van medelijden of soms zelfs van vermaak. Ze vonden een plaats in gestichten of waren verborgen in de huiselijke sfeer, waar ze gewoonlijk van onderwijs en professionele verzorging verstoken bleven, net als menig ander probleemkind.

Dit betekent overigens niet dat er helemaal geen belangstelling was voor de opvoeding en het onderwijs aan deze groepen. Jak (1988) heeft benadrukt dat geestesgestoorden en zwakzinnigen toen reeds in gestichten een menswaardiger bestaan kregen toebedacht. Sommige onderwijzers, predikanten, broeders en artsen verrichtten op eigen houtje pionierswerk. Enkele namen zijn bekend gebleven. Itard (1801) was overtuigd van de opvoedbaarheid van 'zijn' wilde van Aveyron; zijn leerling Séguin werd tot dit werk aangespoord 'na een kermisbezoek, waar hij gedresseerde vlooiën gezien had, tengevolge waarvan hij op de gedachte gekomen was, dat men dan toch ook wel met den dressuur van idioten beginnen kon'; Guggenbühl (1836) raakte bevlogen voor het werk onder zwakbegaafden toen hij een arme

cretin neergeknield het Onze Vader voor een Mariabeeld hoorde bidden, zo vertelt Klootsema (1904, 7-8). En dat in Nederland de theoretische en praktische arbeid van Van Koetsveld voorbeeldig is geweest, kan men uitgebreid lezen bij Jak (1988).

Dekker (1985) heeft beschreven dat sociaal bewogen lieden, als de arts Suringar, zich inspanden voor de opvang van kinderen die pedagogisch moeilijk te bereiken of verwaarloosd waren. In de loop van de negentiende eeuw ontstond in West-Europa een ware archipel van residentiële heropvoedingsinrichtingen, bedoeld om dit soort kinderen in een geïsoleerde en beschermde omgeving op intensieve wijze pedagogisch aan te pakken en te verbeteren. Bekende voorbeelden hiervan zijn Mettray (Frankrijk, Nederland) en het Rauhe Haus van J. H. Wichern.

We spreken in de negentiende eeuw doorgaans van personen die zich het lot van de zwakzinnigen of andere probleemkinderen aantrokken, terwijl dit in de twintigste eeuw over moest gaan op groeperingen en instellingen; de speciale pedagogie, en daarmee verbonden ook de orthopedagogiek, werd met andere woorden wettelijk geregeld, gesubsidieerd en geprofessionaliseerd.

Terzijde moet nog opgemerkt worden dat Nederland, internationaal gezien, niet erg vooropliep in de zorg voor het buitengewoon onderwijs. In de meeste Europese landen waren al op het einde van de negentiende eeuw scholen voor achterlijke kinderen opgericht, terwijl volgens Schreuder (1905) in Nederland pas in 1896 de eerste zelfstandige dagschool haar deuren opende.¹

Na de invoering van de leerplichtwet in 1901 traden de zwakbegaafde kinderen (de debielen) duidelijk naar voren, zij het dan vooral als storende elementen in de toch al overvolle klassen, en vormden zo een nieuw

onderwijskundig vraagstuk. Tot wat voor verwickelingen dit in de praktijk kon leiden, willen we graag illustreren aan de hand van een lokale geschiedenis.

In een brief uit 1916 van de arrondissementsschoolopziener van Den Briel aan minister Cort van der Linden lezen we: 'Bij een bezoek, dat ik onlangs aan de O.L.S. no. 2 (voor minvermogenen) te Brielle bracht, werd mij medegedeeld, dat van de 43 leerlingen van het jongste leerjaar, 15 niet bevorderd konden worden. Als reden daarvan werd mij opgegeven de stoornis veroorzaakt door een vijftal idiote leerlingen. Ook in de O.L.S. no. 1 (voor meergegoeden) beklaagde de onderwijzeres in het jongste leerjaar zich erover, dat een idioot kind het onderwijs onmogelijk maakte'. Gevraagd werd dan ook de kinderen buiten de leerplichtwet te plaatsen om ze aldus van deze scholen te kunnen verwijderen.² Het ging in dit specifieke geval overigens, zo bleek bij nader medisch onderzoek, niet om idiote, maar om zwakzinnige of achterlijke kinderen; reden genoeg evenwel, zo meende men, om ze niet meer op de scholen te tolereren. Dat ouders daarmee op hun beurt weer niet gelukkig waren, blijkt uit het feit dat, toen er inderdaad kinderen van deze school afmoesten, één van de moeders bij de gedachte haar zwakzinnige kind weer de hele dag thuis over de vloer te hebben, uit razernij genoemde klasseeonderwijzeres begon te mishandelen.

Opmerkelijk is de vrijmoedigheid waarmee in het algemeen werd gesproken over de last die abnormale kinderen bij de ontwikkeling van normale kinderen veroorzaakten. Met nadruk werd gezegd dat het bij de vormgeving van het speciaal onderwijs niet in de eerste plaats ging om het afwijkende, maar om het gewone kind. In een rapport van de Bond van Nederlandse Onderwijzers uit 1911 staat te lezen: 'onze bond (. . .) ziet in dit speciale onderwijs vooral daarom zoveel goeds, wijl het is een noodzakelijke

voorwaarde, waardoor het geheel, de ontwikkeling van het normale Nederlandse volkskind, beter tot zijn recht kan komen. Maar groter waarde ontleen die scholen aan het feit, dat de gewone school daardoor ontlast wordt van de leerlingen, die de voortgang van de normale leerlingen verhinderen'.

2 De eerste regelingen

Zoals zoëven gezegd, is de leerplicht 'de oorzaak geweest van de ontdekking van velen die tot dan toe in de afzondering werden gehouden. De school werd geconfronteerd met een nieuwe groep kinderen, de debielen, die tot dan toe geen onderwijskundig en pedagogisch probleem hoefden te vormen', in de woorden van Bolkenstein en Menkveld (1978, 23).³

Rondom de eeuwwisseling bestond er slechts een handjevol klassen voor achterlijke kinderen, verbonden aan een gesticht of aan een openbare lagere school.⁴ De roep om uitbreiding, en daarmee om een wettelijke regeling, klonk begrijpelijkerwijs al snel luid door in veel lagere scholen. Het zijn door- gaans oud-onderwijsmannen geweest die het probleem in de Tweede Kamer verwoordden en gemeentebesturen die de zaak bij de minister aanhangig hebben gemaakt.⁵

Uitbreiding van het buitengewoon lager onderwijs was daarmee sterk gerelateerd aan wettelijke maatregelen, die in de jaren 1900, 1905, 1910 en 1923 werden genomen. En hoewel het buitengewoon onderwijs pas na de lager-onderwijswet van 1920 en de daarop aansluitende maatregelen van bestuur in 1923 een enorme groei doormaakte, werd de basis voor een eigen structuur in de eerste twee decennia van de twintigste eeuw gelegd.

Een eerste aanzet hiertoe gaf minister Kuyper in 1905 door (hoe paradoxaal dit misschien mag klinken) het onderwijs aan zwakzinnige kinderen *buiten* de wet

op het lager onderwijs te plaatsen. Dit was echter geen goedkope oplossing om het probleem op de lange baan te schuiven en het zo in ieder geval niet in zijn ambtsperiode te hoeven oplossen. De reden was dat dit onderwijs door deze ingreep voortaan niet meer gebonden zou hoeven te zijn aan de voorwaarden van het lager onderwijs (met name bepalingen over de te geven vakken, het aantal leerlingen per klas en het toezicht) en deswege zijn eigen ontwikkeling kon nemen. De groep van geestelijk abnormale kinderen kon nu, evenals de blinden en doofstommen, onttrokken worden aan de gewone school en er ontstond meer vrijheid wat betreft de financiële steun aan de voor die kinderen afzonderlijk bestemde instellingen.

Uiteraard stuitte deze wetswijziging op bezwaren van de kant van het zwakzinnigenonderwijs zelf. Willekeur vreesde men nu er geen regeling meer was, en bovendien: wie staat borg voor de zekerheid dat elke minister even begaan zal zijn met dit onderwijs en dus ook de nodige voorzieningen zal treffen? Vele vragen bleven er na deze uitzonderingsbepaling van het zwakzinnigenonderwijs nog open. Van een regeling bij een afzonderlijke wet kon toen nog geen sprake zijn. 'De dubia zijn op dit terrein nog te vele om daartoe thans reeds den toestand rijp te kunnen achten', zo concludeerden de inspecteurs van het lager onderwijs in een rapport uitgebracht in 1903.⁶ De tijd en de ervaring moesten een regeling tot stand brengen.

3 Begripsbepaling

Als eerste dubium kan genoemd worden het probleem van de omschrijving. Welke groep kinderen had men nu eigenlijk op het oog als gesproken werd van 'achterlijken'? Uiteraard niet de minder vlugge kinderen maar 'degenen die een bepaald psychisch defect hebben, zonder nochtans weder geheel

stompzinnig te zijn' (zo lezen we in hetzelfde rapport), welke laatste kwalificatie natuurlijk wel van toepassing is op idiote en zwaar imbeciele kinderen. Het werd indertijd nog als onmogelijk gezien een scherpe scheidslijn te trekken tussen de verschillende categorieën van abnormale kinderen. De Binet-Simontest is immers pas rond 1905 ontwikkeld en werd ook niet direct algemeen aanvaard.⁷

Een paar jaar later kwam de minister hierop terug, toen hij aan de districts-schoolopzieners een rondschrijven stuurde waarin afkeurend gesproken werd over de neiging bij de leiding van sommige scholen voor zwakzinnigen om de scholen zoveel mogelijk 'het type van eene gewone lagere school te doen naderen, en de verstandelijke ontwikkeling der leerlingen op den voorgrond te plaatsen'.⁸ Dit had in de praktijk tot gevolg dat kinderen die een hogere graad van zwakzinnigheid bezaten, niet welkom waren op deze scholen, zodat er weer een nieuwe groep kinderen buiten de onderwijsboot dreigde te vallen. De minister stelde daarom als voorwaarde dat zo'n kind in ieder geval één jaar, bij wijze van proef, toegelaten moest worden. Hierdoor ontstonden de zogenaamde bezinkingsklassen, klassen aan een buitengewone school waarin de moeilijk plaatsbare kinderen (met name de imbeciele kinderen) werden gezet. Een school mocht niet meer dan drie bezinkingsklassen hebben.

Bovengenoemde ministeriële missive bracht grote beroering in onderwijsland met zich mee. De Bond van Nederlandse Onderwijzers bestempelde het schrijven niet alleen als 'zeer bedenkelijk' maar zelfs als 'zeer gevaarlijk'. En het artikel van de bekende Amsterdamse arts dr. D. Herderschee in het *Tijdschrift der Vereeniging van Onderwijzers en Artsen, werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen*, droeg de niet mis te verstane titel 'Het karakter der

scholen voor zwakzinnigen bedreigd'.⁹

Het probleem van de begrips-omschrijving lag uiteraard dieper. Moet het abnormale kind zich zoveel mogelijk aan zien te passen aan onze 'normale' maatschappij (dit is zo dicht mogelijk het onderwijssysteem van een gewone lagere school naderen), of begint men bij de levenssituatie van de gehandicapte zelf, uitgaande van de mogelijkheden van elk individueel kind? Een pionier van het zwakzinnigenonderwijs, de onderwijzer G. J. Vos, verwoordde het, in de weergave door Van der Waals (1913, 80), aldus: 'Een sterk doorgevoerde individualisatie is een eerste voorwaarde om het doel van het zwakz. onderwijs te bereiken. Deze individualisatie stelt bijzondere eischen aan de inwendige organisatie der school en aan de bekwaamheden van het onderwijzend personeel'. Bij dit laatste kon nauwelijks uitgegaan worden van het leerplan van het gewoon lager onderwijs, maar moest men eigenlijk een ander onderwijsdoel stellen: het zich zo zelfstandig mogelijk kunnen handhaven in de maatschappij. Van overheidswege werd vooral dit laatste sterk ondersteund door het bevorderen van het geven van creatieve en ambachtelijke vakken op de zwakzinnigenscholen. Uit ministeriële stukken blijkt echter dat op verschillende scholen juist deze vakken niet gegeven werden, en daarmee werd, zo concludeerden de politici, de intellectuele ontwikkeling toch als voornaamste doel beschouwd.¹⁰

4 Separatie of integratie?

Ten tweede kwam de vraag naar voren of de voorkeur gegeven moest worden aan het oprichten van zelfstandige dagscholen voor zwakzinnige kinderen of aan afzonderlijke klassen verbonden aan de gewone lagere school. In de volksmond heetten die ook wel respectievelijk mallenschooltjes en rioolklassen.

In onderwijskringen verwees men naar buitenlandse ervaringen. Te Berlijn was met het oprichten van afzonderlijke klassen aan de gewone lagere school geëxperimenteerd. Het idee hierachter was dat men de kinderen niet in een isolement wilde brengen door ze direct geheel af te scheiden van de normale kinderen. In feite was ook dit experiment gebaseerd op het leerplan van een gewone basisschool, zij het dan dat men het wat langzamer uit wilde voeren. Op deze wijze, zo hoopte men, kon gemakkelijker de weg terug naar de gewone school gevonden worden. Dit experiment is echter aan zijn doel voorbijgeschoten. Van de achterlijke kinderen die in deze aparte klasjes zaten, stroomden maar enkelen door naar de gewone school. Zulke kinderen die weer geïntegreerd konden worden, waren veelal niet achterlijke kinderen in de zin van zwakzinnig, doch slechts minder vlugge of achtergeraakte kinderen¹¹ en partieel gehandicapten. Bovendien bleek dat isolering juist op deze wijze eerder plaatsvond, aangezien normaal begaafde kinderen, bewust of onbewust, juist het meest in de dagelijkse schoolsfeer de minder begaafde leeftijdgenootjes confronteerden met hun tekortkomingen. Het oprichten van zelfstandige scholen kreeg, zowel in Nederland als elders in Europa, de algemene voorkeur, immers, zo merkte Schreuder (1905, 65) op: 'Bijklassen worden zoo licht vergaarbakken, waar het schuim der school bijeengebracht wordt, om dan verder maar wat bezig gehouden te worden'.

De vraag was (en is) echter niet louter van onderwijs-pedagogische aard. Zoals vaak gebeurt, zit er een praktische en financiële kant aan, waardoor de zaken anders aangepakt dienden te worden dan men in theorie graag had gewild. In grote steden leverde het niet al teveel problemen op om met gemeentelijke gelden een school op te richten en deze ook nog voldoende te

bevolken, maar op het platteland was dit niet mogelijk. Daar kon men met veel moeite en in samenwerking met andere omliggende gemeenten hooguit tot het vormen van een klasje komen. Het hebben van één klasje voor een regio op het platteland bracht uiteraard zijn eigen problemen mee: vervoer, verschillende niveaus van achterlijkheid tezamen in één klas, en welke gemeente draait voor de kosten op? Zo verwerd zo'n regionaal klasje met achterlijke kinderen al gauw tot een rioolklasje gevuld met hopeloze en niet te plaatsen gevallen.

5 Financiële problemen

Met het buiten de lager-onderwijswet plaatsen van het buitengewoon onderwijs in 1905 vervielen niet alleen verplichtingen voor dergelijke scholen, maar ook rechten. Het ging in eerste instantie om het aanspraak maken op rijkssubsidie. Hoewel pas in 1910 de regeling voor het verkrijgen van subsidie in het speciaal onderwijs vastgelegd werd, kon toch al direct een beroep op overheidsfinanciering gedaan worden.¹² Dit gold echter alleen maar de betaling van de minimumjaarwedde van de onderwijzers en een bijdrage per afzonderlijke leerling. Geldelijke steun voor het oprichten van nieuwe scholen en het onderhoud van schoolgebouwen werd niet gegeven.

Zelfs gebeurde dit in principe nog niet na de wettelijke regeling in 1923, maar eindelijk wel in een korte periode vlak vóór de crisisjaren, toen het ministerie over meer financiële armslag beschikte. Opmerkelijk zijn in dit verband de wederwaardigheden van een plan van de onderwijsminister Waszink om, gezien de betere vulling van de schatkist, meer geldelijke steun aan het bijzonder buitengewoon onderwijs te gaan verschaffen. In een brief van 5 april 1929 schrijft Waszink het billijk te vinden dat deze subsidies (die eigenlijk zowel grondwettelijk als volgens de

lager-onderwijswet van 1920 *verplicht* waren tot nú toe, met het oog op begrotingsproblemen, achterwege zijn gebleven, ondanks ernstige protesten en waarschuwingen van de kant van de Raad van State hiertegen. Ter ondersteuning van zijn pleidooi om deze wettelijke verplichting nu ook daadwerkelijk te gaan effectueren, wijst hij op de aanzienlijk verbeterde financiële situatie van de regering. Na vele ambtelijke voorbereidingen en ook na een positief advies van de Raad van State, worden evenwel uiteindelijk deze plannen, vanwege de in de loop van 1929 snel verslechterende economische vooruitzichten, door de Minister van Financiën op de valreep afgeblazen.¹³

In deze periode draaiden dus in de praktijk de gemeenten en particuliere instellingen op voor de stichtingskosten van het speciale onderwijs. Dat vele initiatieven voor een financiële muur kwamen te staan spreekt voor zich. Met name het oprichten van bijzondere buitengewone scholen ondervond daarenboven door de Schoolstrijd veel moeilijkheden: 'Onze mannen hadden zorg genoeg, om te trachten de Chr. School voor het normale kind eenigszins op peil te brengen, om nog te denken aan de abnormale jeugd!', schreef Calliber (1929, 32-33) over de aanvankelijk trage ontplooiing van het protestants-christelijke speciaal onderwijs. Voor de Pacificatie in 1920 waren er zeventien openbare scholen voor buitengewoon onderwijs tegen vier bijzondere, waarvan er dan nog twee bijzonder neutraal waren die zo goed als geheel ook door de gemeente (Amsterdam) gefinancierd werden.

De buitengewone scholen werden bovendien nog met het in feite onbenullige probleem van de pensionering geconfronteerd. Haar onderwijzers konden geen aanspraak meer maken op de pensioenregeling van het onderwijs. Als een school zelf niet een dergelijke aparte regeling maakte, was de overstap voor een onderwijzer naar het buiten-

gewoon onderwijs erg onaantrekkelijk.

In 1913 werd dit probleem voor een deel opgelost, toen door de pensioenwet voor gemeente-ambtenaren de onderwijzers van openbare scholen rijkspensioen konden krijgen. Voor de kleine groep onderwijzers op bijzondere buitengewone scholen leek het echter onmogelijk een regeling te treffen, ondanks herhaalde vragen over dit probleem in de Kamer, en vele verzoekschriften en nota's van de Minister van Binnenlandse Zaken aan zijn ambtgenoot op Financiën. Een merkwaardige situatie, als men beseft dat het slechts om een kleine twintigtal onderwijzer(es)s(en) ging. Wellicht laat deze kwestie zien dat in de jaren voor de nieuwe lager-onderwijswet de aandacht voor het zwakzinnigenonderwijs was verslapt.

De Vereeniging tot bevordering van het Christelijk Onderwijs aan Achterlijke en Zenuwzwakke kinderen moet dit ook geconstateerd hebben, zo blijkt uit haar schrijven van december 1917: 'Door deze verschillende omstandigheden en het omhooggaan van de levensstandaard met wellicht 40%, is de vroeger eenigszins bevoorrechte positie der onderwijzers aan scholen voor zwakzinnigen thans eer geworden een achterstaande positie'.¹⁴

De reeds genoemde Van Koetsveld, oprichter van de eerste dagschool voor zwakzinnigen in het midden van de negentiende eeuw, heeft het zwakzinnige leven omschreven 'als een rad door mensenhanden bewogen, die hand er afgetrokken staat het stil, bij gebrek aan eigen machinerie en beweegkracht', zoals we via Jak (1988) kunnen vernemen. Zou deze beschrijving ook niet van toepassing kunnen zijn op het politieke leven, als het gaat om de regeling met betrekking tot het buitengewoon onderwijs?

De financiële perikelen speelden een grote rol op de weg naar een wettelijke regeling in de vroege jaren twintig, doch uiteraard waren er vele andere problemen die (deels ook na die wet)

nog om een oplossing vroegen. De belangrijkste punten waren de leerplicht voor achterlijke kinderen, de opleiding voor onderwijzers in het buitengewoon onderwijs, de verplichte onderdelen in het leerplan, het vak- en herhalings-onderwijs, de nazorg, de bevoegdheden der onderwijzers en wie (financieel) verantwoordelijk was voor het oprichten van zwakzinnigenscholen: de gemeente, het rijk of particulieren?

Tot dusver gaven we een beschrijving van de vorming, in de periode 1900-1930, van de randvoorwaarden waarbinnen het speciaal onderwijs in de loop van de twintigste eeuw tot een ongekeerde bloei en differentiatie zou komen. Van deze ontwikkeling profiteerde aanvankelijk met name het zwakzinnigenonderwijs, waarop we in ons verhaal dan ook extra accent legden. Ter illustratie van de tegelijkertijd op gang komende specialisatie binnen het buitengewoon onderwijs, willen we in het vervolg van dit opstel de aandacht richten op een curieuze casus: de voorloper van wat in 1950 ging heten 'scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen' (zmok). Net als ten aanzien van het ontstaan van het zwakzinnigenonderwijs het geval was, werden de plannen tot het opzetten van dit andere type speciaal onderwijs ingegeven door de moeilijkheden die een specifieke categorie leerlingen veroorzaakte op de overbevolkte scholen in het prille begin van de twintigste eeuw.

6 Een vroege zmok-school

Een tiental jaren na de invoering van de leerplicht in Nederland ging men hier, evenals in het buitenland, in de grote steden de behoefte gevoelen aan lokale heropvoedingsexternaten, naast de sinds de negentiende eeuw bestaande internaten voor moeilijk opvoedbare en verwaarloosde kinderen in de vrije natuur ver van de gevaren en verleidingen van

die poelen des verderfs. Sommige onderwijsmensen, bijvoorbeeld de Rotterdamse volksschoolonderwijzer Daniël Zwiep († 1921), begonnen overwegende bezwaren te koesteren tegen het weghalen van kinderen uit hun eigen grootstedse milieu, waar ze later weer vervreemd en onvoorbereid in zouden terugkeren. Men vond het beter probleemkinderen in de stad zelf tegen verlokkingen en ontsporingen te wapenen. Ook hoopte men door een speciale 'strenge' dagschool in de stad te stichten, via de beïnvloeding en begeleiding van de leerlingen, meer gunstige invloed op onmaatschappelijke gezinnen te kunnen uitoefenen.

Deze gedachten leefden bijvoorbeeld in de protestants-christelijke vereniging 'Zoekt het Verlorene!', die in 1911 te Rotterdam ontstond vanuit het door het Reveil geïnspireerde welzijnswerk door vrijwilligers onder 'boefjes'. In april 1915 opende deze vereniging de deuren van de eerste Nederlandse psychopaten-school, met de genoemde Zwiep als hoofd. Deze zmok-school avant la lettre was de nog steeds bestaande A. H. Franckeschool.

Eveneens rond 1910 werden er initiatieven in dezelfde richting ontplooid in de residentie en in de hoofdstad, maar tot 1939 zou de school in de havenstad de enige zelfstandige psychopatenschool (los van een internaat dus) blijven. In Amsterdam had de gemeenteraad weliswaar reeds in 1913 een principebesluit genomen om een strenge school te openen; maar, ook al werd in 1914 zelfs nog een hoofd voor deze onderwijsinstelling benoemd, duurde het toch nog, vanwege financiële bezwaren, tot 1939 voordat de A. H. Gerhardschool daadwerkelijk van startging.¹⁵

7 De leerlingen

Zo'n strenge school of 'psychopaten-school', zoals de officiële omschrijving in het buitengewoon-onderwijsbesluit van

1931 luidde, was bedoeld om een bepaald type schoolkinderen te onderwijzen en vooral op te voeden, teneinde ze aldus voor afglijden naar de misdaad of onzedelijkheid te behoeden. Men had in dit verband aanvankelijk een ruime categorie probleemkinderen op het oog die niet met de rechter in aanraking waren geweest en waarvoor tucht-scholen en rijksopvoedingsgestichten dus te zwaar geschut vormden. Zulke leerlingen duidde men op, vanuit onze huidige inzichten bezien, nogal theorie-arme en ongedifferentieerde wijze aan als: abnormaal (hoewel zulke kinderen lang niet altijd subnormaal – minder-begaafd – waren, zoals men zich terdege realiseerde), minderwaardig (niet bedoeld in intellectueel opzicht), amoreel (wat iets anders is dan immoreel, zo werd benadrukt), kinderen die ongevoelig zijn voor hetgeen hun ethische gevoel moet ontwikkelen en voor karaktervorming (dezulken hebben evenwel niet steeds een verdorven gemoed of een perverse aard, zo werd in dit verband verzekerd), psychopaten (welke term niet betekent dat ze in het krankzinnigengesticht dreigen terecht te komen), uitzonderingen op de regel, zwakkelingen, kinderen met een zwak hersenstelsel, psychisch snel vermoeide leerlingen, labiel, opvliegend, driftig en prikkelbaar (of juist onverschillig en apathisch), lastige en weerbarstige leerlingen, onhandelbaar, onopgevoed, ruw, brutaal, bandeloos, liederlijk, onverbeterlijk, onwillig, koppig, stijfhoofdig, leugenachtig, spijbelaars, weglopers, verwaarloosde jeugd, jeugd op het hellend vlak, asociaal (maar daarom nog niet antisociaal), leerlingen met een neiging tot diefstal of vagebonden¹⁶, 'leerlingen, die met de gewone tuchtmiddelen, die de openbare lagere school ter beschikking van den onderwijzer stelt, niet te regeeren zijn'¹⁷, 'kinderen die een gevaar vormen voor de opvoeding hunner medeleerlingen, en die op den goeden gang van het onderwijs een storenden invloed oefenen', kinderen

die een tegenzin in werken hebben, en een gebrek aan wilskracht, doorzettingsvermogen, gemeenschapszin en verantwoordelijkheidsgevoel¹⁸, tuchteloos, ongehoorzaam, baldadig, stukjesdraaiers (dit was een, met name in Amsterdam en Utrecht gangbare, aanduiding voor frequente spijbelaars), moeilijke leerlingen, leerlingen die eigenlijk ongeschikt zijn voor het verblijf op een gewone school, zedelijk defect.

Het betrof dus expressis verbis geen geesteszieken of achterlijken. Hieruit blijkt dat Van Liefland (1940, 205) abusis is, wanneer hij stelt dat bij de vaststelling of een leerling psychopaat was, aanvankelijk medische criteria golden, net als bij de diagnose zwakzinnigheid, terwijl pas later de sociale aspecten (zoals: zich niet zelfstandig in de samenleving kunnen handhaven) op de voorgrond kwamen. Het omgekeerde is het geval. Wij laten zien dat van meet af aan juist op het sociaal en moreel disfunctioneren van dergelijke leerlingen werd gelet. Pas geleidelijk aan werden de meer ernstige (psychiatrische) defecten bepalend voor de vraag of een kind op de psychopatenschool thuishoorde of niet.

Eigenlijk zou men, achteraf gezien, kunnen zeggen dat een zo ruim gedefinieerde strenge school, als uit de bovenstaande opsomming van categorieën leerlingen zou voortvloeien, niet goed van de grond is gekomen. De paar psychopatenscholen die wél ontstonden, ontfermden zich over ernstiger gevallen dan spijbelaars, brutaaltjes en lastpakken. Al vrij snel ging men, op grond van financiële overwegingen en door diepere psychologische inzichten, de doelgroep inperken, en werd in precieusere bewoordingen gezegd: het gaat om psychopaten, dat wil zeggen om in emotionele en morele zin onderontwikkelde kinderen¹⁹, onhandelbaar en agressief. Daarbij sloot men neurotische kinderen bij wie gevoelens van angst, vrees, schaamte, schuwheid, twijfel, nijd, en dergelijke op de voorgrond staan,

staan, weer uit.²⁰ Voor deze laatstgenoemde neurotische categorie bestonden overigens geen aparte scholen; zij waren aangewezen op bijvoorbeeld pedologische instituten en vooral op medisch-opvoedkundige bureaus, waarvan het eerste in Amsterdam in 1928 ontstond.²¹ De psychopaten daarentegen werden, ook al waren ze dan onopgevoed en moreel defect, beschouwd als wel degelijk (her)opvoedbaar door een aparte aanpak in een speciale school.

8 Voors en tegens van de strenge school

De motivatie die gegeven werd om speciale scholen voor moeilijke kinderen op te richten, was meestal meervoudig, vergelijkbaar met de redenen die men doorgaans gaf voor elke andere vorm van buitengewoon onderwijs: de gewone leerlingen behoeden voor de remmende en/of bedervende invloed die uitgaat van probleemkinderen, de toch al zwaar belaste onderwijzers vrijwaren voor de frustraties veroorzaakt door het vruchteloze werken met probleemkinderen, tegemoetkomen aan de speciale pedagogische en onderwijskundige eisen die zulke leerlingen stellen en die in de gewone schoolsituatie niet gehonoreerd kunnen worden, en uiteindelijk ook de samenleving beschermen tegen criminaliteit en deviantie en het maatschappelijk welzijn bevorderen.

Hoewel velen overtuigd waren van de onmisbaarheid van dit type scholen, zag men zeker ook vele bezwaren tegen deze nieuwe orthopedagogische plannen. Uiteraard maakte men zich algemeen zorgen over de hoge stichtings-, onderhouds- en exploitatiekosten van zo'n speciale school. In de Amsterdamse gemeenteraad werd reeds in 1913 de vrees geuit dat de gang naar een strenge school stigmatiserend op de betreffende leerlingen zou werken: op straat zouden ze worden nageroepen en

gepest, en op de toch al krappe arbeidsmarkt zou een getuigschrift van een strenge school wel geen aanbeveling bij een werkgever vormen; daartegenover werd overigens weer opgemerkt dat men beter met een getuigschrift van een strenge school, dan helemaal zonder getuigschrift het leven kon ingaan. Voorts voorzagen sceptici dat een strenge school de kinderen niet zozeer van de misdaad zou afhouden, maar dat zo'n instelling juist een broedplaats van het kwaad zou blijken te zijn, een uitgekiende gelegenheid zou bieden tot het beramen en uitvoeren van snode plannen, tot 'uitwisseling van ondeugden', en tot het volgen van elkaars slechte voorbeeld. Ook voorspelde men dat de grotere afstand tot zo'n centrale plaatselijke onderwijsinstelling voor veel leerlingen een probleem zou vormen, en dat dit alleen nog maar het verzuim door hardnekkige 'stukjesdraaiers' in de hand zou werken. Tevens werd verwacht dat een kortstondig verblijf op een speciale school (men dacht aanvankelijk aan een soort morele 'stoomcursus' van slechts drie tot zes maanden) weinig effectief zou blijken op de langere duur, mede omdat de leerlingen buiten schooltijd en na een dergelijk tijdelijk verblijf toch weer onder de invloed van hun doorgaans twijfelachtige thuismilieu zouden staan. Bovendien zou een leerling door zo'n onderbreking van de normale schoolgang vermoedelijk een ernstige achterstand op zijn medeleerlingen oplopen. Verder vroegen critici zich af of ouders wel bereid zouden zijn om loyaal mee te werken aan de uitvoering van een besluit tot plaatsing van hun kind op een strenge school²², ofschoon anderen weer verwachtten dat veel ouders zelf zodanig met hun handen in het haar zaten vanwege hun onhandelbare kroost, dat ze maar al te graag zouden toezien op een geregelde gang naar de strenge school. Ja, zelfs werd ook als bedenking geopperd dat een aantal ouders de plaatsing van hun kind op een strenge school als een nastrevenswaardig iets

zouden zien: hun kind zou dan de ganse dag van de vloer en van de straat zijn, ze zouden worden gevoed, gebaad en gereinigd, en ze kregen op de koop toe nog meer vakken dan op de gewone school! De psychiater Cowan (1912, 17) evenwel, die zo'n soort redenering al wel vaker zei gehoord te hebben, meende dat het wel meeviel met de mentaliteit van ouders: 'naar hetgeen ik vernam van lieden die de lagere klassen der bevolking goed kennen', is die gemakzuchtige wens om moeilijke kinderen maar lekker ergens op te bergen, althans hier te lande, niet algemeen, 'en geven de meeste ouders den voorkeur aan het bij zich houden hunner spruiten'.

9 De diagnose van de opvoedingsproblemen

Sommigen stelden naar aanleiding van de plannen verder de maatschappijkritische vraag of men de schuld van de bedoelde stagnaties in de opvoeding niet teveel en uitsluitend bij de kinderen zelf zocht. Voor een aantal moeilijk opvoedbaren kon zeker al veel goeds bereikt worden door een overplaatsing naar een andere klas of een andere school; de oorzaak van de problemen kon er immers best in gelegen zijn dat een zogenaamd onhandelbare leerling en zijn huidige onderwijzer elkaar nu eenmaal niet aanvoelden, gewoon niet met elkaar overweg konden. De moeilijkheden konden ook veroorzaakt zijn door de onaantrekkelijkheid van onderwijs en school voor bepaalde leerlingen, waarbij men al rond 1910 meende dat de gebruikelijke grote klassen een belangrijke negatieve factor in dit verband vormden.²³ En ongetwijfeld spelen ook sociaal-economische omstandigheden, zoals een slechte woonsituatie, armoede en andere maatschappelijke misstanden, een grote rol, zo was men zich reeds vroeg bewust. Het is dus van belang, aldus Cowan (1912), om nauwkeurig vast te stellen, waar de onhandelbaar-

heid in een bepaald geval nu eigenlijk vandaan komt, voordat men tot plaatsing op een psychopatenschool besluit.

Maar hoe dat ook zij, voor bepaalde kinderen moet toch noodgedwongen gezocht worden naar een eigen aangepast regime, zo oordeelde men vrij algemeen. Bij de diagnose van wie er in aanmerking kwam voor plaatsing op een strenge school, moesten onderwijzer en psychiater samenwerken, zoals bij de A. H. Franckeschool vanaf het prille begin gebruikelijk was en wat ook sinds 1931 wettelijk verplicht werd voor de psychopatenschool. Een groot probleem evenwel bij dit diagnostisch onderzoek was het ontbreken van bruikbare instrumenten om morele defecten vast te stellen, in tegenstelling tot de beschikbaarheid van meer geschikte tests bij het zwakzinnigenonderwijs. Wat er aan diagnostische instrumenten voorhanden was, mat eigenlijk slechts het vermogen tot moreel oordelen, wat nu eenmaal nog weinig zegt over het zedelijk en sociaal functioneren van de testpersoon. Het werd dus ook steeds noodzakelijk gevonden om de voorgeschiedenis op school en de thuissituatie van kandidaat-leerlingen voor de strenge school in een langdurig diagnostisch onderzoek te betrekken, waartoe aan de A. H. Franckeschool bijvoorbeeld een apart consultatiebureau was verbonden, dat overigens vooral ook een functie had in de preventieve begeleiding van probleemgezinnen.²⁴

10 De psychopatenschool in de praktijk

Hoe stelde men zich rond 1910 nu zo'n psychopatenschool voor? Het idee was dat een strenge school zoveel mogelijk weg moest hebben van een gewone school, vooral met het oog op de onwenselijke stigmatisering van de leerlingen. Ideaal vond men derhalve de vestiging in een leegstaand basisschoolgebouw. Wel moest het onderwijs individueel

gericht zijn, en moesten de klassen derhalve aanzienlijk kleiner zijn dan in een normale school; Cowan (1912) stelde klassen van 10 à 12 leerlingen voor, terwijl de klassen van de A. H. Franckeschool in de jaren dertig maximaal 18 leerlingen telden. De reguliere onderdelen van het lager onderwijs moesten worden verzorgd, met daarenboven opzettelijke 'doevakken', zoals handenarbeid, gemeenschappelijke zang, arbeidstherapie, tuinieren, huishoudelijk werk, beweging in de open lucht, sport en 'georganiseerd spelen'. Met het oog hierop, en ook om werkende ouders te ontzien en het straatslijpen tegen te gaan, verlangde men verlengde schooltijden, bijvoorbeeld van 6.00 tot 19.00 uur, waarbij de eerste twee plus het laatste uur optioneel zouden zijn. In de praktijk evenwel liepen de schooltijden op de A. H. Franckeschool in de jaren dertig slechts van 9.00 tot 16.00 uur. Ook werd het idee geopperd om de leerplicht voor deze speciale categorie kinderen uit te breiden tot de leeftijd van 15 à 16 jaar. In de school waren mogelijkheden voorzien om ontbijt, lunch, avondmaal en baden te gebruiken. Tenslotte werd belang gehecht aan beïnvloeding van het thuis-milieu via frequent huisbezoek door het onderwijzend personeel.

Om de heropvoeding nader gestalte te geven, werden speciale tuchtmaatregelen voorgesteld. Een onderwijzer aan een strenge school moest kwaadwillige leerlingen kunnen straffen door het onthouden van aangename bezigheden, van warm eten (behoudens toestemming van de schoolarts) en door tijdelijke afzondering (doch niet in het donker, maar wel met gepaste bezigheden en onder voortdurend toezicht). Bij de verdediging in 1913 van het voorstel om een strenge school in Amsterdam op te richten, zei wethouder De Vries zelfs dat B & W niet van zins waren om het gebruikelijke expliciete verbod op lichamelijke straf op te nemen in de instructie voor het

personeel van de strenge school. Maar tegen zo'n verkapte herinvoering van de kastijding als uiterste opvoedkundige sanctie in het onderwijs verzetten anderen zich, zowel in de Amsterdamse gemeenteraad alsook de reeds vaker aangehaalde zenuwarts Cowan die stelde (1912, 23 e.v.) dat de lijfstraf weinig effectief is, makkelijk tot misbruik leidt en voornamelijk ongewenste gevolgen heeft, zoals wrok, verharding van het gemoed, schending van vertrouwen en van de verstandhouding tussen leerling en meester, gewenning aan pijn, ruwe onverschilligheid, verlies van eer- en schaamtegevoel, en een zeer pijnlijke en tot wraakzucht leidende herinnering aan de schande.

Algemeen benadrukte men dan ook dat de onderwijzers van de strenge scholen vooral liefdevol, begrijpend, positief en stimulerend moesten optreden met behulp van het scheppen van een sfeer van vertrouwen en gemeenschapszin, en via beloningen, onderscheidingen, en (beloften van) een voorwaardelijke terugplaatsing naar de gewone school. In een brochure van De Bloois (1939, 32-33) wordt een beeld geschetst van dit milde, door toewijding, geduld en christelijke inspiratie gekenmerkte opvoedingsklimaat in de A. H. Franckeschool. Typerend voor deze meer pedagogische benadering is dat men langzamerhand de term 'strenge school' als onjuist en ongewenst van de hand ging wijzen. Later raakte ook de aanduiding psychopatenschool in onbruik.

In 1940 was Van Liefland tevreden over de resultaten van dit type scholen die, ondanks alle plannenmakerij, nog slechts in Rotterdam en Amsterdam bestonden. Volgens zijn opgave kon 63% van de oud-leerlingen van de Rotterdamse A. H. Franckeschool zich in de maatschappij handhaven, terwijl 37% in internaten moest worden opgenomen.²⁵

Inmiddels werden de scholen weliswaar op kindvriendelijkere wijze om-

schreven als 'scholen voor bijzondere opvoeding vereisende leerlingen', of 'scholen voor moeilijke kinderen', maar werden zij in feite hoofdzakelijk bevolkt door kinderen met (zeer) ernstige gedragsstoornissen. Geleidelijk was ook het besef gegroeid dat psychopaten in hoge mate onverbeterlijk en ongeneeslijk zijn, en dat veelal niet meer bereikt kan worden dan zulke kinderen met hun blijvende afwijkingen en hun gestagneerde emotionele en morele ontwikkeling enigszins aan te passen aan de eisen van de samenleving. Het gaat feitelijk om een type leerlingen waarbij het gevaar van agressieve en seksuele delicten in het latere leven steeds aanwezig zal blijven, zo waarschuwde Van Liefeland in 1940.

Ongetwijfeld speelt bij deze pessimistische inschatting van de (her)-opvoedbaarheid van de psychopaat een rol, dat in de praktijk dus veel zwaardere gevallen op de strenge school terecht zijn gekomen dan de beleidsmakers en onderwijzers aanvankelijk voor ogen stond. Ten bewijze hiervan vermelden we nog dat de psychiater van de A. H. Gerhardschool in Amsterdam,

Van der Spek, in 1942 nadrukkelijk stelde dat de psychopaten school niet bedoeld is als een soort strenge onderwijsinstelling voor 'lastige leerlingen' (Van der Spek, 1942, 3). Dat de ontwerpers van de strenge school enkele decennia tevoren hier wel anders over hadden gedacht, bleek genoegzaam in het voorgaande. In het begin van de twintigste eeuw had de term 'psychopaat' een breder bereik dan rond 1940. Zoals in onze bijdrage al eerder bleek, noemde men rond 1910 moeilijk beïnvloedbare, opstandige of ongehoorzame kinderen onbekommerd 'psychopathen', terwijl men later deze term precieser en beperkter ging opvatten.

Strenge scholen zijn dus, zo zouden we achteraf kunnen zeggen, pedagogische luchtkastelen gebleven. Slechts enkele psychopaten scholen kwamen van de grond, en zij vingen de werkelijk ernstige gevallen op. Lastige leerlingen bleven in de praktijk gewoon op de gewone basisschool (zitten). Net als bij het zwakzinnigenonderwijs, bepaalde ook hier het geld in hoge mate wat er van de opvoedkundige wenselijkheden en plannen terechtkwam.

NOTEN

1 Vergelijk evenwel voor voorlopers: Jak (1988).

2 Algemeen Rijksarchief, *archief Binnenlandse Zaken, afdeling onderwijs*, archiefnummer 2.04.09 (in volgende noten aangeduid als 'Archief Onderwijs'), inventarisnummer 379, brief d.d. 29 juli 1916.

3 Vergelijk ook Van Liefeland (1963), p. 18.

4 Voorbeelden hiervan zijn respectievelijk 's Heeren Loo te Ermelo en de bijklasse aan de school van Köhler in 1896 te Rotterdam.

5 *Verslagen van de Handelingen der Staten Generaal*, met name over de jaren 1901-1910.

6 In: *Archief Onderwijs*, inventarisnummer 376.

7 Zie *Archief Onderwijs*, inventarisnummer 376. Vergelijk ook Van Rijswijk (1991), p. 91-92.

8 Brief van minister Heemskerk d.d. 19 oktober 1910, in: *Archief Onderwijs*, inventarisnummer 380; zie ook inventaris-

nummer 382. Vergelijk Vliegthart (1970), p. 151, die stelt dat deze circulaire 'een splitsing tussen debielenzorg en zorg voor zwaarder gestoorde kinderen, zoals die in Engeland bestaat, voorkomen' heeft; althans aanvankelijk, zo voegen wij toe.

9 Herderschee was bestuurslid van de genoemde vereniging en redactielid van haar orgaan.

10 *Archief Onderwijs*, met name de inventarisnummers 380 en 382. Boekholt en De Booy (1987), p. 255 signaleren dezelfde stand van zaken: 'Het eigen gezicht van het buitengewoon onderwijs werd dus niet zozeer bepaald door de leerstof, maar door de methoden van onderwijs'.

11 Zie het rapport van de inspecteurs van het lager onderwijs, *Archief Onderwijs*, inventarisnummer 376, en Schreuder (1904).

12 *Archief Onderwijs*, inventarisnummer 379.

13 Zie Algemeen Rijksarchief, *archief van de*

Afdelingen Lager Onderwijs A en Lager Onderwijs F van het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, archiefnummer 2.14.32, inventarisnummer 244, en de *Handelingen der Staten Generaal* 1929.

14 *Archief Onderwijs*, inventarisnummer 385.

15 Wel bestonden in Amsterdam buitenschoolse voorzieningen voor hetzelfde type kinderen waar de strenge school voor bedoeld was. In 1903 had Freule Boddaert een tehuis opgericht voor de opvang en opvoeding van wat 'psychopaten' werd genoemd. In 1906 en 1915 volgden nog twee Boddaerttehuizen in de hoofdstad; zie Batavier (1917).

16 Al deze voorgaande omschrijvingen zijn te vinden in een brochure over de strenge school van de Haagse psychiater Cowan (1912).

17 Uit een rapport van enkele onderwijsorganisaties over de noodzaak om in Amsterdam tot een strenge school te komen, 1908; zie *Gemeenteblad Amsterdam*, 1913.

18 Van Liefland (1940).

19 Zie voor het logische verband tussen psychopatie en zedelijke onderontwikkeling of 'morele imbeciliteit': Spiecker (1991).

20 Zo'n precisering vindt men bijvoorbeeld bij: Van Liefland (1940), p. 206.

21 Vergelijk Van der Wurff (1989).

22 Of, beter gezegd: een advies tot plaatsing, want van verplichting was zonder tussenkomst van de rechter immers geen sprake.

23 Dit laatste aspect ging onder invloed van bezuinigingen op het onderwijs, die zich onder meer uitten in verhogingen van de klassedeler, in de loop der jaren nog zwaarder wegen. In 1938 merkte een kritisch gemeenteraadslid in Amsterdam meesmuilend op dat het onderwijs zelf door die veel te grote klassen psychopaten kweekt; zie *Gemeenteblad Amsterdam* 1938.

24 Voor de volledigheid zij hier nog vermeld dat 'Zoekt het Verlorene!' ook zoveel mogelijk contact onderhield met oud-leerlingen door middel van een speciale nazorgdienst.

25 De percentages zijn door Van Liefland overigens ontleend aan De Bloois (1937). Later verrichtte De Bloois, ter gelegenheid van het vijftigjarig bestaan van 'Zoekt het Verlorene!', een veel serieuzer en uitgebreider onderzoek naar de maatschappelijke carrière van ex-leerlingen van de A. H. Franckeschool en verwante instellingen. Ook in dit onderzoek kwam De Bloois tot de conclusie dat bevredigende resultaten werden geboekt; zie De Bloois (1951).

LITERATUUR

Algemeen Rijksarchief (1877-1918). *Archief van de Afdeling Onderwijs van het Ministerie van Binnenlandse Zaken 1877-1918*. Archiefnummer 2.04.09, inventarisnummers 375-424.

Algemeen Rijksarchief. *Archief van de Afdelingen Lager Onderwijs A en Lager Onderwijs F van het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen 1918-1934*. Archiefnummer 2.14.32, inventarisnummers 242-244.

Batavier, D. (1917). De Boddaert-Tehuizen te Amsterdam. *Pais*, 1, 179-182.

Bloois, K. de (1937). Psychopaten-zorg in Nederland. In H. J. Jacobs e.a., *Het buitengewoon onderwijs in Nederland. Gedenkboek, aangeboden aan Dr. A. van Voorthuysen bij zijn aftreden als inspecteur van het buitengewoon lager onderwijs* (pp. 130-142). 's-Gravenhage: Haga.

Bloois, K. de (1939). De opvoeding van het psychopathische kind in het gezin en in de school. In B. Chr. Hamer e.a., *Psychopaten*

en psychopathenzorg; Referaten gehouden op de jaarvergadering van de Vereeniging voor geestelijke volksgezondheid op gereformeerden grondslag op 8 juni 1939 te Amsterdam (pp. 25-37). Rotterdam: J. H. Donner.

Bloois, K. de (1951). *Veertig jaar 'Zoekt het Verlorene!'. Een onderzoek naar het maatschappelijk geslaagd zijn van oud-verpleegden*. Rotterdam/Neerbosch.

Boekholt, P. Th. F. M., & Booy, E. P. de (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Bolkenstein, G., & Menkveld, H. (1978). *Ontwikkelingslijnen naar Speciaal Onderwijs*. Nijkerk: Callenbach.

Calliber, A. J. (1929). Het Prot. Chr. Onderwijs aan zwakzinnigen. In *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen, uitgegeven door de Vereeniging bij haar 25-jarig bestaan*. Vereeniging van Onderwijzers en Artsen, werkzaam aan inrichtingen

voor onderwijs aan achterlijke en zenuw-
zwakke kinderen (pp. 31-35). 's-Gravenhage:
Haga.

Cowan, F. M. (1912). *De zoogenaamde
'streng' school*. Serie: Uit zenuw- en ziele-
leven; Uitkomsten van psychologisch onder-
zoek, II, 3. Baarn: Hollandia.

Dekker, J. J. H. (1985). *Straffen, redden en
opvoeden. Het ontstaan en de ontwikkeling van
de residentiële heropvoeding in West-Europa,
1814-1914, met bijzondere aandacht voor
'Nederlandsch Mettray'*. Assen: Van Gorcum.

Gemeentebld Amsterdam, 1912, 1913,
1937, 1938.

Herderschee, D. (1911). Het karakter der
scholen voor Zwakzinnigen bedreigd? *Tijd-
schrift der Vereeniging van Onderwijzers en
Artsen werkzaam aan inrichtingen voor onder-
wijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen*,
3, 1-6.

Jak, Th. (1988). *Armen van geest;
Hoofdstukken uit de geschiedenis van de
Nederlandse zwakzinnigenzorg*. Amsterdam:
Pedagogisch Adviesbureau.

Klootsema, J. (1904). *Misdeelde kinderen.
Inleiding tot de paedagogische pathologie en
therapie*. Groningen: Wolters.

Liefland, Jr., W. A. van (1940). *De school
voor het afwijkende kind*. 's-Gravenhage:
Haga.

Liefland, Jr., W. A. van (1959). *Het buiten-
gewoon onderwijs in de zorg voor gehandicap-
ten* (Derde geheel omgewerkte en uitgebreide
druk van *De school voor het afwijkende kind*).
's-Gravenhage: Haga.

Liefland, Jr., W. A. van (1963). *Geestelijk
onder de maat?* Nijkerk: Callenbach.

Rapport inzake onderwijs aan zwakzinni-
gen (1911). *De Bode*, nummer 41, (10-11-1911).

Rijswijk, C. M. van, & Berg, L. van den
(1991). *Het speciaal onderwijs in hoofdlijnen*.
Amsterdam: Balans.

Schreuder, A. J. (1904). De ontwikkeling
van het onderwijs aan achterlijke kinderen te
Berlijn. *Vaktijdschrift voor Onderwijzers*, 7,
83-88.

Schreuder, A. J. (1905). Achterlijke
kinderen. In C. F. A. Zernike (Red.), *Paeda-
gogisch woordenboek* (pp. 35-86). Groningen:
Wolters.

Spek, P. A. F. van der (1942). *De psycho-
pathenschool*. 's-Hertogenbosch: R.K. Chari-
tatieve Vereniging voor geestelijke volks-
gezondheid.

Spiecker, B. (1991). Psychopatie en morele
imbeciliteit. In B. Spiecker, *Emoties en morele
opvoeding. Wijsgerig-pedagogische studies*
(pp. 54-65). Meppel/Amsterdam: Boom.

*Verslagen van de Handelingen der Staten
Generaal*, 1890-1931.

Vliegenthart, W. E. (1970). Buitengewoon
onderwijs. In J. W. van Hulst e.a., *Ver-
nieuwingsstreven binnen het Nederlands
onderwijs in de periode 1900-1940*
(pp. 145-160). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Waals, P. J. van der (1913). Onze Kursus.
*Tijdschrift voor de Vereeniging van Onder-
wijzers en Artsen, werkzaam aan inrichtingen
voor onderwijs aan achterlijke en zenuw-
zwakke kinderen*, 5, 77-91.

Wurff, A. van der (1989). Ongehoorzaam-
heid of castratie-angst. Interpretaties bij
hulpvraag en hulpverlening met betrekking tot
opvoedingsproblemen, 1928-1970. In
*Thema's uit de wijsgerige en historische
pedagogiek* (Speciale editie van het *Peda-
gogisch Tijdschrift*), (pp. 89-95). Amersfoort/
Leuven: Acco.

ADRES VAN DE AUTEURS

drs. Th. A. M. Graas & dr. J. C. Sturm,
Vakgroep Pedagogiek (THP) VU,
Van der Boechorststraat 1,
1081 BT Amsterdam.