

Dorien Graas

Zorgenkinderen op school



Geschiedenis van het speciaal
onderwijs in Nederland, 1900-1950

Garant

ZORGENKINDEREN OP SCHOOL

GESCHIEDENIS VAN HET SPECIAAL ONDERWIJS IN NEDERLAND, 1900-1950

VRIJE UNIVERSITEIT

ZORGENKINDEREN OP SCHOOL
Geschiedenis van het speciaal onderwijs in Nederland,
1900-1950

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan
de Vrije Universiteit te Amsterdam,
op gezag van de rector magnificus
prof.dr. E. Boeker,
in het openbaar te verdedigen
ten overstaan van de promotiecommissie
van de faculteit der psychologie en pedagogiek
op donderdag 7 november 1996 te 15.45 uur
in het hoofdgebouw van de universiteit,
De Boelelaan 1105

door

Theodora Agatha Maria Graas

geboren te Wormerveer

Promotor: prof.dr. B. Spiecker
Copromotor: dr. J.C. Sturm
Referent: prof.dr. J. de Bruijn

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF

INLEIDING

Maatschappelijke relevantie
Vraagstelling en hoofdstukindeling
Bronnenmateriaal

DEEL I: ONTWIKKELINGEN EN GROEI VAN HET SPECIAAL ONDERWIJS: Een historisch overzicht van wet- en regelgeving

HOOFDSTUK 1

Aanzet

HOOFDSTUK 2

Een eerste politieke discussie over speciaal onderwijs in de negentiende eeuw

- 2.1 Inleiding
- 2.2 Doofstommen- en blindenscholen
- 2.3 Onderwijs aan idiote kinderen (wet van 1878)

HOOFDSTUK 3

Wetgeving gedurende de eerste decennia van de twintigste eeuw (1900-1921)

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Wetswijziging van 1905
- 3.3 Begripsbepaling en onderwijsstructuur
- 3.4 Subsidieregelingen 1900-1921
- 3.5 Ervaringen uit de onderwijspraktijk

HOOFDSTUK 4

Wetgeving en financiële regelingen gedurende het Interbellum (1921-1940)

- 4.1 Inleiding
- 4.2 Koninklijk Besluit van 1923
- 4.3 Situatie van het speciaal onderwijs tijdens de crisisjaren
- 4.4 De financiële ongelijkheid van het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs
 - 4.4.1 Kostenberekening
 - 4.4.2 Pogingen tot aanspraak op subsidiëring
 - 4.4.3 Voors en tegens van financiële gelijkstelling

HOOFDSTUK 5

Oorlogsjaren en wederopbouw (1940-1949)

- 5.1 Oorlogstijd
- 5.2 Wederopbouw en vernieuwing

HOOFDSTUK 6

Differentiatie: het Koninklijk Besluit van 1949

- 6.1 De noodzaak tot herziening van het besluit van 1923
- 6.2 Nauwkeuriger categoriseren en differentiatie van zeven naar veertien schooltypen

6.3 Enkele experimenten voorafgaand aan het besluit van 1949

6.4 Schoolplicht of leerplicht

6.5 Andere nieuwe bepalingen uit het besluit

HOOFDSTUK 7

Een mislukte poging tot wetgeving

7.1 Achtergrond

7.2 Instelling en werkzaamheden van de commissie

7.3 Onkunde en het (onvolledige) rapport van de commissie

HOOFDSTUK 8

Vijftig jaar groei buitengewoon onderwijs in cijfers

8.1 De periode 1900-1929

8.2 De periode 1929-1950

8.3 Verhoudingspercentages van leerlingen in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

DEEL II: OPVATTINGEN OVER ZWAKZINNIGHEID EN SPECIAAL ONDERWIJS

HOOFDSTUK 1

Aanzet

HOOFDSTUK 2

Zwakzinnigenonderwijs in de negentiende eeuw:

Definiëring en categorisering

2.1 Inleiding

2.2 Pioniers op het gebied van onderwijs aan en opvoeding van zwakzinnige kinderen

2.2.1 H.W.C.A. Visser (1773-1826)

2.2.2 T. Hofkamp (1805-1887)

2.2.3 C.E. van Koetsveld (1807-1893)

2.3 Opmaat naar geïnstitutionaliseerd zwakzinnigenonderwijs

HOOFDSTUK 3

Conceptualisering van zwakzinnigheid, zwakzinnige kinderen en zwakzinnigenonderwijs

3.1 Inleiding

3.2 Pedagogische pathologie

3.3 Categorisering en benoeming van zwakzinnige kinderen

3.4 Definities en de mate van maatschappelijkheid van zwakzinnige kinderen

HOOFDSTUK 4

Achtergronden van onderwijs aan en opvoeding van zwakzinnige kinderen

4.1 Inleiding

4.2 Verstandsleven en ontwikkelingsvatbaarheid (1900-1920)

4.2.1 Aandachtsstoornissen

4.2.2 Stoornissen in het voorstellings- en associatievermogen

4.2.3 Ontwikkeling van het verstandsleven

4.3 Gevoelsleven en ontwikkelingsvatbaarheid (1900-1920)

- 4.3.1 Antisociale neigingen
- 4.3.2 Seksuele afwijkingen
- 4.4 Doelstellingen en grondslagen (1920-1950)
 - 4.4.1 Opleiden tot arbeidzaamheid
- 4.5 Een eigen identiteit
- 4.6 De zwakzinnigenonderwijzer

HOOFDSTUK 5

Zwakzinnige schoolkinderen:

Sociale herkomst, aantallen en sekseverschillen

- 5.1 Inleiding
- 5.2 Sociale herkomst van de leerlingen
- 5.3 Onderzoek naar aantallen zwakzinnige schoolkinderen
- 5.4 Jongens en meisjes

HOOFDSTUK 6

Zwakzinnigenscholen:

Toelatingscriteria en intelligentieonderzoek

- 6.1 Inleiding
- 6.2 Artsen op de scholen voor buitengewoon onderwijs
- 6.3 Toelatingscommissies en intelligentietesten
- 6.4 De Binet-Simon-Herderschêetest: inhoud en implementatie
- 6.5 Een tweetal rapporten over het toelatingsonderzoek

HOOFDSTUK 7

Zwakzinnigheid:

Oorzaken en oplossingen

- 7.1 Inleiding
- 7.2 Onderzoek naar oorzaken
 - 7.2.1 Etiologie
 - 7.2.2 Descendentie en levensloop
- 7.3 Onderzoek naar oplossingen
 - 7.3.1 Eugenetiek en de dreiging van zwakzinnigheid
 - 7.3.2 Eugenetische maatregelen en profylaxe

BESLUIT

SUMMARY

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Archieven
- Periodieken
- Primaire literatuur
- Secundaire literatuur

REGISTER VAN PERSONEN

BIJLAGEN

Bijlage I: Vragenlijst voor het hoofd van de gewone lagere school

Bijlage II: Vragenlijst van de school voor achterlijke kinderen te Amsterdam

Bijlage III: Binet-Simon-Herderschêetest

WOORD VOORAF

Het schrijven van dit proefschrift heeft me weliswaar de nodige zorgen gebaard, maar het boek kan, achteraf beschouwd, toch geen zorgenkind genoemd worden. Ik prijs me gelukkig met de professionele hulpverleners, om in speciaal-onderwijstermen te spreken, die mij tijdens de jaren van mijn promotieonderzoek steeds op deskundige wijze hebben willen bijstaan. Ik wil dan ook in dit woord vooraf, dat overigens als laatste is geschreven, de gelegenheid benutten om verschillende mensen in het algemeen en enkele personen in het bijzonder te bedanken.

Als eerste noem ik de leden van de begeleidingscommissie: mijn promotor prof.dr. B. Spiecker en copromotor dr. J.C. Sturm en dr. L.F. Groenendijk. De begeleiding van mijn dissertatie was bij hen in vertrouwde handen. Ben Spiecker en Leendert Groenendijk hebben me tijdens het onderzoek veel vrijheid en ruimte gegeven. Van hun deskundigheid en relativerend vermogen heb ik veel geleerd en ze bleken een grote steun in de rug te zijn. De begeleiding van Johan Sturm kan ik het best met twee, hem zo kenmerkende, werkwijzen typeren: zijn gave om met scherpe en ondubbelzinnig geformuleerde kritieken (bij voorkeur in het rood opgekrast) mijn conceptteksten te verbeteren en te verhelderen en zijn regelmatig en luidruchtig uitgesproken zorg om me steeds "bij de les te houden". Dat ik in mijn onderzoek niet verdwaald ben geraakt in allerlei zijstromen en bijzaken heb ik voor een belangrijk deel aan hem te danken.

Ik dank de referent prof.dr. J. de Bruijn en de leden van de leescommissie, prof.dr. D.A.V. van der Leij, prof.dr. D.J. Bakker en dr. J.M.A. Noordman, voor hun tijd en de waardevolle opmerkingen die ze naar aanleiding van mijn conceptproefschrift maakten.

Met dr. D.J. de Ruyter heb ik een vriendin en collega gekregen die ik een ieder zou toewensen. Doret was altijd bereid me bij te staan, te stimuleren en, wanneer nodig, mijn kar te trekken. Dit gold niet alleen de keren dat ik het haar vroeg, maar ook op momenten dat ik mijn twijfels niet goed onder woorden kon brengen.

Binnen de taakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de VU Amsterdam heb ik me erg thuis gevoeld. Daaraan heeft een ieder op zijn of haar manier bijgedragen. Ik heb goede herinneringen aan de gesprekken met dr. Jan Steutel, drs. Leo Bijlmer en drs. Ellis van Dam. Mijn, door de jaren heen wisselende, werkkamergenoten waren tevens mijn lot- en bondgenoten. Drs. Guus Boone is als mede-AIO historische pedagogiek een naaste collega geweest. Ik heb veel baat gehad van zijn parate kennis en de discussies die we hebben gevoerd aan de hand van onze conceptteksten. Drs. Anneke de Wolff bracht me op de hoogte van ontwikkelingen in het huidige speciaal onderwijs.

In het Ph. Kohnstammnetwerk heb ik een deskundig discussieforum op het gebied van de theoretische en historische pedagogiek gevonden. Graag bedank ik diegenen die commentaar hebben gegeven op mijn conceptteksten. Tijdens de studiebijeenkomsten van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs heb ik een weg in de wereld van de historische pedagogiek weten te vinden. De informele gesprekken hebben hier veel aan bijgedragen.

Tenslotte wil ik Maria Luisa bedanken voor haar voortdurende steun en het vertrouwen dat ze in me heeft getoond. Haar vermogen om te incasseren en moed te houden, werkte inspirerend en zorgde ervoor dat dit proefschrift is voltooid.

INLEIDING

Maatschappelijke relevantie

In de hedendaagse discussie over het basisonderwijs komen de termen *zorgverbreding* en *weer samen naar school* veelvuldig naar voren. Hieronder wordt een reorganisatie van het onderwijs verstaan, waarbij gepoogd wordt kinderen die momenteel naar het speciaal onderwijs worden verwezen, zoveel mogelijk in de basisschool te laten blijven en daar *onderwijs op maat* te bieden.¹

Het voornaamste motief voor de pogingen om de toename van leerlingen in het speciaal onderwijs in te dammen is van financiële aard: de overheid meent dat de kosten van het speciaal onderwijs onbeheersbaar zijn geworden door de voortdurende toename van het percentage leerlingen dat in deze relatief dure scholen terecht komt. Dit kan bovendien, vanwege het gelimiteerde onderwijsbudget, ten koste gaan van voorzieningen voor het gewone basisonderwijs. In het proces van zorgverbreding moeten gewone scholen meer dan voorheen de zorg op zich gaan nemen voor pedagogisch gezien problematische kinderen. Om dit te kunnen realiseren, wordt een aantal onderwijsvernieuwingen voorgesteld: het algemene onderwijs moet bijvoorbeeld individueler gericht zijn; de onderwijzer op de gewone basisschool moet beter geschoold en bijgeschoold worden in het hanteren van ernstige onderwijsleer- en opvoedingsproblemen en er moeten speciaal opgeleide remedial teachers en orthopedagogische consulenten worden ingeschakeld. Ook de organisatorische structuur van het basisonderwijs moet veranderen: regionaal dienen er nauwe samenwerkingsverbanden tussen gewone en speciale scholen aangegaan te worden. Niet alleen budgettaire overwegingen worden als argument opgevoerd voor het streven naar *zorgverbreding* of *weer samen naar school*, ook pedagogische en sociale redenen worden genoemd. Te snelle plaatsing van probleemgevallen in speciale scholen zou leiden tot stigmatisering van deze leerlingen en van hun thuismilieu en tot maatschappelijk isolement en verminderde kansen op de toch al krappe arbeidsmarkt. Een belangrijk onderwijskundig bezwaar tegen het speciaal onderwijs is tevens dat de gewenste terugkeer naar het reguliere onderwijs doorgaans heel moeilijk blijkt. Bovendien zou het weer samen naar school gaan gunstig werken op de sociale en morele ontwikkeling van alle leerlingen. De aanwezigheid van afwijkende kinderen in de klas draagt immers bij tot meer onderlinge samenwerking en tolerantie tussen leerlingen. Dat aan deze aandachtspunten in de discussies over het huidige speciaal onderwijs altijd al veel belang werd gehecht, kan worden afgeleid uit het feit dat bovengenoemde bedenkingen zo oud zijn als het Nederlandse buitengewone onderwijs zelf, zoals in deze studie zal blijken.

Na een lange periode van uitbreiding, lijkt er momenteel in brede kring overeenstemming te ontstaan over de noodzaak om de groei van het speciaal onderwijs te stuiten. Hierbij dringt de vraag zich op wat de maatschappelijke en ideële achtergronden zijn geweest van de expansie die aan de huidige pogingen tot groei beperking vooraf is gegaan. Welke factoren hebben de segregatie van

1. De volgende beleidsnota's en rapporten staan aan de basis van deze discussie: *Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs*, 1984; *Weer Samen Naar School. Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*, 1990, in 1995 aangevuld en herzien door de nota's *Weer Samen Naar School: de volgende fase* en *Uitvoeringsbesluit Weer Samen Naar School*; *Onderwijs-op-maat/Commissie Evaluatie Basisonderwijs*, 1994.

probleemkinderen tot een zodanig gedifferentieerd en omvangrijk systeem doen uitgroeien, dat het streven naar geïntegreerd onderwijs thans onvermijdelijk lijkt geworden? Enigszins anachronistisch (en vooruitlopend op mijn betoog), zou men kunnen zeggen dat sinds het begin van de twintigste eeuw de zorgbreedte van het gewoon lager onderwijs in toenemende mate "versmald" is.

In deze studie wordt nagegaan welke factoren hebben bijgedragen aan de expansie en differentiatie van het huidige speciaal onderwijs waardoor het is uitgegroeid tot een parallel mini-onderwijssysteem: een ontwikkeling die momenteel juist als belemmerend en als overbodige en ongewenste luxe wordt ervaren. Dit boek wil daarmee ook een bijdrage leveren aan onze kennis over de geschiedenis van het Nederlandse onderwijsbestel in de eerste helft van de twintigste eeuw. Deze kennis verheldert niet alleen de motieven die een rol hebben gespeeld bij de opzet van een zich steeds uitbreidend deel van het onderwijs aan lagere-schoolkinderen, maar ook de toen vigerende opvattingen over afwijkendheid en aangepaste hulpverlening in schoolverband. In het huidige speciaal onderwijs wordt elk kind met leer- en ontwikkelingsproblemen en/of opvoedingsmoeilijkheden aan de zorg van een multidisciplinair team van hulpverleners toevertrouwd: psychologen, (ortho)pedagogen, remedial teachers, logopedisten, maatschappelijk werkers, medici, leerkrachten en dergelijke meer. Elke beroepsgroep draagt met zijn deskundigheid bij aan de diagnostiek, behandeling, opvoeding en het onderwijs van de probleemleerling. Een vergelijkbare diversiteit vindt men bij de achtergronden en interesses voor het betrekken van het speciaal onderwijs in historische overzichten van de onderscheiden vakgebieden.²

In de politieke discussie over het speciaal onderwijs en in de wetenschappelijke discussies op het terrein van de speciale pedagogiek wordt de behoefte aan meer kennis met betrekking tot de geschiedenis van de zorgbreedte gevoeld. Van der Leij pleit in zijn inaugurele rede als hoogleraar orthopedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam expliciet voor het doen van onderzoek naar de historische betekenis van basisbegrippen uit het speciaal onderwijs. Bepaalde verschijnselen op dit gebied hebben, zo stelt hij, "een waarde die het hier en nu overstijgt". Voor een beter begrip van problemen die van alle generaties en tijden zijn (zoals zwakzinnigheid), is historisch onderzoek van belang: "bijvoorbeeld een studie naar de tijd dat zorgverbreding nog gewoon nablijven was."³ Juist de huidige tijd, waarin het speciaal onderwijs een ommezwaai moet doormaken, zich nog in een overgangsfase van interimwetgeving bevindt en een identiteitscrisis betreffende zijn plaats in het basisonderwijs lijkt te ondergaan, vraagt om meer kennis over de oorsprong van huidige ontwikkelingslijnen.⁴ Aan deze behoefte is in diverse leer- en handboeken op het gebied van het speciaal onderwijs slechts op beperkte schaal voldaan. Dit geldt met name voor ontwikkelingen in de eerste helft van deze eeuw. De periode 1920-1950 krijgt nog wel enige aandacht in een inleidend hoofdstuk of paragraaf.⁵ Kennelijk leeft de veronderstelling dat er pas na 1920 sprake is van ontwikkeling van het

2. Zoals bijvoorbeeld E. Haas (1995), *Op de juiste plaats*, waarin het buitengewoon onderwijs in verband met de ontwikkeling van de intelligentietest wordt beschreven.

3. A. van der Leij (1987), *Wetenschap tussen specifieke problemen en generaliseerbare oplossingen*, p. 13-14, 17-18. Zie ook H. Baartman (1986), *De orthopedagogiek en haar geboorterecht*. In: R. de Groot en J. van Weelden (red.), *Van gisteren over morgen*, p. 41.

4. Bijvoorbeeld H. Menkveld en A.T. van Mourik (1980), *Van buitengewoon naar speciaal...* In 1985 wordt de term buitengewoon onderwijs vervangen voor speciaal onderwijs.

5. K. Doornbos en L.M. Stevens (1987), *De groei van het speciaal onderwijs. Deel A: Analyse van historie en onderzoek*, besteden slechts enkele pagina's aan de periode vóór 1950.

speciaal onderwijs en een speciale pedagogiek.⁶

Overigens wordt in recente orthopedagogische inleidingen bijna altijd gesproken in termen van "groei" of "ontwikkeling(slijnen)", bijna nooit over de "geschiedenis" van het speciaal onderwijs. De weergave van ontwikkelingslijnen dient dan vooral als opmaat voor beschrijvingen van de hedendaagse stand van zaken.⁷ De beperkte aandacht voor de tijd vóór 1950 laat zich gemakkelijk verklaren. In de periode vóór 1950 werd er hoofdzakelijk groei en uitbreiding gepropageerd. Pas in de jaren vijftig klinken de eerste stemmen die deze ongebreidelde groei ter discussie stellen. Dat maakt deze periode voor veel orthopedagogen en beleidsmakers zo interessant.

Hoewel deze studie actuele problemen in het speciaal onderwijs in historisch perspectief plaatst, pretendeer ik niet oplossingen en oordelen over de huidige situatie van het speciaal onderwijs te bieden. Vanuit het kader van het verleden kan de hedendaagse situatie (als resultante van een historisch gegroeide ontwikkeling) wel gemakkelijker verklaard en begrepen worden. In dit boek staan de geschiedenis, ontwikkeling en groei van het onderwijs aan verstandelijk gehandicapte kinderen (het zwakzinnigenonderwijs) als onderdeel van het buitengewoon lager onderwijs centraal. Zwakzinnige kinderen worden in de twintigste eeuw schoolgaande kinderen. Onderwijs aan allen is voor de overheid een bron van aanhoudende zorg en vanuit dit principe moest ervoor gezorgd worden dat er voor alle kinderen, dus ook de afwijkenden, voldoende en geschikte gelegenheden voor onderwijs voorhanden waren. Dit proces van het creëren van onderwijs op maat voor afwijkende kinderen is een heel verhaal, dat tot op de dag van vandaag doorgaat.

In de lijn van het plaatsen van actuele problemen in historisch perspectief zijn in dit boek oude en moderne termen uit het buitengewoon/speciaal onderwijs soms door elkaar gebruikt. De historicus gebruikt voor de beschrijving van gebeurtenissen en processen in het verleden onvermijdelijk ook hedendaagse termen, waarbij hij of zij er zich wel bewust van moet zijn dat dit niet zomaar mag gebeuren. Nomenclatuur verandert immers in de loop van de tijd. De lezer zou wellicht het heden en verleden maar moeilijk uit elkaar kunnen houden, als er bijvoorbeeld in plaats van over verstandsleven en ontwikkelingsvatbaarheid geschreven zou worden in termen van onderwijsleerproblemen en orthodidactisch handelen of als het gevoelsleven van het zwakzinnige kind gestagneerde morele opvoeding en ontwikkeling genoemd zou worden. Over het algemeen hebben, om een dergelijke verwarring te voorkomen, in dit boek de toenmalige termen de overhand gekregen en zijn hedendaagse termen meer gebruikt in de beschouwende stukken.

Vraagstelling en hoofdstukindeling

De onderhavige studie is, op grond van de vraagstelling en het gebruikte bronnenmateriaal, opgesplitst in twee delen. Nadat eerst de hoofdlijnen uit de geschiedenis van het speciaal onderwijs in kaart zijn gebracht aan de hand van de politieke discussies en een overzicht van de wet- en regelgeving, worden

6. Een uitzondering hierop is de publikatie van G. Bolkestein, S.J.G. Duindam en H. Menkveld (1990), *Ontwikkelingslijnen naar speciaal onderwijs*. In hun overzicht van de geschiedenis van het speciaal onderwijs (1900-1990) wordt de eerste periode (1900-1920) getypeerd als het tijdvak waarin de basis is gelegd voor de eigen (en huidige) structuur van het speciaal onderwijs, in het bijzonder de scholen voor zwakzinnige kinderen.

7. Mooi verwoord in de titel van de al eerder genoemde bundel *Van gisteren over morgen*.

vervolgens de belangrijkste kwesties uit de praktijk van het speciaal onderwijs beschreven. Het eerste deel is chronologisch opgebouwd. Hiermee krijgt de lezer een overzicht van de politieke geschiedenis van het speciaal onderwijs, wat tevens als referentiekader dient voor het tweede deel van deze studie. In dit tweede deel worden de opvattingen beschreven over onderwijs aan met name moeilijk lerende kinderen zoals die tussen 1900 en 1950 in de vaktijdschriften zijn verwoord. De weergave van opvattingen en achtergronden van het zwakzinnigenonderwijs is een combinatie van ideeëngeschiedenis en geschiedenis van de speciaal-onderwijspraktijk en is niet consequent chronologisch maar deels thematisch opgezet. Naast de grote bijdrage van praktijkmensen uit het onderwijs, met name in de periode 1900-1920 waarin het buitengewoon onderwijs nog voornamelijk ontstond vanuit het particuliere initiatief, is de rol van de overheid(sgelden) beslissend geweest. Zonder wettelijk kader en zonder overheidssteun is het onmogelijk een geheel nieuw type onderwijs te ontwikkelen. Veelal is wet- en regelgeving een bestendiging van maatschappelijke ontwikkelingen en de praktijk. Wat betreft de ontplooiing van, met name, het zwakzinnigenonderwijs is er sprake geweest van een wisselwerking tussen politieke besluitvorming en onderwijspraktijk. De politieke discussie en de wet- en regelgeving met betrekking tot het buitengewoon lager onderwijs zijn eerst beschreven.

In de uitwerking van de globale vraagstelling van deel I zijn enkele centrale begrippen naar voren gekomen: subsidiëring, categorisering, segregatie, kwantitatieve groei en wetgeving. Deze begrippen vormen de rode draad voor de hoofdstukken 3 tot en met 6, ingedeeld overeenkomstig perioden waarin belangrijke Koninklijke Besluiten zijn uitgevaardigd. Specifieke vragen hierbij zijn de volgende. Hoe breidde dit type onderwijs zich uit? Hoe zag het er in de praktijk uit? Hoe werden de belangen van extra-hulpbehoevende leerlingen en van de samenleving als geheel op elkaar afgestemd? Werkten wet- en regelgeving groeibevorderend of juist remmend op de ontwikkeling van het buitengewoon onderwijs? Op welke wijze vond het politieke debat plaats en hoe reageerde de buitengewoon-onderwijspraktijk daarop? Welke positie nam het buitengewoon onderwijs in het totale onderwijsdebat in? Welke onderwerpen van discussie kwamen steeds terug in het politieke debat over de structuur van het buitengewoon onderwijs? Hoe kwam de subsidie tot stand en welke instantie(s) moest(en) in de vergoeding van de kosten voorzien? Naast vragen over invloedrijke politieke factoren, wordt ook gekeken naar maatschappelijke factoren die de expansie en differentiatie van het buitengewoon lager onderwijs tussen 1900-1950 kunnen verklaren en inkaderen. Is er, terugkijkend naar een halve eeuw groei, sprake van een voortgaande stijgende lijn, of zijn er ook tijden geweest waarin (en personen voor wie) deze expansie minder vanzelfsprekend was? En zijn er verschillen waar te nemen tussen de neutrale, protestants-christelijke en rooms-katholieke zuil en zo ja, hoe groot was de invloed van de verzuiling en de verbijzondering van het buitengewoon onderwijs?

In hoofdstuk 1 wordt een schets gegeven van de situatie van het lager onderwijs rondom de eeuwwisseling. Om de draad van de politieke discussie over het zwakzinnigenonderwijs in de twintigste eeuw te kunnen oppakken, zijn in hoofdstuk 2 eerst enkele voorlopers uit de vorige eeuw beschreven. Hoofdstuk 3 bevat een overzicht van regelgeving over scholen voor zwakzinnige kinderen tot aan de lager-onderwijswet van 1920. Het Interbellum wordt gekenmerkt door een veelvoud aan Koninklijke Besluiten en discussies rond de uitvoering van de financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs (hoofdstuk 4). Hoewel er in de jaren veertig weinig politieke besluitvorming op het gebied van het speciaal onderwijs is geweest, hebben de tijd van de Tweede Wereldoorlog en de daaropvolgende jaren van wederopbouw, vanwege het buitengewone karakter van deze periode, een eigen hoofdstuk (5) gekregen. Na de afkondiging van het Koninklijk Besluit van

1949 (hoofdstuk 6) gaat het buitengewoon onderwijs een nieuwe fase in zijn geschiedenis in. Het eindeloos debatteren over definitieve wetgeving en het voortdurend voor zich uitschuiven van problemen blijken ook kenmerkend voor de jaren na 1950. Dit wordt aan de hand van perikelen in de commissie voor het buitengewoon onderwijs in hoofdstuk 7 duidelijk. Na deze analyse van wat er in de eerste helft van de twintigste eeuw aan politieke besluitvorming is gedaan op dit terrein, volgt een kwantitatief overzicht van de groei van het zwakzinnigenonderwijs. Hoofdstuk 8 kan beschouwd worden als intermezzo tussen de twee delen met respectievelijk beschrijvingen van onderwijspolitiek en onderwijspraktijk: welke invloed heeft het onderwijsbeleid gehad op de toename van het aantal scholen en leerlingen in het zwakzinnigenonderwijs?

In het tweede deel zijn specifieke vragen gesteld over relevante opvattingen en theorieën die bepalend waren voor het buitengewoon onderwijs. Welke pedagogische opvattingen, mens- en wereldbeschouwingen, antropologische ideeën en medische en psychologische theorieën bepaalden de ontwikkeling van het (verzuijde) speciaal basisonderwijs? Profiteerde men van of participeerde men in internationale discussies op deze terreinen? Welke onderscheiden uitgangspunten van de twee grote confessionele zuilen waren van belang voor de aanpak van de zorg voor gehandicapte kinderen in het onderwijs? Deze vragen functioneren door de hoofdstukken heen als bijzondere aandachtspunten.

Verschillende protagonisten uit het zwakzinnigenonderwijs zagen het als een roeping om door middel van publikaties in (vak)tijdschriften en brochures een steeds duidelijker beeld te geven van het zwakzinnige schoolkind en de opvoedings- en onderwijsproblemen die daarbij kwamen kijken. In de negentiende eeuw leverden enkele pioniers hun bijdrage aan de ontwikkeling van de kennis over de categorisering en definiëring van zwakzinnigen. Zij worden in hoofdstuk 2 besproken. Daarop volgt het hoofdstuk waarin de twintigste-eeuwse discussie over nomenclatuur en conceptualisering van zwakzinnige kinderen beschreven wordt. Vervolgens komt de vraag aan de orde welke opvattingen over onderwijs aan en opvoedbaarheid van zwakzinnige kinderen in de geschiedenis van openbaar en bijzonder speciaal onderwijs een rol hebben gespeeld. Bij het formuleren van onderwijsdoelen moest hiermee uiteraard rekening gehouden worden. Deze problematiek wordt in hoofdstuk 4 beschreven. Elke school voor buitengewoon onderwijs kende zijn eigen toelatingscriteria. Met de introductie van de intelligentietest werden criteria voor doorverwijzing steeds meer gestandaardiseerd. Met de speciaal voor het buitengewoon onderwijs ontworpen intelligentietest konden het kennen en kunnen en de sociale herkomst van het zwakzinnige kind in kaart gebracht worden. Deze thema's staan in de hoofdstukken 5 en 6 centraal. Niet alleen het ontwerpen van voorzieningen voor afwijkende kinderen was voor de buitengewoon-onderwijspraktijk van belang. Het was ook noodzakelijk inzicht te hebben in de oorzaken van zwakzinnigheid (eugenetica en erfelijkheid), waarbij tevens de hoop leefde preventieve maatregelen te kunnen nemen. De toenmalige opvattingen over mogelijke oorzaken en oplossingen van zwakzinnigheid worden in het laatste hoofdstuk uiteengezet.

Na deze uiteenzetting van de vraagstelling wil ik nu de belangrijkste afbakening en beperkingen van mijn onderzoeksdomein noemen. Het gaat in mijn onderzoek om het beschrijven van ontwikkelingen met betrekking tot het buitengewoon lager onderwijs op de lagere dagscholen (voor zwakzinnige kinderen) tussen 1900-1950. Hierdoor vallen het voortgezet speciaal onderwijs, het speciaal kleuteronderwijs en het onderwijs dat in inrichtingen voor verstandelijk gehandicapten gegeven werd, buiten het kader van mijn onderzoek. Het voortgezet en het kleuteronderwijs werden trouwens pas veel later geregeld en vallen buiten de door mij onderzochte periode.

Het onderscheid tussen onderwijs dat in of vanuit een zwakzinnigeninrichting (residentieel) gegeven wordt en zelfstandig dagonderwijs (niet-residentieel), beschouwd als onderdeel van het lager onderwijs, is van belang. In de inrichtingen en geneeskundige gestichten maakte het onderwijs deel uit van de totale verzorging van zwakzinnigen. Men verwachtte dat er enige opvoedingsresultaten bereikt konden worden door middel van een gezonde leefomgeving, dieet, gymnastiek, hygiëne en pedagogische behandeling.⁸ Door deze mengeling van medische en pedagogische behandeling onderscheidde residentieële scholen zich fundamenteel van het later op gang gekomen niet-residentieële dagonderwijs voor zwakzinnige kinderen. Daarnaast werd in wet- en regelgeving ook duidelijk onderscheid gemaakt. De eerste dagscholen voor buitengewoon onderwijs waren organisatorisch onderdeel van het gewoon lager onderwijs, in 1920 bij wet formeel vastgelegd. De meeste zwakzinnigeninrichtingen (met school) vielen onder de inspectie van het staatstoezicht op krankzinnigen en krankzinnigengestichten, zoals bijvoorbeeld het Geneeskundige Gesticht voor Minderjarige Idioten in Den Haag (1855) en 's Heeren Loo te Ermelo (1891). Naast verschillen in pedagogische behandeling en wettelijk kader, ontplooiden de beide typen instellingen voor zwakzinnigen zich ook verschillend qua professionalisering. In de praktijk betekende dit bijvoorbeeld dat er gescheiden periodieken, beroepsverenigingen en -opleidingen werden opgericht.

De nadruk is gelegd op wat toen het zwakzinnigenonderwijs heette en nu scholen voor (Zeer) Moeilijk Lerende Kinderen ((Z)MLK) zijn. De voorlopers van de scholen voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen (ZMOK) zullen meer zijdelings besproken worden. Deze scholen werden voorheen psychopatenscholen genoemd en waren maar zeer beperkt in aantal.⁹ Ook de geschiedenis van andere typen binnen het huidige sterk gedifferentieerde speciaal onderwijs blijven buiten beschouwing, zoals het onderwijs aan lichamelijk gehandicapte kinderen (slechts de wetgeving in de beginperiode wordt summier besproken) en het onderwijs aan kinderen die door maatschappelijke factoren niet aan het basisonderwijs kunnen deelnemen (de schippers- en de kermiskinderen). Relatief veel hedendaags onderzoek gaat over het onderwijs aan kinderen met Leer- en Opvoedings-Moeilijkheden (LOM): dit type speciale scholen zit in de maalstroom van veranderingen in het overheidsbeleid. Het LOM-onderwijs is, op een enkel experiment na, pas na 1950 totstandgekomen. In het algemeen loopt de wetgeving achter de praktijk aan, maar in tegenstelling tot de andere differentiaties, werd dit type speciaal onderwijs reeds in wetgeving vastgelegd, voordat het in de onderwijspraktijk bestond. Onderzoek naar voorlopers van het LOM-onderwijs is daarom moeilijk te verrichten.

De afbakening in tijd (1900-1950) is vooral gebaseerd op ontwikkelingen in wet- en regelgeving met betrekking tot het buitengewoon lager onderwijs. De periode 1900-1920 kan het best aangeduid worden als de pioniersfase en de periode 1920-1950 als de ontwikkelingsfase van het buitengewoon onderwijs. Aan het begin van de twintigste eeuw was het zwakzinnigenonderwijs nog maar nauwelijks van de grond gekomen, zo blijkt uit een onderzoeksrapport van de inspectie op het lager onderwijs uit 1903. Niet alleen kwantitatief, maar ook kwalitatief werd dit onderwijs nog als zeer onvoldoende of als

8. Tot voor kort was de geschiedenis van de Nederlandse zwakzinnigenzorg nog onontgonnen terrein. Inmiddels zijn studies hierover verschenen: Th. Jak (1988), *Armen van Geest*; J. Vijselaar (red.) (1993), *Over onnozelen en idioten*; Th. Jak (1993), *Huizen van Barmhartigheid* en A. Klijn (1995), *Tussen caritas en psychiatrie*.

9. Th.A.M. Graas en J.C. Sturm, Over mallenschooltjes, rioolklassen en strenge scholen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1991) 30, p. 434-447.

niet bestaand beschouwd.¹⁰ De aandacht voor de schoolse vorming van probleemkinderen hangt nauw samen met de invoering van de leerplichtwet in 1901, de inwerkingtreding van de zogenaamde Kinderwetten van 1901¹¹ en de instelling van schoolartsen in 1904. Hieruit blijkt dat er dan sprake is van een steeds grotere overheidsbemoeienis met het gezinsleven en het private leven van de burgers. Met de invoering van de leerplichtwet gaf de overheid uitdrukking aan de algemeen gevoelde noodzaak van scholing van alle kinderen. Na het gezin was de school daarmee de belangrijkste opvoedingsinstantie geworden. De bemoeienis van de overheid met de opvoeding van en het onderwijs aan (jonge) kinderen kreeg in diezelfde tijd ook gestalte door het toenemende aantal (gezinsaanvullende) jeugdzorginstanties, zoals de eerder genoemde schoolartsendiensten en de kinderbescherming.¹² In de lijn van betogen over de zogenoemde pedagogisering van de samenleving¹³, dit is de toenemende aandacht voor opvoeding en onderwijs in de verschillende sectoren van het dagelijks leven en de stijgende betekenis van de professionele opvoedingshulp, ligt de aanvangsfase van dit overzicht van de geschiedenis van het zwakzinnigenonderwijs dus rond 1900. De zorg voor het onderwijs aan afwijkende kinderen valt binnen de kaders van de uitbouw van de Nederlandse verzorgingsstaat en is een typisch twintigste-eeuws verschijnsel, ondanks het feit dat de wortels van dit onderwijs, voornamelijk particuliere initiatieven, in de negentiende eeuw liggen. Het eindjaar 1950 is gekozen vanwege het Koninklijk Besluit van 1949. Dit besluit omvat onder andere een verdubbeling (van zeven naar veertien) van het aantal typen speciaal basisonderwijs. Het speciaal onderwijs gaat dan, voorspelde de toenmalige inspecteur voor het buitengewoon onderwijs, een periode van uitbreiding en vernieuwing tegemoet. Met name vanwege deze uitbreiding lijkt het buitengewoon onderwijs voorlopig wat wetgeving betreft niet veel wijzigingen meer te zullen ondergaan.¹⁴ Daarnaast wordt in 1947 de eerste hoogleraar orthopedagogiek benoemd, oud-inspecteur van het buitengewoon lager onderwijs I.C. van Houste, waarmee het in de negentiende eeuw ingezette streven naar verwetenschappelijking van de

10. Dit negatieve oordeel over de stand van zaken in het onderwijs aan zwakzinnige kinderen rond 1900 werd gegeven door de inspecteurs voor het gewoon lager onderwijs in een rapport aan de minister. In het deel over de wet- en regelgeving op het buitengewoon lager onderwijs, wordt uitgebreid op dit rapport teruggekomen.

11. Voor een gedetailleerd overzicht van de rond de eeuwwisseling uitgevaardigde kinderwetten en de politieke discussies die hieraan voorafgingen, zie G.W. Brands-Bottema (1988), *Overheid en opvoeding*.

12. Overigens is er de laatste tijd binnen de historische pedagogiek een toenemende interesse te constateren voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs van probleemkinderen en jeugdhulpverlening in de ruime zin van het woord. In 1985 verscheen een proefschrift over de zorg voor verwaarloosde kinderen in de negentiende eeuw van J.J.H. Dekker, *Straffen, redden en opvoeden*. Tien jaar later is de dissertatie van Ch. Leonards, *De ontdekking van het onschuldige criminele kind*, verdedigd over de zorg voor criminele kinderen tussen 1833-1886. Ook zijn er veel monografieën (gedenkböeken) over weeskinderen en weeshuisopvoeding uitgegeven, bijvoorbeeld J.J. Dankers, *Weezenzorg en liefdadigheid* uit 1991. De geschiedenis van Pro Juventute is recent beschreven door J.P. Verkaik (1996), *Voor de jeugd van tegenwoordig* en is er nog lopend onderzoek naar de geschiedenis van onder andere de kinderbescherming en jeugdhulpverlening. Medische Opvoedkundige Bureaus en Rijksopvoedingsgestichten.

13. J.J.H. Dekker, M. D'Hoker, B. Kruithof en M. de Vroede (red.) (1987), *Pedagogisch werk in de samenleving*.

14. In 1967 volgt er weer een grote verandering in de regelgeving, waarin ook plannen staan geformuleerd over het buitengewoon kleuter- en voortgezet onderwijs: *Het besluit Buitengewoon Onderwijs 1967*.

zorg voor afwijkende kinderen wordt bekroond met een speciale leerstoel.

Bronnenmateriaal

Om de politieke besluitvorming in kaart te kunnen brengen, zijn eerst de *Verslagen der Handelingen van de Staten Generaal* (de Handelingen) vanaf halverwege de negentiende eeuw tot 1950 doorgenomen. In 1857 werd een nieuwe lager-onderwijswet van kracht, waarin onder andere bepaald werd dat het onderwijs aan blinde, dove en doofstomme kinderen niet meer onder deze wet viel. Het is dan voor het eerst dat op politiek niveau gesproken wordt over de zorg voor (of beter gezegd, het probleem van) onderwijs aan en opvoeding van kinderen die niet mee kunnen komen op de gewone lagere school. Lange tijd wordt er vervolgens in de Handelingen niet meer gerefereerd aan onderwijs voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Pas vanaf 1898 vormt dit onderwerp vaste discussiestof in de debatten over de onderwijsbegroting. Naast deze verslagen van de kamerdebatten, vormden het archief van het ministerie van onderwijs en rapporten over het buitengewoon onderwijs in opdracht van de minister het belangrijkste bronnenmateriaal om de politieke discussie over het buitengewoon onderwijs tot 1950 te beschrijven.

Een verwijzing in de Handelingen naar een rapport uit 1903 van de inspecteurs van het lager onderwijs,¹⁵ bracht me al in een vroeg stadium van het onderzoek bij het archief van het Ministerie van Binnenlandse Zaken, afdeling Lager Onderwijs. Dit archief bevat onder meer notities van de minister en zijn ambtenaren en correspondentie aan scholen, schoolopzieners en gemeenten. Voorts vullen enkele verwijtende briefjes van onderwijsverenigingen voorzien van venijnige aantekeningen van de minister¹⁶ samen met de eindeloos vele voorlopige wetsontwerpen de meters archiefdozen. Op grond van de gebruikte primaire en secundaire literatuur¹⁷ en de staat van de archiefstukken kan opgemaakt worden dat er nog maar weinig gebruik is gemaakt van dit bronnenmateriaal ten behoeve van wetenschappelijk onderzoek.

Naast de bronnen waarin de politieke besluitvorming beschreven staat, zien vanaf 1900 steeds meer vakpublicaties vanuit de praktijk van, met name, het zwakzinnigenonderwijs het licht. Verschillende tijdschriften hebben onder andere zwakzinnigheid, zwakzinnigenzorg, armenzorg, kinderstudie, geestelijke volksgezondheid, kinderpsychiatrie, sociale geneeskunde als studieobject. Hierin wordt het buitengewoon onderwijs (lees: zwakzinnigenonderwijs) veelal zijdelings en vanuit verschillende disciplines behandeld. In dit onderzoek is gekozen voor een analyse in de 'diepte', door voornamelijk die tijdschriften centraal te stellen en als uitgangspunt voor verder onderzoek te nemen die het

15. Ondanks herhaalde verzoeken van enkele kamerleden, zo bleek uit de Handelingen, mocht dit stuk niet gepubliceerd worden.

16. In de archiefstukken te herkennen aan het 'ministeriële' licht-blauwe potlood; de secretaris-generaal moest met rood potlood schrijven en overige topambtenaren met een zwart. Vanwege het gebruik van de verschillende kleuren potlood was de herkomst van een aantekening bekend en werd het overbodig geacht een paraaf toe te voegen. Voor latere onderzoekers is het soms een hele puzzel om de auteurs van de opmerkingen in de marge te achterhalen.

17. Ik doel dan vooral op literatuur met betrekking tot de Nederlandse onderwijsgeschiedenis, zoals P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy (1987), *Geschiedenis van de school in Nederland*, en de orthopedagogiek, zoals het *Handboek orthopedagogiek*, waarin een apart onderdeel aan "ontwikkelingen" (lees: geschiedenis) wordt gewijd.

buitengewoon lager onderwijs als hoofdthema hadden en als orgaan dienden voor de werkers in dit onderwijs. Het zijn er drie: *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs*, *CBO*, *Correspondentieblad voor het Christelijk Buitengewoon Onderwijs* en *Tijdschrift voor RK Buitengewoon Lager Onderwijs*.¹⁸ Veel auteurs die in de drie vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs schreven, publiceerden tevens in de bovengenoemde verwante tijdschriften. Dergelijke artikelen zijn wel als bron voor dit onderzoek meegenomen. De terugblik op het ontstaan van het buitengewoon onderwijs wordt zo voornamelijk beschreven aan de hand van geschriften van mensen die er het meest bij betrokken waren.

Vanuit het verzuilde buitengewoon onderwijs verschenen in de loop der tijd steeds meer uitgaven met een duidelijk propagandistische inslag, zoals (voorlichtings)brochures en gedenkboeken. Deze geven ook een goede sfeertekening van de omstandigheden waarin het buitengewoon onderwijs tot ontwikkeling is gekomen. Het blijkt in het begin een klein wereldje te zijn, waarin veel onderling contact was en veel didactische ervaringen werden uitgewisseld.

18. Deze drie tijdschriften hebben verschillende naamswijzigingen ondergaan. Hierover en over het ontstaan van de periodieken wordt in de inleiding op deel II ingegaan. In de voetnoten zullen deze tijdschriften in het vervolg afgekort worden als respectievelijk: *TvBO*, *CBO* en *TvRKBLO*.

DEEL I: ONTWIKKELINGEN EN GROEI VAN HET SPECIAAL ONDERWIJS: Een historisch overzicht van wet- en regelgeving.

HOOFDSTUK 1

Aanzet

Kwantitatief mocht het lager onderwijs op het eind van de negentiende eeuw nagenoeg volgroeid zijn, kwalitatief was dit, ook in ogen van tijdgenoten, zeker nog niet het geval. Veel wetsvoorstellen en -wijzigingen werden er op het eind van de negentiende eeuw ingediend en behandeld, voornamelijk gericht op het bevorderen van het algemeen schoolbezoek.¹⁹ Daarbij had het lager-onderwijsstelsel in de loop van de negentiende eeuw een ontwikkeling ondergaan naar uniformiteit en standaardisering.²⁰ Er heerste echter aan het eind van de negentiende eeuw een algemene ontevredenheid zowel over het functioneren van de onderwijsmethoden (met name het klassikale onderwijs) als over de organisatie (of juist, het gebrek eraan) van het hele onderwijsstelsel. In confessionele kring werd weinig belangstelling voor onderwijsvernieuwing getoond, daar de Schoolstrijd eerste prioriteit had. De liberalen waren de mening toegedaan dat staatsbemoeienis zich moest beperken tot legislatieve, financiële en onderwijspolitieke zaken en zich niet mocht uitstrekken tot pedagogisch-didactisch vernieuwingsbeleid.²¹

Op overheidsniveau heerste er grote bezorgdheid over de slechte organisatie van het onderwijs, wat in 1903 tot uitdrukking werd gebracht door de instelling van een staatscommissie voor de reorganisatie van het onderwijs. Deze zogenaamde Ineenschakelingscommissie, ingesteld door de minister van Binnenlandse Zaken, Abraham Kuiper (Antirevolutionaire Partij), heeft in twee dikke delen alle noodzakelijke wensen voor elk type onderwijsvoorziening te boek gesteld.

Boven alles stond de commissie structurering en ordening voor ogen: "In het geheel der wetgeving ontbrak systeem" en "er was geen aaneensluiting naar een wel doordacht plan, zodat botsingen niet konden uitblijven"²², wat wel moest leiden tot "reorganisatie van het lager, middelbaar en hooger onderwijs, voorzoover deze tot eene betere ineenschakeling van de onderscheidene deelen van het onderwijs noodig zal blijken".²³

Verschillende perspectieven voor het onderbrengen van groepen gehandicapte kinderen in een

19. De hierna nog te bespreken staatscommissie voor de reorganisatie van het onderwijs (veelal aangeduid als Ineenschakelingscommissie) zegt hierover onder andere in de inleiding op haar rapport: "Aan wetgevende arbeid had het dus in de laatste vijftig jaren niet ontbroken". De commissie werd in 1903 bij Koninklijk Besluit ingesteld en haar eindrapport verscheen in 1910. *Rapport van de Staatscommissie voor de reorganisatie van het onderwijs. Deel I*, p. 1. In het vervolg geciteerd als: *Rapport Ineenschakelingscommissie*.

20. J. Lenders, Liberalisme en positivisme: de ontwikkeling van een uniform schoolmodel in Nederland (1850-1900). *Comenius* (1992) 12, p. 265-284. Voor een overzicht van de geschiedenis van de nationale wetgeving op het lager onderwijs in de negentiende en twintigste eeuw zie de rijk geïllustreerde uitgave *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis* (1976).

21. I. van der Velde (1970), De onderwijssituatie rond 1900. In: J.W. van Hulst, I. van der Velde en G.Th.M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*, p. 67.

22. *Rapport Ineenschakelingscommissie. Deel I*, p. 2.

23. *Rapport Ineenschakelingscommissie. Deel I*, p. I.

wettelijke regeling waren in dit verband geschetst. De opvoeding en het onderwijs van abnormale kinderen waren echter niet zo eenvoudig onder één (school)kap te brengen. Ten tijde van de Ineenschakelingscommissie verstond men onder onderwijs van buitengewone aard de scholen voor doofstommen, blinden, zwakzinnigen en kinderen wier ouders geen vaste woonplaats hadden.²⁴ Dat deze scholen qua aard en inrichting ver uit elkaar lagen was duidelijk. Het enige wat ze gemeen hadden was dat er ánder onderwijs gegeven diende te worden dan op de gewone lagere scholen.

Met dit uitgangspunt voor ogen stelde de commissie een drietal voorstellen op schrift, waarvan het derde het meest vergaande was. In de wet op het middelbaar onderwijs zouden drie afdelingen onderscheiden moeten worden: "Algemeen Middelbaar Onderwijs; Middelbaar Vak-Onderwijs en Speciaal Onderwijs". Speciaal onderwijs zou worden gegeven in scholen voor "doofstommen, blinden, spraakgebrekkigen, achterlijken, idioten en in alle inrichtingen van onderwijs, welke krachtens Onze beslissing geacht zullen worden daartoe te behoren."²⁵

Het Rapport werd in 1911 in de Tweede Kamer ingediend. Deze gedegen, en dikwijls geciteerde, studie bleek echter toekomstmuziek te bevatten, gezien het feit dat de vervulling van de geschetste verlangens tot de Mammoetwet van 1963 op zich zou laten wachten.²⁶

Verskillende gebeurtenissen uit de jaren rond de eeuwwisseling veroorzaakten een keerpunt in de geschiedenis van het lager onderwijs: de overheid ging zich steeds meer mengen in de bescherming en (her)opvoeding van kinderen in probleemsituaties. Die bemoeienis mondde uit in het aannemen van de zogenaamde Kinderwetten, de leerplichtwet en de instelling van de bovengenoemde Ineenschakelingscommissie.²⁷ In 1901 werden een drietal (kinder)wetten aangenomen, waarin de burgerrechtelijke, strafrechtelijke en uitvoerende aspecten van de overheidszorg voor kinderen waren geregeld.²⁸ Een overheersende factor in de discussies over kinderarbeid en schoolverzuim in de negentiende eeuw vormde het probleem van de armoede in zowel de grote steden als op het platteland.²⁹

24. *Rapport Ineenschakelingscommissie. Deel II*, p. 42.

25. *Rapport Ineenschakelingscommissie. Deel II*, p. 208-212. Het eerste en tweede voorstel bevatten alleen wetsvoorstellen voor het doofstommen- en blindenonderwijs. Opvallend is het gebruik van de term speciaal onderwijs om onderwijs van buitengewone aard aan te duiden. De benaming speciaal onderwijs zal pas in de jaren tachtig de term buitengewoon onderwijs gaan vervangen.

26. I. van der Velde (1970), p. 88. Zie ook P.Th.M. Boekholt en E.P. de Booy (1987), p. 282-286 en H. Knippenberg en W. van der Ham (1993), *Een bron van aanhoudende zorg*, p. 47-48.

27. Zie de studies van J.J.H. Dekker (1985); J.J.H. Dekker, *De opkomst van pedagogisch wonderland. Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs* (1992) 8, p. 67-80 over ontwikkelingen in met name de residentiele heropvoeding in de negentiende eeuw en W.J.M. Knippenberg (1986), *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw* over de voorgeschiedenis van de wet op de leerplicht.

28. C. Leonards (1995), p. 36.

29. L.W. de Bree (1947), *Het platteland leert lezen en schrijven*, p. 76-86 en *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis* (1976), p. 88-91.

Met de invoering van de zesjarige leerplicht in 1900 werd wat het lager onderwijs betreft een proces voltooid. Hierbij was niet zozeer sprake van het brengen van een nieuwe - nog resterende - groep kinderen naar de school, maar van het formaliseren en het geven van een wettelijke basis aan een bestaande praktijk van algeheel schoolbezoek, zij het dan gemeten aan cijfers betreffende het absoluut verzuim. Veel verandering verwachtte men in dit opzicht dan ook niet; het ten aanzien van het relatieve verzuim.³⁰ Het onregelmatig schoolgaan en het voortijdig verlaten van de school - wat naar de mening van de inspectie van het lager onderwijs de voornaamste oorzaken van de slechte onderwijssituatie op de lagere scholen waren³¹ - konden nu wel volgens de wet tegengegaan worden. De marges om geoorloofd te kunnen verzuimen, waren overigens enigszins afgestemd op de noden van de (land)arbeidersgezinnen.

De invoering van de leerplicht had vooralsnog praktisch gezien weinig extra consequenties voor de overgrote meerderheid van de ouders, des te meer evenwel voor de overheid. Elk kind in de schoolgaande leeftijd had hierdoor het recht gekregen onderwijs te ontvangen: zowel het normaal functionerende kind als het kind dat door een lichamelijk of een geestelijk gebrek hulpbehoevend was. Vooreerst had dit gevolgen voor de overheidsfinanciën. Naast de nodige geldmiddelen moest de overheid ook gaan zorgen voor onderwijs van goede kwaliteit aan alle schoolgaande kinderen. Overvolle klassen, ruimtegebrek, tekort aan scholen, aan goed gekwalificeerd onderwijs en aan gedreven onderwijskrachten, onvoldoende school- en leerlinghygiëne; er viel nog veel te verbeteren. Eén van de inspecteurs in het lager onderwijs zette in het onderwijsverslag van 1900 een aantal klachten over de slechte situatie op een rijtje. "In de eerste plaats de sleur. Voorts valt te klagen over: gebrek aan belangstelling en waardeering bij ouders en besturen; geringere ontwikkeling bij de leerlingen, niet allereerst in afgelegene streken, maar ook of meest bij de kinderen der armen in de groote centra; over gebrek aan geschiktheid en kennis, vooral ten opzichte van kennis der natuur en teekenen bij onderwijzers; over gebrek aan netheid en nauwkeurigheid bij schriftelijk werk; over te groote afstanden tusschen school en huis op de gewone volksscholen, over een gemakzuchtig geven van klassikaal onderwijs, waardoor meerdere leerlingen z.g. "blijven zitten", wat ontmoediging en niet geheel doorloopen van de school veroorzaakt, terwijl bij meerdere inspanning dit niet overgaan had kunnen voorkomen worden..."³²

Vanuit onderwijsland wilde men zich nu ook in zijn recht gekend zien om de vinger op te steken en voorzieningen te vragen die volgens hen noodzakelijk voortvloeiden uit een juiste uitvoering van de leerplichtwet. En vooral deze overheidsplicht om geschikte voorzieningen (naast financiële middelen) te treffen, zou voor een groep leerplichtige kinderen onderwijsmogelijkheden moeten scheppen.³³ Het

30. Onder absoluut verzuim wordt verstaan het verschil tussen de bevolking in de schoolgaande leeftijd en de werkelijke deelname, gemeten op 15 januari. Relatief verzuim is gedefinieerd als het verschil tussen de deelname op 15 januari en de overige peildata. Omschrijvingen ontleend aan Th.W.M. Veld (1987), *Volksonderwijs en leerplicht*, p. 49.

31. *Verslag van den Staat der Hooge-, Middelbare en Lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden* (1898-1899), p. 221. In het vervolg geciteerd als: *Onderwijsverslag*.

32. *Onderwijsverslag* (1899-1900), p. 231.

33. B.E.J.H. Becking (1942), Wat geschiedde er voor het schoolkind in de afgelopen 50 jaren? In: *De ontwikkeling van de kindergeneeskunde in de afgelopen 50 jaar*, p. 91.

ging namelijk om kinderen die vanwege 'ziels- of lichaamsgebreken' of wegens een 'maatschappelijke oorzaak' niet in staat waren het gewone onderwijs te volgen.³⁴

De leerplicht was daarmee de eerste wettelijke regeling, welke de groei van het buitengewoon onderwijs - in dit geval met name het onderwijs aan zwakzinnige kinderen - wenselijk en mogelijk heeft gemaakt. Door het verplichte schoolgaan kwam de tegenstelling tussen kinderen met normaal en die met afwijkend gedrag duidelijker tot uitdrukking, waarbij het wel of niet mee kunnen komen met de klas maatstaf was. Volgens Van Liefland, hoofd van een imbecielschool te Groningen en schrijver van verschillende boekjes over het buitengewoon onderwijs, was de leerplichtwet van essentieel belang, niet alleen voor het ontstaan van het zwakzinnigenonderwijs, maar ook voor de groei van het aantal verstandelijk gehandicapten.³⁵ In hedendaags onderzoek zijn de woorden van Van Liefland geïnterpreteerd als een verandering van omstandigheden, waarbij er een nieuwe groep kinderen naar de school kwam: kinderen die tot dan toe in de afzondering van de huiselijke sfeer hadden geleefd en geen onderwijskundig en pedagogisch probleem hadden gevormd.³⁶ Op basis van percentages schoolplichtige kinderen kan evenwel, zoals gezegd, niet geconcludeerd worden dat de leerplichtwet een doorbraak binnen het lager-onderwijsbestel vormde in de zin dat zij nieuwe groepen kinderen naar de school bracht, wel werd het schoolgaan een structureel gegeven binnen gezin, overheid en maatschappij.

In de laatste decennia van de negentiende eeuw zien we dat ook de functie van het naar school gaan veranderde. De school werd steeds meer een instelling waar niet meer geboorte en afkomst de toekomst van een kind sterk bepaalden, maar ook prestatie een rol ging spelen. Naast het bestrijden van armoede had de school boven alles de integrale ontwikkeling van alle kinderen voor ogen.

In de inleiding op het rapport van de Ineenschakelingscommissie werd hierop ingegaan. In plaats van het voorheen beoogde algemeen vormend onderwijs kwam het opvoedend onderwijs, tezamen met het vakonderwijs, te staan. Het schoolgaan moest, in termen van de commissie, een *geheel-opvoedend karakter* krijgen. "Schoolonderwijs vooral is zonder leiding en tucht niet denkbaar; het moet niet alleen op het verstand, maar ook op het gemoed werken en op den wil; het moet niet alleen kundigheden bijbrengen, maar ook leeren werken en lust tot werken doen verkrijgen en evenzeer lust Bron: (foto boven) *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs* (1930) 6 en (foto beneden) *Het onderwijs en ambachtsonderwijs aan zwakzinnige kinderen* (1913) om den arbeid niet alleen ten bate van zich zelve, maar ook van anderen te doen strekken".³⁷ Deze geheel-opvoeding kende vier aspecten, namelijk een zedelijke, een godsdienstige, een lichamelijke en een maatschappelijke opvoeding. Dergelijke denkbeelden zijn terug te vinden in Pestalozzianse onderwijsopvattingen. "De

34. Vergelijk de definitie zoals die in de lager-onderwijswet van 1920, artikel 3, lid 4 is gegeven. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* (1920), nr. 778. In het vervolg geciteerd als: *Staatsblad*.

35. W.A. van Liefland (1961), *Geestelijk onder de maat?* Dit werk van Van Liefland is vooral veelbesproken vanwege de zinsnede "het klinkt als een paradox, maar het is niettemin een feit, dat de leerplicht de belangrijkste oorzaak is geweest voor de ontstellende toename van de zwakzinnigheid. Die schiep niet alleen de debielschool, maar ook de tienduizenden debielen zelf" (p. 18).

36. G. Bolkestein, S.J.G. Duindam en H. Menkveld (1990), p. 24-25.

37. *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel I*, p. 17.

gedachte van een opvoeding in overeenstemming met lichamelijken, verstandelijken en zedelijken aanleg heeft geleid tot het eerste onderwijs aan lichamelijk en geestelijk gebrekkigen en tot de huidige differentiëring van het lager onderwijs in gewoon en buitengewoon onderwijs", zo wordt het idee van de *geheel-opvoeding* toegepast op het buitengewoon onderwijs.³⁸

De geschetste doelstelling had haar invloed op visies ten opzichte van de opvoeding en het onderwijs van abnormale kinderen. Naast het bovenbeschreven algemene doel van de gewone lagere school kenden de onderwijsinstellingen voor het afwijkende kind nog een zeer belangrijk speciaal doel, namelijk het geestelijke en/of lichamelijke gebrek zelf in behandeling nemen. In de gestichten werden het zwakzinnige kind de basisregels voor een menswaardig leven voorgedaan; het onderwijs daar toonde een sterk opvoedkundig en therapeutisch karakter. Op dagscholen - hier bleven deze kinderen immers midden in de maatschappij en in het gewone gezinsleven - zou echter méér bereikt kunnen worden: de kinderen het nodige bijbrengen om later niet meer volledig afhankelijk in de maatschappij te hoeven staan. De geheel-opvoeding van afwijkende kinderen was, naar de mening van de commissie, absoluut noodzakelijk. De buitengewone school behoorde nadrukkelijker dan de gewone school, met name wat het zedelijke aspect van de opvoeding betrof, het (eventuele) gemis van verstandige ouders te vergoeden.³⁹

38. G.J. Vos, Johann Heinrich Pestalozzi. *TvBO* (1927) 8, p. 53-54. In een ander hoofdstuk zal meer uitgebreid ingegaan worden op opvattingen waarin het opvoedend karakter van het (buitengewoon) onderwijs centraal staat.

39. *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel II*, p. 202-205.

HOOFDSTUK 2

Een eerste politieke discussie over speciaal onderwijs in de negentiende eeuw

2.1 Inleiding

Het onderwijs aan het verstandelijk en lichamelijk gehandicapte kind is in Nederland niet plotseling een kwestie van algemene zorg geworden. Het werd in de negentiende eeuw geïnitieerd door enkele personen die, geïnspireerd door voorbeelden uit het buitenland, al langere tijd lieten zien bewogen te zijn door de hulpbehoevendheid van deze kinderen.⁴⁰ Nederland liep internationaal gezien overigens niet voorop in de zorg voor onderwijs aan kinderen met een geestelijke handicap. In verschillende Europese landen, met name in Duitsland, waren al op het einde van de negentiende eeuw scholen voor achterlijke kinderen opgericht, terwijl in ons land pas in 1899 de eerste zelfstandige dagschool haar deuren opende.⁴¹

De zorg voor de schoolse vorming van geestelijk abnormale kinderen bleek een kwestie van lange adem te zijn. Het volgende citaat schetst treffend de situatie van het onderwijsgeven aan dergelijke kinderen, zoals die jarenlang gebruikelijk was. "Eens, vertelde de Directeur mij, had de onderwijzer een jongen door geduldig onderwijs gedurende jaren tot een aardige hoogte gebracht. De jongen krijgt een toeval en daarna is alles weggevaagd, als een spons over een lei. Nadat hij hersteld was, kwam de Directeur in de school, benieuwd wat de onderwijzer doen zou. Hij vond hem rustig bezig alles van voren af aan te onderwijzen, evenals eenige jaren geleden, met de kans, dat weer een toeval het opgebouwde omver zal werpen."⁴²

Dergelijke resultaten zouden ontmoedigend kunnen werken op het ontwerpen van onderwijsmogelijkheden voor geestelijk achtergebleven kinderen. Immers, zijn zoveel kosten en inspanning wel lonend, als er sprake is van weinig of geen tastbare vruchten? Zijn zwakzinnige kinderen wel voor ontwikkeling vatbaar, of kan de bedoeling van het onderwijs niet veel meer zijn dan hen te behoeden voor misdaad, prostitutie of straatslijperij, wat de gemeenschap ook veel zorg en geld zou kosten? Mede in verband met deze onzekerheden zijn ook besluiteloosheid, uitstel en het eerst willen opdoen van ervaring elders kenmerkende factoren geweest bij het ontstaan van elke wettelijke en financiële regelgeving in het ontwikkelingsproces van het buitengewoon onderwijs. Het onderwijs aan abnormale kinderen in de negentiende eeuw kwam uiteindelijk nauwelijks van de grond buiten de inrichtingen om, laat staan dat er sprake was van het structureel en institutioneel opzetten van

40. Vergelijk evenwel voor voorlopers deel II, hoofdstuk 2 en Th. Jak (1988 en 1993).

41. Voor een (Nederlands) historisch overzicht van wat er in de verschillende Europese landen is gedaan aan onderwijs voor geestelijk en lichamelijk gehandicapte kinderen, zie *Van gunst tot recht. De zorg voor de gehandicapte in Europa*, 1965. Over Europa en de Verenigde staten: R.C. Scheerenberger (1983), *A History of Mental Retardation* en L. Kanner (1976), *Geschiedenis van de zwakzinnigenzorg en het zwakzinnigenonderzoek* (vertaling uit het Engels).

42. Aldus inspecteur A. de Graaf over een bezoek aan de gestichtsschool van 's Heeren Loo. In: *Gestichten voor zwakzinnigen*, 1909, p. 49.

schoolvoorzieningen. Gevoelens van zorg voor de schoolse vorming van deze kinderen waren in ieder geval wél aanwezig, en niet louter vanuit de filantropische hoek.⁴³ De eerste discussie op politiek niveau over wetgeving, de (onderwijs)juridische status en de inrichting van buitengewone scholen was halverwege de negentiende eeuw opgeblaasd en beperkte zich tot het blinden- en doofstommenonderwijs.

2.2 Doofstommen- en blindenscholen

Na de vaststelling van de wet op het lager onderwijs van 13 augustus 1857 rees er twijfel of de bepalingen van deze wet wel toepasbaar zouden kunnen zijn op het onderwijs aan doofstomme en blinde kinderen. In dat jaar bestaan slechts een viertal inrichtingen: de doofstommeninstituten te Groningen, St. Michielsgestel en Rotterdam en het Blindeninstituut te Amsterdam. Afzonderlijke dagscholen bestonden er nog niet.⁴⁴ Met name de inspectie en de bestuurders van inrichtingen ten behoeve van dergelijke kinderen zagen een onmogelijke situatie ontstaan, vanwege het niet kunnen, maar wel moeten voldoen aan de voorwaarden (namelijk het geven van de in de wet beschreven, verplichte vakken) om als lager onderwijs beschouwd te worden. De minister van Binnenlandse Zaken, de antirevolutionair J.J.L. van der Bruggen, vond het daarom nodig bij de inspectie te rade te gaan en een commissie bestaande uit de drie hoofdinspecteurs van het lager onderwijs in het leven te roepen, om richtlijnen voor beleid te laten ontwerpen.⁴⁵

Niet alle verplichte vakken (vastgelegd in artikel 1 van de lager-onderwijswet) konden zonder meer op de doofstommen- en blindenscholen onderwezen worden, zo was de commissie van mening. Men moest zich voorstellen dat "onderwijs waarbij men te doen heeft met kinderen in geheel anormale toestand verkeerende, met onderwijzers die ten deele eveneens eene geheel eigenaardige ontwikkeling hebben erlangd, en met leervakken, die ja in naam met die van art. 1 der wet overeenkomen, maar door de eigenaardige ziels- en lichaamsgesteldheid der leerlingen niet slechts formeel, maar in zeker opzigt ook materieel geheel anders zijn, dat zulk een onderwijs in de taal van het gewone leven niet onder lager onderwijs begrepen wordt."⁴⁶

De onderwijzer bij het lager onderwijs probeert zijn kundigheden zoveel mogelijk via gehoor en gezicht aan de leerlingen over te brengen. Als een schoolkind één van deze vermogens (en die van de spraak) mist moet het onderwijs van een heel andere aard zijn, omdat er dan niet of nagenoeg niet aan de ontwikkeling van alle drie der hoofdvermogens gewerkt kan worden. De commissie voorzag daarbij dat niet de ontwikkeling van de zielsvermogens door middel van de zintuigen het enige doel kan zijn, "maar [dat] de bestrijding van het grote euvel, uit het gebrek van een zintuig ontstaande, noodwendig

43. Een overzicht van wat er in de negentiende-eeuwse gestichten aan onderwijs werd gedaan, geeft J. van Deventer Sz., Bijdrage tot de ontwikkeling der idioten- en zwakzinnigenverzorging in Nederland. *Psychiatrische en neurologische bladen* (1916) 20, p. 90-148.

44. *Onderwijsverslag* (1858-1859), p. 194-196.

45. *Onderwijsverslag* (1858-1859), p. 194-196. De voorstellen van deze commissie en het daarop volgende kamerdebat zijn grotendeels weergegeven in *Rapport Inenschakelingscommissie, deel II*, p. 187-212.

46. *Onderwijsverslag* (1858-1859), p. 195.

in de eerste plaats alle inspanning vordert."⁴⁷

Het onderwijs aan blinde en doofstomme kinderen moest therapeutisch zijn. Maar, vroeg men zich daarbij af, hoe zou het begrip vorm aan een blinde overgebracht moeten worden, of kennis van de voorwerpen die ons omringen beeldend gemaakt moeten worden, of taal aan een doofstomme meegedeeld worden terwijl dergelijke zaken voor deze kinderen een geheel andere inhoud hadden? Is er nog wel sprake van lezen of schrijven bij blinden, als dit op een geheel andere wijze toegaat? Niet alleen de leermethode en de doelstelling van het onderwijs zouden aan de speciale behoeften van lichamelijk gehandicapte kinderen aangepast moeten worden, maar ook de inhoud van het onderwijs en de te geven vakken.

Door dit onderwijs onder te brengen bij het gewoon lager onderwijs zou er bij de uitvoering van het schooltoezicht een onmogelijke situatie ontstaan: kinderen met dergelijke gebreken waren niet vatbaar voor het ontvangen van gewoon klassikaal onderwijs, ze konden niet in alles onderworpen worden aan de bepalingen van de lageronderwijswet, maar ze stonden wel onder supervisie van inspecteurs, die moesten toezien dat de voorwaarden van deze wet werden uitgevoerd.

Om tot een oplossing te komen vond men dat er ook gekeken moest worden naar ervaringen die in het buitenland waren opgedaan. Uit onderzoek bleek dat in België, Frankrijk en verschillende Duitse staten dergelijke inrichtingen, zowel externaten als internaten, niet onder het lager onderwijs begrepen werden. De inrichtingen werden daar beschouwd als van "exceptioneelen aard".⁴⁸

Al met al kwam de commissie na rijpe overweging en uitgebreide studie tot het oordeel dat het onderwijs aan doofstommen en blinden in de vakken zoals omschreven in artikel 1 niet onder de bepalingen van de wet op het lager onderwijs kon vallen.⁴⁹ De commissie voelde zich in haar advies ook gesteund door de Staten-Generaal. Bij de uitvoerige besprekingen van de ontwerpwet waren de doofstommen- en blindeninstituten in het geheel niet ter sprake gekomen. Een bewijs temeer dat ze dan ook niet onder die wet hoorden te vallen, aldus de commissie.

Rezen direct na de invoering van de wet op het lager onderwijs van 1857 twijfels of het juist was om doofstommen- en blindenonderwijs ook als lager onderwijs te kwalificeren, het zou nog zes jaar duren voordat er een alternatief gevonden werd: de oplossing bood de eerste wet op het middelbaar onderwijs uit 1863.⁵⁰ De discussie over de plaats van het doofstommen- en blindenonderwijs in de middelbaar-onderwijswet is minder uitgebreid dan die over het lager onderwijs.

In de praktijk betekende het dat alles naar het middelbaar onderwijs werd doorgeschoven dat geen lager onderwijs was of moeilijk volgens de richtlijnen van de inspectie van het lager onderwijs uit te voeren was. Dezelfde commissie van hoofdinspecteurs onderbouwde haar oordeel ook met pedago-

47. Geciteerd in *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel II*, p. 189.

48. *Onderwijsverslag* (1858-1859), p. 196.

49. Uit *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel II*, p. 188.

50. De grondwet van 1848 verplichtte de regering al het onderwijs in wetten te regelen. De wet op het lager onderwijs dateert uit 1857 en de middelbaar-onderwijswet ontstond in 1863. In de uitvoering van deze wet liet de overheid veel ruimte, vanwege de verscheidenheid van inrichting van dit onderwijs. Over de geschiedenis van het middelbaar onderwijs: A. Bartels (1963), *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963* en, meer recent, P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy (1987), p. 179-184.

gische argumentaties. Het onderwijs aan dergelijke gebrekkige kinderen voldeed aan de beoogde doelstelling van het middelbaar onderwijs. Bij de doofstomme en blinde kinderen ging het om de bestrijding van een lichamenlijk gebrek, in de vorm van therapeutisch onderwijs en gezingsopvoeding (heilpedagogiek). Hiertoe moest op de eerste plaats gezorgd worden de kinderen kennis bij te brengen om aan het maatschappelijk verkeer deel te kunnen nemen. En dat was nu juist het criterium voor het middelbaar onderwijs. Lager onderwijs was elementair of opvoedend onderwijs dat wil zeggen onderwijs in de eerste beginselen en grondslagen. De doofstommen- en blindenscholen boden hun leerlingen veel meer dan dat.⁵¹

Hoe dit onderwijs verder geregeld zou moeten worden, wordt niet in de middelbaar-onderwijswet vermeld. De enige bepaling die betrekking heeft op deze kwestie, gaat over de bevoegdheidseisen voor het onderwijzend personeel, namelijk dat deze niet van toepassing zijn voor de onderwijzers van de doofstommen- en blindenscholen en dat het toezicht hierop wordt uitgevoerd door de inspectie op het middelbaar onderwijs.⁵²

2.3 Onderwijs aan idiote kinderen (wet van 1878)

Het onderwijs aan afwijkende kinderen was in die tijd echter niet beperkt tot doofstommen en blinden. Ook met betrekking tot de idiote kinderen moest worden nagegaan in hoeverre er van lager onderwijs sprake kon zijn. In eerste instantie was de commissie van 1857 van mening dat hetgeen voor de doofstommen en blinden van toepassing was, ook voor de idiote kinderen gold. Na het onderzoek naar de situatie in het buitenland besloot minister Van der Bruggen echter anders. Hij zag het niet als noodzakelijk dezelfde maatregelen te treffen voor hen, aangezien het te geven onderwijs overeenkwam met het gewone onderwijs en dus niet van bijzondere aard was. Weliswaar gold: "in de ontwikkeling staan de idioten bij gewone leerlingen van lagere scholen ten achter", maar het ging hem uiteindelijk om het schooltoezicht en dit kon wel naar behoren uitgevoerd worden.⁵³

De minister had hierbij de inrichting met bijbehorende school voor idioten van C.E. van Koetsveld te 's-Gravenhage (geopend in 1855) voor ogen. Dit was ook de enige instelling waar men ervaring met onderwijs aan idioten kon opdoen: "de idiotenschool te 's-Gravenhage, waar de kinderen ongetwijfeld op een zeer lagen trap van ontwikkeling staan, was (...) gedurende de drie jaren van haar bestaan

51. Beschreven in *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel II*, p. 188-189. In een rapport ten behoeve van de inspectie voor het lager onderwijs en geschreven door de oud-directeur van de eerste school voor achterlijke kinderen te Amsterdam, J. Klootsema (1867-1926), wordt ook het onderscheid gemaakt tussen therapeutisch onderwijs (als het over doofstomme en blinde kinderen gaat) en opvoedend (lager) onderwijs. Zie J. Klootsema (1903), Het onderwijs van achterlijke kinderen in Nederland. In: Algemeen Rijksarchief, *Archief van de Afdeling Onderwijs van het Ministerie van Binnenlandse Zaken 1877-1918*, archiefnr. 2.04.09, inv.nr. 376. In het vervolg geciteerd als: *Archief Onderwijs (1877-1918)*.

52. Vergelijk de wet op het middelbaar onderwijs van 2 mei 1863, *Staatsblad* nr. 50, waarin alleen in artikel 11 over doofstommen- en blindenonderwijs wordt geschreven. In de middelbaar-onderwijswet van 25 april 1879, *Staatsblad* nr. 87 (de eerste aanpassing sinds het uitsluiten van de idiotenscholen uit de lager-onderwijswet van 1878) staat niets over opname van scholen voor idiote kinderen vermeld.

53. *Onderwijsverslag (1858-1859)*, p. 196.

steeds als eene lagere school beschouwd, en de verordeningen op het lager onderwijs waren steeds op haar toegepast geworden, zonder dat zulks tot eenige bedenkingen aanleiding had gegeven."⁵⁴

De naam idiotschool is verwarrend. De term 'idiot' duidt veelal op onvatbaarheid voor ontwikkeling. Het ging hier evenwel om zwakbegaafde kinderen. Noch de terminologie noch de graden van ontwikkelingsvatbaarheid waren toen duidelijk omlind.⁵⁵ Er werd niet gesproken over idiote kinderen die op de gewone lagere school zaten, maar over kinderen die apart gehouden werden, maar wel lager onderwijs in strikte zin genoten: "Het aan de idioten te geven onderwijs daarentegen moet zeer elementair zijn en kan wegens de zwakke geestvermogens der leerlingen hoogstens lager onderwijs genoemd worden".⁵⁶

Naast de Haagse idiotschool was de zogeheten "Algemeene Supplementschool" van Fokke Yntjes Kingma (1813-1883) in 1859 te Utrecht opgericht, bekend. Op deze school zaten spraakgebrekkige kinderen, maar, zo lezen we in een brief uit 1861 van enige "ingezetenen" van Utrecht aan hun Burgemeester en Wethouders, "zoogenaamde achterlijke kinderen" ontvingen er ook onderwijs.⁵⁷ Deze school werd overigens op 18 april 1867 bij ministeriële beschikking als middelbaar onderwijs aangewezen.

Ruim twintig jaar na de oprichting van de eerste idiotschool vond een herziening van de wet van 1857 plaats. In artikel 15 van de wet op het lager onderwijs van 1878 werden de uitzonderingen opgesomd van onderwijsinstellingen waarop de wet niet van toepassing was: "de scholen voor doofstommen, blinden, spraakgebrekkigen en idioten".⁵⁸ We zien dat bij het uitsluiten van de idiotscholen van de wet op het lager onderwijs dezelfde handelwijze wordt gehanteerd als in de beschrijving van de discussie over het onderwijs voor doofstomme en blinde kinderen als middelbaar onderwijs naar voren is gekomen. Eerst wordt het houden van deugdelijk toezicht als onuitvoerbaar voor een type school verklaard, waarna als alternatief opname in de wet op het middelbaar onderwijs wordt voorgesteld. De

54. *Onderwijsverslag* (1858-1859), p. 194. Enkele geschriften en opvattingen van C.E. van Koetsveld zullen in deel II beschreven worden.

55. Het begrip idiotie werd in die tijd ongedifferentieerd gebruikt. Achterlijkheid was vooral een term uit de gewone omgangstaal; zwakzinnigheid is, voorzover we hebben kunnen achterhalen, een laat negentiende-eeuwse term. In het *Woordenboek der Nederlandse Taal* zijn de termen 'idiotie' en 'achterlijkheid' wél en 'zwakzinnigheid' niet opgenomen. Dit volumineuze woordenboek is nog niet afgerond: de letter Z ontbreekt. Zie ook Th. Jak (1988), p. 116-122. In een volgend hoofdstuk zal uitgebreid op de kwestie van benaming en differentiëring in de negentiende eeuw ingegaan worden.

56. Commissie van 1857 geciteerd in *Rapport Staatscommissie, deel I*, p. 67.

57. *TvBO* (1925) 6, p. 15-17. De brief is ondertekend door W.J. Royaards van den Ham, C.W. Moorrees, J.W. Gunning, P. de Beaufort, C.Th. van Lijnden van Sandenburg en J.P.Th. van der Lith. Deze adressanten worden getypeerd als enige voornamelijk ingezetenen van Utrecht: Van Lijnden van Sandenburg was achtereenvolgens Minister van Justitie en Buitenlandse Zaken en lid van de Eerste Kamer en Van der Lith was geneesheer-directeur van de Willem Armtszstichting te Utrecht. Voor een korte inleiding over Kingma zie C. Bosma (1990), Speciaal onderwijs aan moeilijk lerende kinderen in de negentiende eeuw. In: *Handboek orthopedagogiek*, nr. 1017. We komen later meer uitgebreid terug op het werk van deze pioniers op het gebied van het onderwijs aan afwijkende kinderen.

58. Wet op het lager onderwijs van 1878. *Staatsblad* nr. 127.

discussie over de motieven om de idiotenscholen in 1878 niet meer als lager onderwijs te benoemen, heeft helaas weinig sporen nagelaten in verslagen en bronnen.⁵⁹

Volgens de huidige differentiatie in typen speciaal onderwijs zou onderwijs aan verwaarloosde en moeilijk opvoedbare kinderen óók onderwijs van buitengewone aard zijn. Initiatieven voor onderwijs aan deze kinderen werden ook reeds in de negentiende eeuw ontplooid.⁶⁰ Belangrijke figuren waren de predikant O.G. Heldring en de arts W.H. Suringar, welke laatste initiatiefnemer was voor de oprichting van het heropvoedingsgesticht voor verwaarloosde jongens Nederlandsch Mettray. Het ging hier nog om armenzorg, hulpbetoon en opvang van criminele jeugd, waarbij sociale bewogenheid en (her)opvoeding de inzet voor het onderwijs vormden in de speciaal voor dergelijke kinderen opgezette inrichtingen. De inhoud en het vormgeven van onderwijs aan dergelijke kinderen was, in tegenstelling tot dat aan idiote, doofstomme en blinde kinderen, gewoon lager onderwijs. Verwaarloosde en criminele kinderen vertoonden immers geen (pathologisch) gebrek, maar konden door maatschappelijke omstandigheden weliswaar niet in de gewone schoolklas worden geplaatst, terwijl ze wel in staat werden geacht gewoon lager onderwijs te volgen.

Ook de armenzorg zou baat kunnen hebben bij goede onderwijsvoorzieningen voor afwijkende kinderen. Het Hoofdbestuur van het Nederlands Onderwijzers Genootschap zag de wenselijkheid van goede schoolse vorming ook in. Want, zo schreef het, "van de lager school ontslagen, komen zij, voorzoover zij tot de on- en minvermogens behooren, al spoedig ten laste van de armbesturen, bevolken de bedelaarskoloniën en - wat erger is - de gevangnissen."⁶¹ De zorg voor onderwijs aan achterlijke kinderen was daardoor (indirect) nauw verbonden met de armenzorg.

Achterlijke kinderen kwamen ook wel terecht in onderwijsinstituten die bestemd waren voor kinderen met andersoortige handicaps, zoals het doofstommeninstituut te Groningen, de scholen voor lijders aan vallende ziekte te Heemstede en Heel, de inrichting voor gebrekkige en mismaakte kinderen te Arnhem en de school voor spraakgebrekkigen in Amsterdam.

We zagen dat rondom 1857 de wenselijkheid van overheidszorg voor onderwijs aan specifieke groepen van afwijkende kinderen voor het eerst expliciet werd gesteld, maar dat er feitelijk nog weinig voor hen op overheidsniveau werd opgezet. Enkele particuliere initiatieven kwamen goed van de grond, terwijl andere instellingen door gebrek aan geld of ervaring na enkele jaren de poorten weer moesten sluiten. Door de voortgaande scholarisatie van kinderen tot twaalf jaar werd de overheid (en ook de gewone scholen) geconfronteerd met een tot dan toe onopvallende groep kinderen die nu echter als storend voor het goede verloop van het onderwijs werd beschouwd.

De bovengeschetste discussie over de toepasbaarheid van enkele bepalingen van de lager-onderwijswet is niet slechts van belang om meningen omtrent onderwijszorg en afwijkende kinderen in het midden van de negentiende eeuw in kaart te brengen, maar ook om vergelijkingen met latere - overeenkomende - bepalingen te kunnen maken. De verderop te bespreken bepaling van 1905 leent zich hier goed voor.

59. In de registers op de *Handelingen van de Staten Generaal* zijn geen lemma's gevonden, waarin gerefereerd wordt naar discussies of opmerkingen naar aanleiding van het wetsvoorstel. In *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis* (1976), p. 74, wordt opgemerkt dat het onderwijs aan idioten zich hierdoor vrijer kon ontwikkelen.

60. J.J.H. Dekker (1985) en C. Leonards (1995).

61. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 375.

Bron: *Het onderwijs en ambachtsonderwijs aan zwakzinnige kinderen* (1913)

HOOFDSTUK 3

Wetgeving gedurende de eerste decennia van de twintigste eeuw (1900-1921)

3.1 Inleiding

Vanaf 1900 werd het onderwijs aan achterlijke kinderen (het doofstommen- en blindenonderwijs vormde geen onderwerp van bespreking meer) een jaarlijks terugkerend thema bij de vergaderingen van de Tweede Kamer, met name bij de vaststelling van de begroting voor binnenlandse zaken waaronder onderwijs ressorteerde. Het waren doorgaans oud-onderwijsmannen die deze problematiek in de Tweede Kamer aansneden en gemeentebesturen die de zaak bij de minister aanhangig maakten.

Zo'n initiatief voor een bespreking kwam vanuit het kiesdistrict Rotterdam, bij monde van afgevaardigde D. de Klerk (Unie-Liberaal). Hij drong erop aan dat op "de openbare scholen zwakhoofdige kinderen afzonderlijk van de anderen onderricht zouden ontvangen, omdat voor beide categorieën van kinderen het onderwijs dan meer vrucht zou dragen."⁶² De liberale minister H. Goe-man Borgesius ondernam geen stappen. Hij zag in dat het probleem een oplossing behoefde, maar dan wel pas na gezette overweging.⁶³ Ervaring uit andere landen alsmede medische overwegingen - stelde hij in zijn repliek - maken dat het niet verstandig is daar nu reeds over in beschouwing te treden; het leek hem beter de bespreking van dit punt uit te stellen tot na de afdoening van de wet op de leerplicht.⁶⁴

Inderdaad zou de leerplichtwet de kapstok blijken te zijn, waaraan de zorg voor onderwijs aan zwakzinnige of anderszins gebrekkige kinderen in het eerste decennium van de twintigste eeuw werd opgehangen.⁶⁵

Met name de onderwijzers ondervonden na de invoering van de leerplichtwet veel praktische problemen met zwakzinnige kinderen in de toch al overvolle klassen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat juist vanuit onderwijskringen (die zich later gesteund wisten door (school)artsen) deze kwestie steeds naar voren werd gebracht. In een rapport van de *Bond van Nederlandsche Onderwijzers* uit 1911 stond onder andere 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 ontlenen die scholen aan het feit, dat de gewone school daardoor ontlast wordt van de leerlingen, die de voortgang van de normale leerlingen hinderen."⁶⁶ Het feit dat deze kinderen dus als storend element werden be-

62. *Handelingen der Tweede Kamer* (1898-1899), 13 december 1898, p. 503. Het gaat hier om een andere categorie kinderen dan de idioten zoals in de wet van 1878 is beschreven.

63. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376.

64. *Handelingen der Tweede Kamer* (1898-1899), bijlage A, hfdst. V, nr. 11, p. 15.

65. Overigens zal later blijken dat verwachte wettelijke ontwikkelingen met betrekking tot het lager onderwijs voortdurend een reden vormen om regelingen ten behoeve van het buitengewoon lager onderwijs uit te stellen.

66. Rapport inzake onderwijs aan zwakzinnigen. *De Bode* (10 november 1911) 41. Over de *Bond van*

schouwd in de vaak kleine en overbevolkte klaslokalen, gevoegd bij de sociale bewogenheid van een aantal onderwijzers en artsen, deed de noodzaak om tot een oplossing te komen steeds dringender gevoelen. Het belang van het zwakzinnige kind had men daarbij wel degelijk voor ogen, zo lezen we in het Voorlopig Verslag van de Handelingen der Staten-Generaal uit 1903. Aangezien de onderwijzer niet steeds de goede gang van de les kan onderbreken omwille van een zwakzinnige, zal zo'n kind spoedig aan zijn aandacht ontsnappen. "Het niet-begrepen onderwijs gaat dan aan hem voorbij en verbijstert hem. Bovendien is hij een voorwerp van spot en plagerijen van de zijde der normale klasgenooten. Gaandeweg wordt hij, ondanks den goeden wil des onderwijzers, stompzinniger dan te voren (...). Overdreven is dan ook zeker niet de bewering, dat de school van hem niet maakt een met liefde en toewijding althans zooveel mogelijk ontwikkeld, maar veeleer een verbitterd en tot boosdoen geneigd mensch."⁶⁷

Eerder werd in een rapport van de inspecteurs van het lager onderwijs uit 1903 vermeld dat 900 zwakzinnige kinderen die voor speciaal onderwijs in aanmerking kwamen, helemaal geen onderwijs ontvingen en dat zo'n 7000 van dergelijke kinderen nog gewoon op de lagere school rondliepen, een overigens in het licht van de latere ontwikkelingen opmerkelijk lage schatting. De inspecteurs concludeerden dat, gezien het beperkt aantal bestaande scholen voor achterlijke kinderen, er nog maar op zeer onvoldoende wijze in de behoefte was voorzien. En dan hadden ze niet slechts een kwantitatieve ontoereikendheid voor ogen, maar ook een kwalitatieve. Het merendeel van de scholen die door de inspecteurs in Nederland waren bezocht, werden in hun functioneren negatief beoordeeld.⁶⁸

Vanuit Rotterdam wilde men kennelijk actie zien, de minister en met hem de inspecteurs van het lager onderwijs hielden het liever op nadere overweging. Een overhaaste beslissing zou immers uiteindelijk nadelig op het buitengewoon lager onderwijs kunnen uitwerken, was hun mening. In Rotterdam werd vanaf 1896 geëxperimenteerd met een klas (de eerste in Nederland) voor zwakzinnige kinderen verbonden aan een gewone lagere school. Reeds in 1898 kon een tweede klas geopend worden, maar het zou nog tot 1907 duren voordat men daar overging tot het stichten van een afzonderlijke school.

Rotterdam was echter niet de enige die een beroep op de minister deed. Vanuit het Hoofdbestuur van het *Nederlands Onderwijzers Genootschap* werd een verzoek aan de Koningin gedaan om een modelschool voor zwakzinnigen op te richten. Juist de ervaring in het buitenland, met name in Duitsland, toonde aan dat het in ieders belang was bijzondere scholen op te richten waar volgens een speciale methode zwakzinnige kinderen onderwezen konden worden, zo stelden de briefschrijvers. Maar ook nu koos de minister voor nadere consideratie en werd het initiatief uiteindelijk niet uitgewerkt.⁶⁹

Nederlandse Onderwijzers is een fraai gedenkboek geschreven: E.J. van Det (1939, in 1983 bewerkt door S. Kartsen en H. van Setten), *De Bond van Nederlandse Onderwijzers*.

67. *Handelingen der Tweede Kamer* (1903-1904), bijlagen nr. 198, p. 9.

68. Rapport omtrent het onderwijs voor zwakzinnige, achterlijke en spraakgebrekkige kinderen, 23 februari 1903. In: *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376.

69. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 375, brief d.d. 4 mei 1898.

Dit stukje eind negentiende-eeuwse, begin twintigste-eeuwse politieke touwtrekkerij tussen onderwijspraktijk en onderwijspolitiek is paradigmatisch voor de situatie van schoolse vorming van zwakzinnige of lichamelijk gehandicapte kinderen in de gehele negentiende eeuw. Veel verandering in deze belangenstelling zouden de eerste decennia van de twintigste eeuw niet brengen.

De uitbreiding van het buitengewoon lager onderwijs in onze eeuw was sterk gerelateerd aan wettelijke maatregelen die in de eerste helft van de twintigste eeuw zijn genomen. Terwijl 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 wat betreft vormgeving en inrichting, gelegd in de eerste twee decennia van de twintigste eeuw.

3.2 Wetswijziging van 1905

Een eerste aanzet gaf minister Kuiper in 1905 door het onderwijs aan zwakzinnige kinderen buiten de wet op het lager onderwijs te plaatsen. Het zou om een kleine wetswijziging gaan, maar met verstrekkende gevolgen voor het zwakzinnigenonderwijs. Aan artikel 15, sub e (waarin werd opgesomd welk onderwijs niet onder de wet op het lager onderwijs viel) werden ook de scholen voor achterlijke kinderen toegevoegd. Hierdoor zou dit onderwijs voortaan niet meer gelijk staan aan de gewone lagere scholen en daardoor ook niet meer gebonden hoeven te zijn aan de voorwaarden van de lager-onderwijswet, was de achterliggende gedachte. "Wanneer (men) eenmaal een school voor zwakzinnigen inricht, dat wil zeggen een school systematisch in elkander gezet en waar het onderwijs toegaat als het voor zwakzinnigen zijn moet, dan voldoet die school niet aan de eischen van de wet op het lager onderwijs, en kan dus, zoolang de wet luidt als thans, niet bestaan", redeneerde Kuiper.

De groep van achterlijke kinderen moest daarom, evenals de doofstommen, blinden, spraakgebrekkigen en idioten, onttrokken worden aan de gewone school. Het weghalen van dit onderwijs uit de wet verschaft de zo noodzakelijke vrijheid. Want, ging Kuiper verder, wanneer men "een klasse aan een bestaande school, waarin, laat ik zeggen, eenigszins abnormale kinderen, laat het blinden of wat ook zijn, zoodanig weet in te richten dat aan die kinderen lezen geleerd wordt, al is het op een andere manier dan aan andere scholen, dan staat nergens in de wet op het lager onderwijs dat dat niet mag gebeuren. Maar wanneer het onderwijs niet voldoet aan de bepalingen van die wet dan is het niet geoorloofd. (...) Maar om goed onderwijs aan idioten en zwakzinnigen te kunnen geven, moet men van allerlei bepalingen der wet afwijken."⁷⁰ Het ging Kuiper dus vooral om de einddoelen die voor het gewoon lager onderwijs waren vastgesteld, maar die niet door deze "abnormale kinderen" gehaald konden worden.

Dit voorstel tot wetswijziging stuitte op bezwaren van de kant van onderwijzers en andere personen die werkzaam waren in het buitengewoon onderwijs. In de Tweede Kamer vond het welwillende pleitbezorgers.

Het kleine kringetje van onderwijzers van zwakzinnige kinderen sprak echter niet met één stem. Ook hier was verdeeldheid, al bleek dit niet zozeer uit het aangaan van een onderlinge discussie. Wél uit de andere - eigenmachtige - weg die men op de scholen voor achterlijke kinderen in Amsterdam aan het begaan was. Deze scholen kenden in alle opzichten een uitzonderingspositie: ze waren de enige

70. *Handelingen der Tweede Kamer* (1904-1905), 26 april 1905, p. 1795-1796.

zelfstandige dagscholen in Nederland; ze werden door de gemeente gesubsidieerd, waardoor ze zich vanzelf al onttrokken aan de regelen van de lager-onderwijswet⁷¹ en konden daardoor zelf bepalingen en voorwaarden ontwerpen. Het bestuur van deze scholen voelde daarom in eerste instantie niet zo sterk de noodzaak om voor een (financiële) regeling voor het zwakzinnigenonderwijs te pleiten als de vergelijkbare besturen en verenigingen in den lande.

Van de kant van de overheid lag er het rapport van de inspecteurs van het lager onderwijs, dat als basis voor beleid diende. De mening van het zwakzinnigenonderwijs zelf was verwoord in de brief afkomstig van hoofdonderwijzer D. Köhler (1863-1918) en medeondertekend door 13 andere onderwijzers die werkzaam waren aan scholen of klassen voor achterlijke kinderen in Rotterdam, Den Haag, Zeist en De Bilt. Amsterdam had zich niet bij de briefschrijvers aangesloten, de *Vereeniging van onderwijzers en artsen werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen*, waarvan Köhler de oprichter was, wél.

Volgens Köhler cum suis moest het onderwijs aan achterlijke kinderen een organisch deel van het gewoon lager onderwijs worden. Dit betekende niet dat deze kinderen geïntegreerd dienden te worden in de lagere scholen; afzonderlijk onderwijs was voor hen dé noodzakelijke oplossing. Het school-onderwijs omvatte dan wel een minder uitgebreid programma en week ook in technisch opzicht enigermate af van dat op de gewone scholen, "doch niettemin draagt het onderwijs aan deze scholen geheel het karakter van lager onderwijs".⁷² Er werd wel degelijk onderwijs gegeven in de in de lager-onderwijswet vastgestelde vakken, zo luidde hun conclusie.

Kuyper was het er niet mee eens. "Die zwakzinnigen eischen een geheel afzonderlijke behandeling, een geheel andere bejegening dan normale kinderen en omdat die behandeling veel duurder is, moet daarvoor van Rijks- en gemeentewege meer geld worden besteed, maar dan moet er ook iets geleverd worden, dat die kinderen werkelijk kan helpen. Dan moet men onderwijzers hebben, die voor die taak berekend zijn, dan moet men er schooltoezicht hebben, dat met de behoeften van die kinderen van nabij bekend is, dan moeten de klassen accommoderen aan de behoeften",⁷³ om maar een paar problemen te noemen. Het voorstel om ten behoeve van het zwakzinnigenonderwijs enkele artikelen te veranderen in de toen geldende lager-onderwijswet, kon volgens de minister niet eenvoudigweg. Er zou een tiental artikelen aangepast moeten worden. Om tot een dergelijk voorstel te kunnen komen, achtte hij meer gegevens én meer ervaring nodig. Het was uiteraard niet voldoende dat men zich op overheidsniveau realiseerde dat speciale onderwijskundige maatregelen voor abnormale kinderen noodzakelijk waren. Orthopedagogische kennis van het afwijkende kind en expertise in het onderwijzen en opvoeden van deze categorie leerlingen ontbraken nog grotendeels.⁷⁴

71. Overeenkomstig de wet op het lager onderwijs van 1878 (met name artikel 3) mocht de gemeente slechts subsidie verlenen aan openbare lagere scholen. De twee scholen voor achterlijke kinderen te Amsterdam waren opgericht door en onder bestuur van een particuliere vereniging. Om toch gemeentesubsidie te kunnen verkrijgen, moesten de scholen onttrokken worden aan de lager-onderwijswet en gerangschikt onder de wet op het middelbaar onderwijs, die een dergelijke subsidiëring wel toeliet. Zie voor een discussie over deze problematiek: *Handelingen der Tweede Kamer* (1901-1902), bijlage A, nr. 14, p. 57.

72. Brief geciteerd door Tweede-Kamerlid Dolk tijdens de vergadering van 26 april 1905. *Handelingen der Tweede Kamer* (1904-1905), p. 1786.

73. Repliek van Kuyper, 26 april 1905. *Handelingen der Tweede Kamer* (1904-1905), p. 1790.

74. J.C. Sturm, Voorgeschiedenis van de Nederlandse orthopedagogiek in verband met de ontplooiing van het

Geld speelde uiteraard een belangrijke, zo niet dé belangrijkste rol. Dit zal ook de reden zijn geweest waarom de Amsterdammers de brief niet hebben medeondertekend: ze ontvingen al subsidie en zagen niet de nadelen die voortvloeiden uit het niet meer behoren tot het lager onderwijs.

3.3 Begripsbepaling en onderwijsstructuur

Er was meer nodig dan het ontwerpen van enkele financiële paragrafen. De belangrijkste punten die in de discussie in de Tweede Kamer naar voren kwamen en waarover Kuyper meer duidelijkheid wilde hebben, zijn als volgt te omschrijven.⁷⁵

Ten eerste werd het probleem van de categorisering of de begripsbepaling aan de orde gebracht. Welke groep kinderen had men nu eigenlijk voor ogen als gesproken werd van "achterlijken"? Uiteraard niet de achtergeraakte kinderen, ook niet zozeer de kinderen die door sociale deprivatie een achterstand hadden opgelopen op de andere schoolkinderen. Wél degenen die door een bepaald mentaal defect het gewone onderwijs niet konden volgen, en toch voor onderwijs vatbaar waren of in de woorden van de inspecteurs van het lager onderwijs "degenen die een bepaald psychisch defect hebben, zonder nochtans weder geheel stompzinnig te zijn"⁷⁶, welke laatste kwalificatie wel van toepassing was op idiote en zwaar imbeciele kinderen.

Het werd indertijd nog als onmogelijk gezien een scherpe scheidslijn te trekken tussen de verschillende categorieën van geestelijk abnormale kinderen, om te kunnen vaststellen welke en hoeveel kinderen er in aanmerking zouden komen voor speciaal aangepast onderwijs. Pioniers als J. Klootsema en A.J. Schreuder (1867-1946) baseerden zich op de theorie van de Franse arts P. Sollier, die in zijn indeling uitging van de mate van aandacht of oplettendheid.⁷⁷ De idioten noemde hij extra-sociaux. Ze stonden als het ware buiten de samenleving en kwamen niet tot ontwikkeling omdat hun aandacht voor niets te wekken was. De imbecielen waren anti-sociaux: tegen de samenleving. Imbecielen waren ook niet voor ontwikkeling vatbaar, omdat hun aandacht van het een op het ander vloog.⁷⁸ Klootsema noemde de derde categorie, de debielen, dis-sociaal oftewel verkeerd sociaal. De debielen hadden de samenleving niet nauwkeurig leren kennen, zodat hun persoonlijkheidsontwikkeling beneden-normaal was. Voor deze kinderen was de achterlijkenschool de meest geschikte plaats om onderwijs te ontvangen.⁷⁹

speciaal onderwijs, gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw. *Pedagogisch tijdschrift* (1992) 17, p. 370-387.

75. Zie voor de bespreking van deze drie kwesties ook: Th.A.M. Graas en J.C. Sturm (1991), p. 434-447.

76. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376.

77. P. Sollier (1891), *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*. Klootsema was de eerste directeur van de eerste zwakzinnigenschool te Amsterdam. In 1901 stapte hij over naar het Rijksopvoedingsgesticht te Alkmaar, waar hij als adjunct-directeur en vanaf 1906 als directeur werkzaam was. A.J. Schreuder was directeur van het heilpedagogisch instituut Klein-Warnsborn te Arnhem.

78. A.J. Schreuder (1905), Achterlijke kinderen. In: C.F.A. Zernike, *Paedagogisch woordenboek*, p. 35-86. Zie ook J. Klootsema (1904), *Misdeelde kinderen*.

79. J. Klootsema (1904), p. 29.

Kuyper gaf er de voorkeur aan deze laatste groep zwakzinnig te noemen. De groep onderwijzers onder leiding van Köhler behield liever de meer in vakkringen gebruikte term van achterlijken.⁸⁰ De kwestie was uiteraard niet slechts van terminologische aard. De diagnose naar de mate en indeling van zwakzinnigheid bepaalde immers het lot van een kind dat niet goed mee kon komen in het gewone basisonderwijs. Voorzichtigheid in categorisering was daarbij geboden: "De meerdere of mindere zwakheid der geestvermogens is uit den aard der zaak zeer verschillend en het ware uiterst bezwaarlijk in de wet het begrip 'zwakzinnigen' naar de eene en naar de andere zijde scherp te begrenzen."⁸¹ De categorie twijfelachtige kinderen ofwel de minder vlugge of achtergebleven leerlingen hoorde uiteindelijk op de gewone lagere school thuis. I. Schreuder Az. vond het dan ook onjuist dat kinderen die een paar keer waren blijven zitten of die niet verder konden komen dan de vierde klas, doorverwezen werden naar een buitengewone school.⁸²

Enmaal op de zwakzinnigenschool diende zich een aanverwant probleem aan, namelijk de moeilijkheid een homogene groep of klas samen te stellen. Al gauw vielen de zogenaamde licht-imbecielen tussen wal en schip, aangezien ze op hun beurt zo veel mogelijk geweerd werden uit het zwakzinnigenonderwijs. Voor hen werden omstreeks 1910 van overheidswege de zogenaamde bezinkingsklassen ingericht: klassen voor licht-imbeciele kinderen, verbonden aan een school voor debiele kinderen.

Ten tweede kwam in het kamerdebat 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. De briefschrijvers zagen veel in afzonderlijke klassen (hoewel ze dagscholen wel als ideaalbeeld hadden), aangezien ze allen zelf werkten in dergelijke klassen (Rotterdam en Den Haag) of in klassen verbonden aan een inrichting (Zeist en De Bilt). Kuyper zag echter het gevaar dat er dan wel zeer veel verschillende nuances van zwakzinnigheid in één klas zouden komen. En hierin zouden dan ongetwijfeld veel achtergebleven en sociaal gedepriveerde kinderen terechtkomen, terwijl die er eigenlijk niet thuishoorden. Zo'n klasje per regio voor achterlijke kinderen zou dan al gauw verworden tot een bijklas gevuld met hopeloze en niet te plaatsen gevallen.

Voor al met betrekking tot dit vraagstuk vond men het van overheidswege belangrijk eerst ervaring op te doen in het buitenland. Vandaar ook de verschillende studiereizen die naar Duitsland en België zijn gemaakt. De drie inspecteurs van het lager onderwijs brachten onder andere bezoeken aan verschillende "Hilfsschulen" en "Hilfsklassen" in Duitsland, waarover ze in 1903 rapport uitbrachten. Met name in Berlijn was veel geëxperimenteerd met hulpklassen voor debiele kinderen verbonden aan een gewone lagere school. Men hoopte dat op deze manier de weg naar de gewone school gemakkelijker teruggevonden zou worden. Al gauw bleek dat dit experiment aan zijn doel voorbij was geschoten. Van de debiele kinderen die in dergelijke klasjes zaten, gingen er maar weinig terug naar de gewone school en de kinderen die wel geïntegreerd werden, waren veelal niet achterlijk in de zin van zwakzinnig, maar minder vlug, achtergeraakt of partieel gehandicapt, en voor deze groepen kinderen

80. In de negentiende eeuw werd de aanduiding achterlijken ook steeds meer in onderwijskringen gebruikt.

81. Minister Kuyper in de Tweede Kamer. *Handelingen der Tweede Kamer* (1903-1904), bijlage nr.198-3, p.9-10.

82. I. Schreuder Az. (1907), *Het onderwijs aan achterlijke kinderen*, p. 9-10. I. Schreuder was hoofd van de zwakzinnigenschool in Amsterdam.

waren de hulpklassen nu juist niet bedoeld.⁸³

Tenslotte het belangrijke vraagstuk van de financiering. Het was onmogelijk overeenkomstig de geldende wettelijke bepalingen de buitengewone scholen een subsidie te verlenen. Voor particuliere verenigingen was het ook niet op te brengen om op eigen krachten een dergelijke school in stand te houden. Het Rijk wilde slechts voorzien in de minimumjaarwedde en een kleine tegemoetkoming per leerling, maar daarmee werd uiteraard geen school opgericht. Het probleem werd in de Tweede Kamer veelvuldig gesignaleerd. "Eenerzijds zoude men aan de gemeenten de zorg opgedragen willen zien, in grootere gemeenten afzonderlijke scholen [op te richten], in kleinere afzonderlijke aan eene openbare school te verbinden klassen, met als aanvulling één of meer door het Rijk te bekostigen internaten. De gemeenten, en op gelijken voet, de bijzondere vereenigingen, zouden op ruimen voet op tegemoetkoming uit 's Rijks kas recht moeten erlangen. Anderzijds werden tegen zoodanig stelsel ernstige bezwaren geopperd, en gewenscht, dat het Rijk overal voor dit onderwijs zoude zorgen, waar particulieren de zaak niet aanvatten."⁸⁴ Schoolgeld bood ook weinig soelaas. Op de school voor achterlijke kinderen te Amsterdam zaten uitsluitend kinderen die afkomstig waren van de scholen voor on- en minvermogenden. Deze leerlingen betaalden hetzelfde bedrag aan schoolgeld als ze op de gewone lagere school gewend waren en het aantal betalende leerlingen was dan ook zeer gering. In 1900 ontving de school wekelijks van alle leerlingen slechts een totaal van 78 cent aan schoolgeld.⁸⁵

Voor particuliere verenigingen was het uiteraard niet eenvoudig de zaak aan te vatten. Vooral confessionele verenigingen hielden zich vóór de Pacificatiewet (1920) liever en noodgedwongen bezig met het oprichten en instandhouden van bijzondere gewone lagere scholen. Veel geld bleef er dan niet over voor onderwijs aan afwijkende kinderen. "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 in 1929 over de aanvankelijk trage ontplooiing van het protestants-christelijk buitengewoon onderwijs.⁸⁶

Evenals in 1857 leverden, behalve de voorwaarden om voor subsidie in aanmerking te komen, ook het toezicht, het personeel, de hygiëne, de gebouwen en de te geven vakken stof voor politieke discussie. Onderwijzers die les wilden geven op een lagere school, dienden hiervoor de nodige aktes te bezitten. Overeenkomstig de bepalingen van de lager-onderwijswet zou dit ook gelden voor de buitengewone scholen. Het onderwijs aan afwijkende kinderen stelde echter hogere eisen van bekwaamheid, was de algemene mening. Verbazingwekkend was dan de opmerking van de minister aangaande de aan te stellen onderwijzers in zijn pleidooi voor het losmaken van het onderwijs aan achterlijke kinderen van

83. Rapport omtrent het onderwijs voor zwakzinnige, achterlijke en spraakgebrekkige kinderen, 23 februari 1903. In: *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376.

84. *Handelingen der Tweede Kamer* (1903-1904), Memorie van Toelichting op de herziening van enige artikelen der wet tot regeling van het lager onderwijs, bijlagen nr. 198-3, p. 10.

85. J. Klootsema in *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376, p. 5.

86. A.J. Calliber (1929), Het Prot. Chr. Onderwijs aan zwakzinnigen. In: *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, p. 31-35. Voor de Pacificatie in 1920 waren er twintig openbare buitengewone scholen tegen vijf bijzondere, waarvan er twee bijzonder neutraal waren en door de gemeente gefinancierd werden.

de lager-onderwijswet van 1878: "zoodat zich personen met die opleiding kunnen belasten die niets te doen hebben, en voor wie het soms heel goed is, dat zij wat te doen krijgen, en die zich uit philanthropie aan die kinderen kunnen wijden."⁸⁷ Korte tijd later formuleerde Kuyper dit heel anders toen hij pleitte voor onderwijzers die geheel op een dergelijk zware en moeilijke taak berekend moesten zijn en dienovereenkomstig bezoldigd zouden moeten worden. Wellicht had Kuypers omslag van mening te maken met het verschijnen van het eerder genoemde rapport over het zwakzinnigenonderwijs uit 1903. Hierin signaleerden de inspecteurs juist de slechte onderwijsresultaten op verschillende scholen (met name het instituut van Kingma en het Haagse idiotengesticht), vanwege het feit dat de meerderheid van het onderwijzend personeel onbevoegd les gaf en er bovendien geen rijks- of gemeentetoezicht was.⁸⁸

In het beleid van dit ministerie is een zekere tweeslachtigheid te bespeuren. Het niet vallen onder de lager-onderwijswet zou vele vrijheden en mogelijkheden scheppen, werd de Tweede Kamer voortdurend voorgehouden. Eenmaal uit de lager-onderwijswet gehaald - wat dus in 1905 geschiedde - werden er al spoedig scherpe voorwaarden gesteld om geld uit 's Rijks kas te kunnen ontvangen. Veel vrijheid tot ontwikkeling zat er dan ook niet in, en nog minder mogelijkheden tot oprichting van buitengewone scholen.

3.4 Subsidiereregelingen 1900-1921

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 voornamelijk om de aanspraak op rijkssubsidie. Hoewel pas in 1910 de officiële regeling voor het verkrijgen van subsidie in het speciaal onderwijs werd vastgelegd, kon toch al langer een beroep op overheidsfinanciering worden gedaan. Dit gold echter alleen de betaling van de minimumjaarwedde van het onderwijzend personeel en een bijdrage per afzonderlijke leerling. Geldelijke steun voor het oprichten van nieuwe scholen en het onderhoud van schoolgebouwen werd niet gegeven. Dit moest vooralsnog door de gemeente of particuliere fondsen bekostigd worden.

Vanaf 1906 kwamen de aanvragen voor rijkssubsidie, zij het mondjesmaat, bij het Departement van Binnenlandse Zaken binnen.

De gemeentebesturen van Arnhem, Rotterdam en Utrecht wilden graag wat meer informatie over de voorwaarden die aan het verkrijgen van financiële steun verbonden waren. Ook de besturen van de *Vereeniging voor Christelijk Onderwijs aan zwakzinnige kinderen* te Rotterdam en de *Vereeniging voor spraakgebrekkige en achterlijke kinderen* te Amsterdam klopten om geld en informatie aan. Enkele jaren daarvoor had Kingma al een verzoek voor geldelijke steun ingediend. De aanvraag was echter afgewezen op grond van het feit dat de inrichting particulier was en niet onder een vereniging ressorteerde. Alleen zedelijke lichamen kwamen voor financiële bijdragen in aanmerking.

De geringe diversiteit aan benamingen van scholen en verenigingen ten behoeve van onderwijs aan achterlijke kinderen in den lande geven wat verwarring. De inrichting van Kingma voor *spraakgebrekkige en daardoor achterlijke kinderen* en de bovengenoemde vereniging uit Amsterdam

87. *Handelingen der Tweede Kamer* (1903-1904), 16 december 1903, p. 964.

88. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376.

zijn niet een en dezelfde.⁸⁹ Het instituut van J.L. Kingma was een voortzetting van de door zijn vader, F.Y. Kingma, in 1859 in het leven geroepen inrichting voor spraakgebrekkigen (in dit jaar verhuisd van Utrecht naar Amsterdam). De inrichting was ook toegankelijk voor doofstomme en achterlijke kinderen. Het werk van F.Y. Kingma is met recht pionierswerk te noemen. Zonder financiële steun van overheidsinstanties heeft de inrichting door zijn inspanningen tientallen jaren kunnen bestaan. In 1891 besloot zijn zoon hulp van anderen in te roepen. Ruimtegebrek, tekort aan geld en het toch wel moeilijk gezamenlijk lesgeven aan spraakgebrekkige en achterlijke kinderen deden hem zich in verbinding stellen met enkele Amsterdamse geneesheren. De *Vereeniging voor spraakgebrekkige en achterlijke kinderen* werd nog datzelfde jaar opgericht (en in 1894 bij Koninklijk Besluit goedgekeurd). Deze vereniging had ten doel geld in te zamelen om meer spraakgebrekkige en achterlijke kinderen op het internaat van Kingma te kunnen plaatsen en mogelijkheden te openen voor het aannemen van externe leerlingen.⁹⁰ Weldra bleek nogmaals dat het onderwijzen van achterlijken en spraakgebrekkigen samen op één school met name voor de eerstgenoemde kinderen geen goede resultaten opleverde. Het bestuur van de vereniging zag in dat scheiding noodzakelijk was en liet de spraakgebrekkigen over aan de zorg van Kingma, terwijl men voor de achterlijke kinderen initiatieven ging ontplooiën ter oprichting van een afzonderlijke school.⁹¹ Samenwerking met de gemeente Amsterdam was nodig, aangezien uit 's Rijks kas vooralsnog geen geld te verwachten viel. Dit ging echter niet zonder problemen. Het onderwijs aan achterlijke kinderen werd beschouwd als lager onderwijs, maar bijzonder lager onderwijs mocht niet van gemeentewege worden gesubsidieerd. Amsterdam moest daarom - het kwam al eerder ter sprake - het onderwijs aan deze kinderen bij het middelbaar onderwijs onderbrengen.⁹² In 1899 was het dan zover dat de eerste dagschool voor achterlijke kinderen geopend kon worden, welke grotendeels gesubsidieerd werd uit de gemeentelijke kas.

De eerste afzonderlijke⁹³ dagschool voor achterlijke kinderen in Nederland werd door de *Vereeniging voor spraakgebrekkige en achterlijke kinderen* opgericht aan de Potgieterstraat te Amsterdam op 1 mei 1899. Al lange tijd was men zich er in de hoofdstad van bewust, dat een dergelijke school noodzakelijk was. De belangstelling van geldgeevenden was echter niet gemakkelijk te verkrijgen, zodat het aanvankelijk aan de uitvoering van het initiatief schortte. Maar, hield A. Voûte, voorzitter van de vereniging, tijdens de opening zijn publiek voor, "ik acht het een groot geluk, dat in onze stad Amsterdam deze eeuw niet ten einde zal spoeden, zonder dat ook voor de door de natuur misdeelde kinderen een weg is geopend om iets deelachtig te worden van het *geluk des levens*." Tijdens dezelfde openingsceremonie deed J.N. van Hall, wethouder van onderwijs te Amsterdam, er in medeleven met de kinderen nog een emotioneel schepje bovenop: "Ook wij waren op dit gebied wat achterlijk, en wij

89. Zie *Gemeentearchief Amsterdam*, archiefnummers Q1080 en Q860.084. De inrichting van Kingma ondergaat heel wat naamswijzigingen in de loop der tijd.

90. J. Klootsema, De school voor achterlijke kinderen te Amsterdam. *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1901) 3, p. 420-422.

91. Achterlijke kinderen [z.n.]. *Medisch weekblad voor Noord- en Zuid-Nederland* (7 oktober 1899) 6, nr. 28, p. 407.

92. *Handelingen der Tweede Kamer* (1901-1902), Bijlage A, nr. 14, p. 57.

93. Afzonderlijk wil in dit verband zeggen: niet verbonden aan een inrichting.

hebben wat in te halen".⁹⁴

De situatie en de ontwikkelingen in Amsterdam waren in alle opzichten uniek en het verenigingsbestuur zag dit ook graag zo blijven. In antwoord op de aanvragen voor rijkssubsidie in 1906 werden door het ministerie de zogenaamde voorlopige regelen toegestuurd. Deze regelen bevatten de voorwaarden om voor subsidie in aanmerking te komen. Er moest in ieder geval een begroting overlegd worden. Het bestuur van de Amsterdamse vereniging (die inmiddels twee scholen beheerde) had bezwaren tegen enkele bepalingen en besloot voor het jaar 1907 geen begroting op te sturen. Het eerste bezwaar richtte zich tegen de voorwaarde dat de beslissing over toelating en ontslag van leerlingen de goedkeuring van de districtsschoolopziener moest krijgen. "Het bestuur betoogt nu, dat het eindoordeel omtrent al- of niet-toelating niet mag gelegd worden in handen van een onderwijzman, omdat het oordeel van een medisch deskundige te dien opzichte zeker op de beslissing mede van invloed moet zijn."⁹⁵ Het verenigingsbestuur zag liever dat zijn eigen toelatingscommissie besliste welke kinderen wel of niet mochten worden opgenomen. Deze commissie was toentertijd door de gemeente ingesteld en bestond uit de artsen C. Winkler, J. Idsinga en C.F. Schreve. Daarnaast zag men als tweede onoverkomelijke bezwaar dat het hoofd van een school voor achterlijke kinderen volgens de subsidievoorwaarden niet een zogenaamd ambulante hoofd mocht zijn. Op dergelijke scholen moest het hoofd te allen tijde beschikbaar zijn en mocht daarom, zo meende men in Amsterdam, niet belast worden met het geven van onderwijs aan een vaste klas. In de regelen waren ook enkele eisen ten aanzien van de schoolgebouwen gesteld. Eén van de scholen te Amsterdam voldeed hier niet aan, zodat het bestuur van de vereniging er bij voorbaat al van uitging niet in aanmerking te zullen komen voor overheids gelden. Dit laatste bleek een misvatting te zijn. De *Vereeniging voor Christelijk onderwijs aan zwakzinnige kinderen* te Rotterdam (ook één van de aanvragers) had tijdelijke ontheffing hiervan aangevraagd en ook gekregen. De minister was wat dit punt betreft betrekkelijk coulant; in deze pioniersfase kon moeilijk verwacht worden dat dergelijke scholen, die zich veelal in oude schoolgebouwen hadden gevestigd, direct over de vereiste extra lokalen voor handenarbeid en lichamelijke oefening met het nodige instrumentarium beschikten.

De bezwaren van de vereniging uit Amsterdam waren in feite meer principieel dan technisch van aard, zo blijkt uit de door haar verzonden brief aan de minister. Het bestuur schreef dat het "de vrees niet [kan] verhelen, dat de voorwaarden, waaraan het verkrijgen van een subsidie verbonden is, geen voldoende waarborg geven voor de juiste richting, waarin deze nieuwe tak van onderwijs behoort te groeien."⁹⁶ De wetwijziging van 1905 had juist ten doel het buitengewoon onderwijs een vrije ontwikkeling te laten nemen. De toon waarin de brief gesteld was liet irritatie over de gang van zaken zien. Per slot van rekening was in Amsterdam onder supervisie van de vereniging en de gemeente de eerste aanzet tot het afzonderlijke dagonderwijs voor zwakzinnige kinderen gegeven en had men een zo goed als ongebaande weg moeten gaan. Dankzij de bijzondere medewerking van medische specialisten mocht de vereniging nu bogen op werkelijk verrassende resultaten en had zij de sympathie van de gemeente en van het gehele lager onderwijs gekregen, zo pleitte het bestuur ten gunste van

94. Toespraak bij de opening van de School voor Achterlijke Kinderen. *Medisch weekblad voor Noord- en Zuid-Nederland* (7 oktober 1899) 6, nr. 28, p. 407-408 en J. Klootsema, De school voor achterlijke kinderen. *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1900-1901) 3, p. 420-441.

95. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 379.

96. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 379, brief aan de minister, d.d. 17 oktober 1906.

zichzelf. Men voelde zich ook gepasseerd vanwege het feit dat men niet betrokken was geweest bij het ontwerpen van de voorwaarden voor rijkssubsidie. Daarbij vreesde het bestuur ook dat overheid en onderwijspraktijk in de zorg voor het zwakzinnigenonderwijs niet meer op dezelfde lijn zouden zitten: "Terwijl nu bij de voorbereidende werkzaamheden, die leiden zouden tot eene Rijksregeling, tot ons leedwezen geen verzoek om inlichtingen aangaande bestaande toestanden tot ons bestuur is gericht en het geheel onzeker was omtrent de richting, waarin zou worden gestuurd, zal Uwe Excellentie begrijpelijk voorkomen, dat meermalen de vraag is gerezen, of onze scholen zich in dezelfde zouden kunnen blijven ontwikkelen, indien de Regeering zich het lot van het achterlijke kind gaat aantrekken."⁹⁷

Het bestuur van de scholen in Amsterdam kon het zich permitteren een dergelijke houding aan te nemen en aldus te riskeren geen rijkssubsidie te verkrijgen; van gemeentewege ontving men toch al geld. De andere instellingen die zich bezighielden met dit onderwijs waren wat voorzichtiger, maar hadden ook hun bezwaren.

Het hoofd van de school voor zwakzinnigen te Rotterdam, J. de Graaff, wendde zich tot de minister om uitleg te krijgen over het punt dat kinderen ouder dan vijftien jaar niet meer als leerling mochten worden toegelaten. Hij was van mening dat een kind dat reeds op de school lessen ontvangt, niet door de schoolleiding mag worden verwijderd, zodra het de vijftienjarige leeftijd bereikte. De gedachtenwisseling tussen de minister, de inspecteurs en diverse districtsschoolopzieners is interessant. De regeling was toen onder andere getroffen, om te voorkomen dat kinderen te lang op school werden gehouden omwille van de rijkssubsidie. Van meer gewicht was echter de overweging dat coëducatie van zwakzinnige kinderen met de puberteit moest eindigen, omdat zij meer dan de normale kinderen bloot zouden staan aan seksuele afwijkingen. Gevreesd werd dat dergelijke kinderen een ongunstige invloed zouden hebben op hun medeleerlingen en zo het morele peil in de klas zouden verlagen. De districtsschoolopziener van Amsterdam en latere hoogleraar pedagogiek J.H. Gunning Wzn., schatte in dat dit zich niet zo snel binnen schoolverband zou afspelen. "De moeilijkheden en gevaren op sexueel gebied, die zich bij een paar leerlingen hebben voorgedaan, hebben zich dan ook altijd voorgedaan buiten de school en buiten bereik van haar invloed; op school nimmer; en de onanie, waaraan niet weinigen hunner bij hun intrede op school reeds op zeer jeugdige leeftijd lijdende zijn, wordt er met weinig moeite en vrij snel bedwongen."⁹⁸ Op grond van deze ervaring pleitte hij er juist voor de kinderen wat langer op school te houden. Het was volgens hem beter de grens te trekken op het moment dat het kind levensrijp geacht werd, dat wil zeggen als de leerlingen omstreeks die leeftijd op een ambacht of iets dergelijks geplaatst konden worden. Bovendien werd zo veel meer het uiteindelijke doel van dit onderwijs benaderd, namelijk deze misdeelde kinderen in staat te stellen in hun eigen onderhoud te voorzien en zodoende niet na school alsnog tot overlast van de maatschappij te worden, aldus Gunning. Zijn mening werd door de inspecteur van het lager onderwijs overgenomen en als zodanig als advies aan de minister doorgestuurd. Dit punt uit de regelen werd dan ook inderdaad gewijzigd.

Vanaf midden 1908 werden de aanvragen voor rijkssubsidie veelvuldiger. Veelal werd de aanvraag gedaan door een districtsschoolopziener, omdat het openbare scholen betrof. In het geval dat de

97. *Archief onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 379.

98. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 379, d.d. 28 februari 1907. Voor de hele gedachtenwisseling zie Afd. Ond. Nr. 2218 in genoemd inventarisnummer.

aanvraag door een particuliere vereniging was gedaan, ging het om al bestaande inrichtingen voor zwakzinnigen. Ook het bestuur van de vereniging in Amsterdam deed in 1908 een aanvraag voor financiële steun, aangezien de offers voor het instandhouden van de scholen dermate groot werden dat het bestuur had gemeend, ondanks de bezwaren, toch de voorwaarden te moeten aanvaarden. De regelen van 1906 waren echter voorlopig gesteld. In 1910 werden officieel de "Regelen in acht te nemen bij het toekennen van een rijkssubsidie ten behoeve van gemeentelijke en bijzondere scholen voor zwakzinnigen" van kracht. Deze regelen bleven tot de lager-onderwijswet van 1920 gelden en zorgden ervoor dat het onderwijs aan achterlijke kinderen kon uitgroeien van vijf dagscholen/klassen en drie scholen verbonden aan internaten in 1905 tot 27 zelfstandige en zeven internaatsscholen in 1921.⁹⁹ De regelen telden een tiental bepalingen waaraan voldaan moest worden om voor een bijdrage in aanmerking te komen. Elke onderwijzer(es) kon rekenen op een (minimum) jaarwedde van f1000,-. Als er drie of meer leerkrachten aan een school waren verbonden, kreeg het hoofd der school nog eens f1000,- extra. Een klas mocht maximaal zestien leerlingen bevatten. Per zestiental leerlingen werd een bijdrage van gemiddeld f63,20 ter tegemoetkoming in de kosten voor het onderhoud van schoollokalen uitbetaald.¹⁰⁰ Een school bestaande uit zestien leerlingen of minder kon dus rekenen op f1063,20 rijkssubsidie; een school met bijvoorbeeld 177 leerlingen, bestaande uit minimaal twaalf klassen, kreeg f13.726,80.

Hoewel het onderwijs aan zwakzinnige kinderen in 1905 uit de wet op het lager onderwijs was gehaald, kende de regelgeving voor het zwakzinnigenonderwijs verschillende vergelijkbare bepalingen. Ook de inspectie van het buitengewoon onderwijs viel onder die van het lager onderwijs en goedkeuring van de districtsschoolopziener was steeds noodzakelijk. Om subsidie te kunnen verkrijgen, moesten de scholen wel voldoen aan de gestelde voorwaarden. Dit gold voor de keuring van de schoolgebouwen, de benoeming en het ontslag van het onderwijzend personeel, aanname van leerlingen en het leerplan. Het leerplan omvatte de verplichte vakken lezen, schrijven, rekenen, beginselen der Nederlandse taal, zingen, tekenen, vrije en orde-oefeningen der gymnastiek en nuttige handwerken voor meisjes of handenarbeid (slöjd). De onderwijzers op de scholen voor zwakzinnigen moesten in het bezit zijn van de hoofdkate; onderwijzeressen konden volstaan met de gewone akte, maar hun jaarwedde werd dan ook wel lager gesteld. Bovendien moest het onderwijzend personeel in het bezit zijn van de akte tot het geven van gymnastiek en moesten de onderwijzeressen, indien ze deze vakken wilden geven, in het bezit zijn van het diploma nuttige handwerken. De eisen van bekwaamheid om op dergelijke scholen onderwijs te mogen geven lagen, voor zover het mannelijk onderwijzend personeel betrof, dus hoger dan die voor de gewone lagere school en dat bracht in de praktijk bezwaren met zich mee. Benoeming als onderwijzer op een zwakzinnigenschool kon slechts plaatsvinden als de aan te stellen onderwijzer die belast werd met het geven van onderwijs in de handenarbeid, in het bezit was van een geldig diploma, uitgegeven door de *Vereeniging tot bevorde-*

99. *Archief van de afdelingen lager onderwijs A en lager onderwijs F van het departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen 1918-1935*, archiefnr. 2.14.32, inv.nr. 242. In het vervolg geciteerd als: *Archief Onderwijs (1918-1935)*. Zie ook het *Gedenboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen (1929)*, p. 24, 25 en 205-223, waar, in een historisch overzicht voor het jaar 1921, 26 zelfstandige en 15 internaatsscholen worden beschreven. De cijfers van het overheidsarchief gelden voor de instellingen die rijkssubsidie genieten.

100. Dit bedrag werd pas bij drie klassen of meer toegekend; een school met twee klassen kreeg slechts f94,80.

ring van het onderwijs in Handenarbeid in Nederland. De onderwijzeressen die onderwijs gaven in nuttige handwerken, moesten een akte van bekwaamheid of een aantekening voor dat vak hebben. Deze examens werden afgelegd in Amsterdam. De *Vereeniging tot bevordering van onderwijs in voorbereidend vakonderwijs voor de provinciën Groningen, Friesland, Drenthe en Overijssel* verzocht in 1915 aan de minister om erkenning van het Rijk te verlenen aan diploma's die door haar werden uitgegeven. Al jaren werden er in Groningen cursussen handenarbeid en handwerken gegeven, maar telkens stuitte men op het probleem dat de diploma's niet officieel erkend waren. De briefschrijvers schetsten in het kort wat dit in de praktijk voor de cursisten inhield. Het overgrote deel van de leerlingen aan de normaalschool kwam uit de arbeidersklasse of uit de kleine burgerlijke stand. Allen genoten kosteloos onderwijs en velen werden ook nog extra gesteund door het Rijk met toelagen voor boeken en inwoning. Om de extra aantekening te krijgen voor de vakken gymnastiek, handwerken en handenarbeid moesten er examens afgelegd worden. Maar daarvoor werd wel examengeld gevraagd en moest er naar Amsterdam gereisd worden, wat veelal inhield dat er ook verblijfskosten betaald moesten worden. Dit was een onoverkomelijke barrière - zo stelde het bestuur van genoemde vereniging - waardoor veel leerlingen er niet meer toe overgingen de extra aantekening voor deze vakken te behalen. De vereniging vroeg daarom toestemming om examens in de genoemde provinciën te mogen afnemen. Op advies van de inspecteurs besloot de minister echter het verzoek van de vereniging niet in te willigen, omdat gevreesd werd dat zo de eisen die aan het afleggen van dergelijke examens werden gesteld niet overal even hoog zouden zijn.¹⁰¹ Voor verschillende scholen voor zwakzinnige kinderen in den lande had dit tot gevolg dat men niet over onderwijzers(essen) beschikte die in dergelijke vakken de akte van bekwaamheid bezaten, zodat er hier en daar nog weleens onbevoegd werd lesgegeven of dat er zelfs helemaal geen les werd gegeven in handenarbeid of handwerken, terwijl dit wel vereist werd in de regelen.

De bepalingen rondom het onderwijzend personeel leidden ook tot andere bezwaren. Op 31 maart 1913 ontving de minister een schrijven van de *Nederlandsche Rooms-Katholieke Schoolraad*.¹⁰² Men was van mening dat de voorwaarde - zoals die omschreven werd in artikel 2 - dat van het personeel niet meer dan de helft en bij oneven aantal niet meer dan de kleinste helft uit onderwijzeressen mocht bestaan, in strijd was met de vrijheid van keuze voor geschikt onderwijs. De Schoolraad wees in dit verband op het verlangen van vele rooms-katholieke ouders om "hunne vrouwelijke kinderen aan uitsluitend vrouwelijk personeel toe te vertrouwen" en dit gold volgens hen juist nóg meer voor zwakzinnige meisjes dan voor meisjes met een normale aanleg. De ouders wensten deze vrijheid niet alleen op godsdienstige en zedelijke gronden, maar ook op pedagogische. Want over het algemeen achtten zij de vrouw geschikter dan de man om deze elementaire opvoeding en dit onderwijs aan meisjes te geven, zo verwoordde de Schoolraad de mening van, volgens hem, vele rooms-katholieke ouders. De ouders konden onmogelijk van geschikt onderwijs spreken als er door zowel mannelijk als vrouwelijk personeel les werd gegeven, zeker als de meerderheid van het personeel uit mannen moest

101. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 380, verzoekschriften gedateerd op 19 februari 1915 en 17 maart 1916.

102. De antirevolutionair Th. Heemskerk was toen minister van Binnenlandse Zaken. Vanaf 29 augustus 1913 wordt hij opgevolgd door de vooruitstrevende liberaal P.W.A. Cort van der Linden. De besluiten over de voorgestelde wijzigingen hebben onder beide ambtsperiodes plaatsgevonden.

bestaan. Men hield de zwakzinnige meisjes dan nog liever thuis. De minister gaf gehoor aan het verzoek van de Schoolraad en besloot de regelen dusdanig te wijzigen dat in het geval van meisjesscholen het hele personeel van het vrouwelijk geslacht mocht zijn. Voorwaarde was dan wel dat de helft of de grootste helft van de onderwijzeressen de hoofdakte bezat.¹⁰³

De katholieke Schoolraad tekende ook bezwaar aan tegen de bepaling dat een kind op grond van de godsdienstige gezindte van de ouders niet de toelating tot de school geweigerd mocht worden. Uiteraard, zo meende men, gold de mogelijkheid tot weigering niet voor het openbaar onderwijs, maar het kon onmogelijk van de bijzondere scholen geëist worden. Dit keer toonde de minister zich minder inschikkelijk. Hij stelde dat een internaat of een school die aanzienlijke overheidssteun genoot, geen kind mocht weigeren als de ouders de toelating toch wensten. "Verviel deze bepaling, dan zou gewis voor niet één zwakzinnig kind van Protestantsche ouders in het Zuiden des lands onderwijs verkrijgbaar zijn, gezwegen nog van Joodsche kinderen", luidde het antwoord van de minister.¹⁰⁴ Het vasthouden aan dergelijke bepalingen was voor het confessioneel onderwijs een nederlaag, zeker gezien de tijdsomstandigheden. Het lager onderwijs werd nog volop beheerst door de strijd om de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs. Het oprichten van scholen voor zwakzinnige kinderen, waar alleen kinderen van de eigen godsdienstige gezindte werden toegelaten, kon slechts dan plaatsvinden als men geen aanspraak op rijkssubsidie wilde maken. Dit betekende voor het bijzonder buitengewoon onderwijs dat er weinig mogelijkheden waren om zich zo te ontplooiën als men zou wensen, namelijk die vrijheid te hebben om op godsdienstige, zedelijke en pedagogische gronden het meest geschikte onderwijs voor kinderen met een geestelijke of lichamelijke afwijking in te richten.

Tenslotte verzette de rooms-katholieke Schoolraad zich tegen de voorwaarde dat benoemingen slechts mogelijk zijn met goedkeuring van de (districts)schoolopziener. De Schoolraad stond wat dit bezwaar betreft niet alleen. In Den Haag ontstond er een meningsverschil tussen Burgemeester en Wethouders en de districtsschoolopziener met betrekking tot de voordracht van een waarnemend hoofd aan een zwakzinnigenschool. Het gemeentebestuur van Den Haag zag dit recht liever aan zichzelf voorbehouden terwijl de schoolopziener zich beriep op bepalingen uit de regelen.¹⁰⁵ De gemeente vreesde dat zo alleen personen door de schoolopziener naar voren zouden worden geschoven, met wie hij dacht te kunnen samenwerken. Dit zou tot een te grote inmenging in interne schoolaangelegenheden kunnen leiden. De minister kwam het gemeentebestuur van Den Haag tegemoet door te bepalen dat het hoofd van de school, eenmaal goedgekeurd door de gemeente, benoemd mocht worden. Het meningsverschil doet denken aan de al eerder beschreven controverse over de toelating en aanname van leerlingen aan de Amsterdamse zwakzinnigenscholen. Daar hechtte men meer waarde aan het oordeel van de door de gemeente aangestelde geneesheren, dan aan dat van een onderwijzman. Het gemeentebestuur van Den Haag vroeg zich af of de schoolopziener niet te veel zijn eigen persoon op de voorgrond wilde schuiven, wat in feite inhield dat het aan de betrouwbaarheid van het oordeel (in zaken betrekking hebbend op het buitengewoon onderwijs) van een schoolopziener

103. Brief van de *Nederlandsche Rooms-Katholieke Schoolraad*, d.d. 31 maart 1913. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 380.

104. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 380.

105. Brief Burgemeester en Wethouders aan de minister, d.d. 10 maart 1914. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 380.

twijfelde.¹⁰⁶ Er was, zo lezen we in de verschillende briefwisselingen, regelmatig sprake van gevallen van wederzijds wantrouwen tussen enerzijds lokale overheden ten opzichte van schoolinspecteurs en anderzijds van particuliere schoolbesturen tegen te grote staatsbemoedening.

3.5 Ervaringen uit de onderwijspraktijk

Vanaf het begin achtte men het noodzakelijk, zowel van de kant van de overheid als van het onderwijs, dat het buitengewoon onderwijs een eigen ontwikkeling zou doormaken. Ervaring met dit type onderwijs was er in eigen land nauwelijks en het oordeel van de inspecteurs over de rondom de eeuwwisseling bestaande instellingen was niet erg gunstig. In hun gezamenlijke "Rapport omtrent het onderwijs voor zwakzinnige, achterlijke en spraakgebrekkige kinderen" uit 1903 bespraken ze de instellingen te Amsterdam, 's-Gravenhage, Rotterdam en Ermelo. Slechts de bijklassen te Rotterdam kregen waardering, maar deze klassen zouden door ruimtegebrek worden opgeheven. De scholen te Amsterdam functioneerden nog te kort om een oordeel te kunnen geven. Om toch tot enig inzicht te komen met het oog op eventuele maatregelen of wetswijzigingen ten behoeve van het afzonderlijke onderwijs voor zwakzinnigen, moest er naar het buitenland gereisd worden. Op basis van de ervaringen die men daar had opgedaan kwam de wetswijziging van 1905 tot stand en konden bepalingen voor het verkrijgen van rijkssubsidie ontworpen worden.

Een buitenlandse reis was uiteraard niet voldoende om volledig inzicht te verkrijgen over welke praktische bezwaren er kleefden aan de voorwaarden en bepalingen om voor subsidie in aanmerking te komen. Kenmerkend voor de discussie die in de jaren voor en na het verschijnen van de subsidieregelingen in 1910 gevoerd werd, was dat steeds maar weer gepoogd werd het buitengewoon onderwijs een eigen ontwikkeling te geven, terwijl in de praktijk haast krampachtig werd vastgehouden aan regelgeving en inrichting van het gewoon lager onderwijs. De uitzonderingsbepaling van 1905, waardoor het onderwijs aan zwakzinnige kinderen niet meer onder de bepalingen van de wet op het lager onderwijs viel, stuitte op grote bezwaren van de kant van dit onderwijs zelf. Zonder wettelijke kader zou het onderwijs aan deze kinderen weleens overgelaten kunnen worden aan willekeur, zo vreesde men. Er was zo weinig ervaring, het beetje deskundigheid was grotendeels in het buitenland opgedaan, en er waren nog zo veel dubia over de inrichting en de juiste ontwikkeling van het buitengewoon lager onderwijs, dat er nauwelijks over uitstippelen van beleid gesproken kon worden. Toch moest er sprake zijn van enig wettelijk, of beter gezegd, enig financieel kader. Deze situatie bracht de nodige conflicten en inconsequenties met zich mee. We hebben dit met betrekking tot de subsidieregelen gezien.

In 1910 speelde hetzelfde probleem zich ook af bij een kwestie over de uitvoering van het leerplan. In een rondschriften van minister Heemskerk aan de districtsschoolopzieneren werd afkeurend gesproken over de neiging van sommige besturen van zwakzinnigenscholen om deze scholen zoveel mogelijk "het type van eene lager school te doen naderen, en de verstandelijke ontwikkeling der leerlingen op den voorgrond te plaatsen".¹⁰⁷ Zo dreigden kinderen die een hogere graad van zwakzinnigheid bezaten (de zogeheten imbecielen) niet in aanmerking te komen voor dergelijke scholen, omdat deze niet of nauwelijks mee zouden kunnen komen, vreesde de minister. Deze neiging

106. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 380, d.d. 10 maart 1914.

107. Brief van minister Heemskerk d.d. 19 oktober 1910. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nrs. 380 en 382.

van de schoolbesturen was wel begrijpelijk. Men moest zich onderwerpen aan de bepalingen omtrent het leerplan, waarin de basisvakken lezen, schrijven, rekenen en taal gegeven dienden te worden, en bovendien wilden de scholen met goede eindresultaten voor de dag komen. Teveel kinderen die na het verlaten van de school nog nauwelijks in staat zouden zijn tot lezen en schrijven, zou het functioneren van deze scholen weleens ter discussie kunnen stellen. Eigenlijk zou afgeweken moeten worden van het leerplan van de normale school en zou een ander onderwijsdoel vooropgesteld moeten worden, door die vakken te onderwijzen waarmee de kinderen zich zo zelfstandig mogelijk zouden kunnen handhaven in de maatschappij. Van overheidswege werd vooral dit laatste sterk ondersteund door te bevorderen dat naast de basisvakken vooral veel aandacht zou worden besteed aan het geven van creatieve en ambachtelijke vakken.¹⁰⁸ De eigen ontwikkeling van het buitengewoon lager onderwijs zou niet zozeer bepaald moeten worden door de uitvoering van (een aftreksel van) het traditionele leerplan voor de lagere school, maar meer door een eigen onderwijsdoel en -methoden. Uit verschillende ministeriële stukken bleek juist dat de creatieve vakken vaak niet gegeven werden, en daarmee werd door het buitengewoon onderwijs, zo concludeerden de beleidsmakers, de cognitieve ontwikkeling ten onrechte toch als voornaamste doel nagestreefd.¹⁰⁹

De bovengeschetste discussie tussen overheid en betrokkenen bij het speciaal onderwijs naar aanleiding van de financiële regelingen ging in het algemeen over de hoofden heen van de mensen die in de praktijk van het lesgeven op een gewone school zaten. In wat voor verwickelingen sommige onderwijzers terecht kwamen en wat voor oplossingen bedacht werden, kan aardig geïllustreerd worden aan de hand van een lokale casus, die tevens illustratief is voor het reilen en zeilen van het (speciaal) onderwijs in deze periode.¹¹⁰

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) beklagde de onderwijzeres in het jongste leerjaar zich erover, dat een idioot kind het onderwijs onmogelijk maakte". Gevraagd werd dan ook de kinderen ontheffing van de leerplicht te verlenen om ze aldus van deze scholen te kunnen verwijderen. Het ging in dit specifieke geval overigens, zo bleek bij nader medisch onderzoek, niet om idiote, maar om 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 de kinderen inderdaad van deze school af moesten, één van de moeders (door het vooruitzicht haar zwakzinnige kind weer de hele dag thuis over de vloer te hebben) uit razernij genoemde klasleerwijzeres begon te mishandelen. De situatie was niet eenvoudig, schetste de schoolopziener in het vervolg van zijn brief. "Ik teken hierbij aan, dat in de meeste gemeenten van mijn arrondissement voor de idiote kinderen niets gedaan wordt. Zij groeien op tot schande en last van de maatschappij. Toch zouden dezen, wanneer zij tijdig onder deskundige leiding kwamen, gered kunnen worden. De gemeentebesturen zien meestal tegen de kosten op, de ouders zijn onvermogen, of onwillig, en de

108. Th.A.M. Graas en J.C. Sturm (1991), p. 437.

109. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nrs. 380 en 382.

110. Zie voor deze briefwisseling. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 379, d.d. 29 juli 1916.

philantropie uit zich zelden in de naaste omgeving." De oplossing die uiteindelijk werd voorgesteld was ook weer illustratief voor wat er zowel op lokaal als op landelijk niveau aan de zorg voor de schoolse vorming van zwakzinnige kinderen werd gedaan: men nam een noodmaatregel, die niet al teveel financiën vereiste. Een kwekeling, die een Indische studiebeurs genoot en al aan de genoemde school verbonden was, "kon om zijn bewijs van werkzaamheid op school te verkrijgen voor het afleggen van het hoofdonderwijzersexamen ook goede diensten bewijzen voor goede hulp aan de achterlijke kinderen."

De boven beschreven episode uit de Brielse onderwijsgeschiedenis behelst de meest belangrijke kenmerken van het buitengewoon lager onderwijs in zijn eerste (pioniers)fase: 1. zwakzinnige kinderen zijn storend in de gewone lagere-schoolklas en moeten daarom zo snel mogelijk verwijderd worden; 2. adequate benaming of diagnostisering van probleemkinderen is problematisch; 3. er is gebrek aan geld om aan dergelijke kinderen geschikt onderwijs te kunnen geven en als gevolg hiervan had 4. de meeste regelgeving een voorlopig karakter.

In het tweede decennium van de twintigste eeuw werd de discussie over het lager onderwijs beheerst door de strijd om de financiële gelijkstelling van het bijzonder en openbaar lager onderwijs. Het wachten was op een nieuwe lager-onderwijswet, waarin ook de inrichting van het buitengewoon onderwijs zou worden opgenomen. De schoolstrijdkwestie bracht ook voor het zwakzinnigenonderwijs gevolgen met zich mee. De aandacht van de overheid voor dit onderwijs verslaptte na 1910 enigszins. Ook van de kant van de confessionelen waren er nog steeds weinig mogelijkheden om zich voor het buitengewoon onderwijs in te zetten, zodat het tot aan de nieuwe lager-onderwijswet nogal eens aan initiatieven schortte. Hierdoor raakte de ontwikkeling van het speciaal onderwijs uit zijn beoogde stroomversnelling.

HOOFDSTUK 4

Wetgeving en financiële regelingen gedurende het Interbellum (1921-1940)

4.1 Inleiding

Op 9 oktober 1920 werd de wet op het lager onderwijs afgekondigd. In deze zogeheten Pacificatiewet kwam de langdurige strijd van de confessionelen¹¹¹ voor een gelijk stelsel van overheidsfinanciering ten behoeve van het lager onderwijs tot "bevrediging".¹¹² De gemeente droeg de zorg voor voldoende lager onderwijs en betaalde alle kosten van oprichting en het instandhouden van lagere scholen. De minimum-jaarwedde van het onderwijzend personeel werd door het Rijk aan de schoolbesturen uitgekeerd. Voor het buitengewoon lager onderwijs waren tot dan toe de financiële regelen van 1910 van kracht geweest. Het werd nu onderdeel van het algemeen vormend lager onderwijs (tezamen met het gewoon en het uitgebreid lager onderwijs) overeenkomstig de voorschriften die beruften op de lager-onderwijswet 1920. In de wet stond bepaald dat speciaal onderwijs gegeven werd in scholen "bestemd voor kinderen die wegens ziels- of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht het gewone onderwijs te volgen of wier gedrag het noodzakelijk maakt hun buitengewoon onderwijs te doen geven."¹¹³ De erkenning van specifieke buitengewone-schooltypen zou echter pas wettelijke gevolgen krijgen, wanneer volgens artikel 4 bij algemene maatregel van bestuur de soorten van scholen werden aangewezen waarop de wet alsdan van toepassing werd verklaard. Het was dus niet genoeg om, zoals bij het gewoon en het uitgebreid lager onderwijs het geval was, te voldoen aan de criteria en de definiëring overeenkomstig de wet, maar elk type speciaal onderwijs moest ook als zodanig worden aangewezen.

De gemeente - als bestuur van openbare buitengewone scholen - betaalde, net zoals bij het gewoon lager onderwijs, de volledige kosten van zulke scholen die onder haar beheer stonden en kreeg van het Rijk de salarissen vergoed. Hetzelfde was voorzien voor de besturen van bijzondere buitengewone scholen, maar daar liet de concrete uitwerking van de financiële gelijkstelling overeenkomstig de nieuwe wet nog op zich wachten. "In de artikelen 127 en 128 der Lager-onderwijswet 1920 staat duidelijk aangegeven dat de kosten der gebouwen en de kosten van instandhouding, voor zoover het betreft bijzondere buitengewone scholen, gedragen moeten worden hetzij door het Rijk, hetzij door de gemeente, hetzij door het Rijk en de gemeente te zamen", beschreef de inspecteur voor het

111. De confessionele partijen (Anti-Revolutionaire Partij; Christelijk-Historische Unie en Rooms-Katholieke StaatsPartij) vormden het grootste deel van het rechtse blok in de Kamer. Links werd de meerderheid gevormd door de vrijzinnig liberale partijen (oud-liberalen, unie-liberalen en de vrijzinnig-democraten) en de sociaal-democraten.

112. Zie over de lager-onderwijswet J.B.J. Koelman (1987), *Kosten van de verzuijing, een studie over het lager onderwijs*; M. de Kwaastent (1990), *Denomination and primary education in the Netherlands (1870-1984)* en W.J.M. Knippenberg en H.H. van der Wusten (1992), *De financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder lager onderwijs in 1920*. Over de voorgeschiedenis en toepassing van deze wet en het rijkschooltoezicht zie W.J.G.M. Gielen (1984), *"Het wondere ambt"*.

113. Wet van den 9den October 1920, tot regeling van het algemeen vormend lager onderwijs, art. 3. *Staatsblad* nr. 778.

buitengewoon onderwijs de situatie in een van zijn onderwijsverslagen,¹¹⁴ maar, staat in het vervolg van de wetstekst, "onder de voorwaarden en volgens de regelen, bij algemeenen maatregel van bestuur [nog] te stellen". De problemen die met het definitief opstellen van bepalingen rond de gelijke financiering tussen het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs gepaard gingen, zullen in dit hoofdstuk besproken worden, evenals de overige bepalingen waarvoor maatregelen van bestuur nodig waren. Deze overige bepalingen omvatten in feite de hele praktische invulling van het buitengewoon onderwijs: de soorten en de inhoud van dit onderwijs, het aantal verplichte onderwijzers, de jaarwedde van het onderwijzend personeel, de opleiding en de eisen van bekwaamheid van de onderwijzers en de vergoeding door het Rijk of de gemeente.

4.2 Koninklijk Besluit van 1923

Volgens de wet moest de gemeente dus ook voorzien in een voldoende aantal scholen voor onderwijs aan afwijkende kinderen en kon een instelling of vereniging met rechtspersoonlijkheid aanspraak maken op vergoeding van kosten bij het vestigen van een bijzondere buitengewone school. Met betrekking tot de rondom de eeuwwisseling gevoerde discussie over de keuze tussen afzonderlijke klassen voor buitengewoon onderwijs verbonden aan een gewone lagere school of het oprichten van zelfstandige dagscholen, werd het pleit ten gunste van de laatste optie beslecht. De mogelijkheid om klasjes aan een gewone basisschool te openen bleef nochtans bestaan, zij het als onderdeel van het gewoon onderwijs: "Daarbij kan worden bepaald, in welke gevallen het buitengewoon onderwijs ook gegeven kan worden in daarvoor bestemde afzonderlijke klassen, behorende tot scholen voor gewoon en uitgebreid lager onderwijs, en kunnen met betrekking tot die klassen afwijkingen van de wettelijke regelen voor het gewoon onderwijs worden vastgesteld", aldus artikel 4 van de lager-onderwijswet van 1920. Er werd niet vaak gebruikgemaakt van deze mogelijkheid. Zo beschikten bijvoorbeeld in 1925 alleen Wageningen en Enschedé over dergelijke klasjes en kwam er pas in 1930 in Lonneker één bij. Over het algemeen zag men meer nadelen dan voordelen in een aparte klas verbonden aan een gewone lagere school en bovendien belemmerde het de uitbreiding van de zelfstandige buitengewone scholen.¹¹⁵

Bij Koninklijk besluit mocht vanaf 31 december 1921 (als gevolg van de bepaling uit de lager-onderwijswet van 1920) het onderwijs aan zwakzinnigen zich als eerste buitengewoon onderwijs noemen. Dit onderwijs omvatte de scholen voor debielen en licht imbecielen en die voor idioten en zwaar imbecielen. Het besluit bevatte artikelen die in grote mate overeenkwamen met de financiële regelen van 1910. De snelheid waarmee dit eerste Koninklijk Besluit was doorgevoerd mocht indrukwekkend zijn, veel nieuwe bepalingen en daarmee nieuwe uitbreidingsmogelijkheden in vergelijking met de regelen van 1910 bracht het niet.

Een grote vooruitgang was wel dat per 1 januari 1921 een inspecteur, speciaal belast met het buitengewoon lager onderwijs, was aangesteld. Zo werd voldoende aandacht van de kant van de inspectie gewaarborgd. De eerste inspecteur, A. van Voorthuysen (1872-1952), was gepromoveerd arts. Hoewel in de kringen van het buitengewoon onderwijs verdeeld werd gereageerd op de aanstelling van een arts als onderwijsinspecteur, kon de persoon van Van Voorthuysen op algemene instemming rekenen. Hij had zijn sporen in dit onderwijs reeds verdiend, eerst als schoolarts te

114. *Onderwijsverslag* (1923), p. 240.

115. *Onderwijsverslag* (1925), p. 277 en *Onderwijsverslag* (1930), p. 407.

Groningen, waar door zijn toedoen een school voor buitengewoon onderwijs tot stand was gekomen, en later ook als hoofdredacteur van *Pais*, maandblad van de vereniging van onderwijzers en artsen bij het buitengewoon onderwijs, de vereniging van schoolartsen en de vereniging van spraakleraren. De voornaamste opdracht voor de pas aangestelde inspecteur was te adviseren over een algemene maatregel van bestuur die voor meerdere schooltypen in het buitengewoon onderwijs zou gelden. Hij werd in deze taak bijgestaan door een assistent, die echter vanwege bezuinigingen in 1924 al weer werd ontslagen. De omstandigheden waar Van Voorthuijsen in terecht kwam, waren zorgwekkend. De financiële situatie van het land verbeterde weliswaar na 1925, maar het bezuinigingsbeleid van minister Colijn dat met name het onderwijs en de ambtenarensalarissen trof, maakte dat de inspecteur zich niet veel luxe kon permitteren.¹¹⁶ Juist in de periode dat er een algemene maatregel van bestuur moest komen, verkeerde Nederland aan de vooravond van een ernstige economische crisis. De nieuwe regelingen moesten dan ook sober en bescheiden van aard zijn en een voorlopig karakter hebben. Van Voorthuijsens hoop op financiële bijdragen voor het bijzonder speciaal onderwijs was aanvankelijk gericht op de edelmoedigheid van de gemeenten: "In de eerste plaats is het gemeentebestuur bevoegd het per leerling en per jaar vastgestelde bedrag te overschrijden. Voorts is de gemeente, wanneer zij aan haar eigen buitengewone scholen boventallige onderwijzers heeft aangesteld of de minimum-jaarwedde heeft verhoogd, verplicht de besturen der overeenkomstige bijzondere scholen in staat te stellen deze maatregelen te nemen. De ervaring leert thans reeds, dat door deze bepalingen en door de medewerking der gemeentebesturen de gelijkstelling voor de plaatselijke scholen vrijwel zal worden bereikt."¹¹⁷

Op 22 oktober 1923 werd het nieuwe, uitgebreide Koninklijk Besluit afgekondigd. Het buitengewoon onderwijs werd aangevuld met scholen voor doofstomme, blinde en slechthorende kinderen. De reden waarom dit onderwijs het eerst in aanmerking kwam voor een regeling, zo meldde Van Voorthuijsen in het jaarverslag, "is gelegen in de omstandigheid, dat deze scholen dreigden te gronde te gaan, als niet spoedig hulp werd geboden."¹¹⁸ Voor deze scholen bestonden geen wettelijke voorschriften; ze waren slechts ondergebracht bij de inspectie op het middelbaar onderwijs. De kleine bijdrage die ze daarbij van het Rijk ontvingen was geheel ontoereikend. Zo wordt in het jaarverslag van de Inrichting voor Doofstommenonderwijs te Rotterdam gemeld, dat op de rekening over het jaar 1922 een tekort van f55.502,67 staat, terwijl dit over de jaren 1918 tot 1922 was opgelopen tot een totaal van f227.349,50.¹¹⁹ Wat betreft de scholen voor ziekelijken en mismaakten, de scholen verbonden aan particuliere opvoedingsgestichten en de scholen voor schipperskinderen, zag men het ook als zeer wenselijk deze typen onder te brengen bij het buitengewoon onderwijs, maar voor hen was de financiële nood minder hoog. Deze scholen vielen onder de (financiële) regelingen van het gewoon lager onderwijs. Het onderwijs aan zwakzinnigen werd in het nieuwe besluit nader gespecificeerd in drie typen: scholen voor zwakzinnigen, scholen voor imbecielen en scholen voor imbecielen en idioten verbonden

116. P.J. Oud (1971), *Honderd jaren*, p. 267. H. Colijn was de opvolger van Kuyper als leider van de antirevolutionairen.

117. *Onderwijsverslag* (1923), p. 240.

118. *Onderwijsverslag* (1923), p. 240 en A. van Voorthuijsen, Het 25-jarig jubileum der regeling van het buitengewoon onderwijs. *TvBO* (1949) 29, p. 12-14.

119. *TvBO* (1923) 4, p. 122-123.

aan gestichten vallend onder de krankzinnigenwet van 1884. Het besluit bestond uit twee hoofddelen, een algemeen gedeelte waarin bepalingen over inrichting, leerplan en financiën voor alle schooltypen stonden en een deel waarin de afzonderlijke schooltypes werden behandeld. Er werd verder onderscheid gemaakt tussen plaatselijke en centrale scholen. Onder plaatselijke scholen werden scholen verstaan waarvan de helft of meer dan de helft van de leerlingen afkomstig was uit één gemeente of uit naburige gemeenten. De leerlingen van centrale scholen kwamen voor het grootste gedeelte uit het gehele land. De meeste centrale scholen waren inrichtingsscholen. Dit onderscheid was vooral van belang in verband met de financiële bron waaruit geput moest gaan worden.¹²⁰

De kosten van bouw en onderhoud van het schoolgebouw en van de materiele exploitatie kwamen voor wat betrof de openbare plaatselijke scholen, geheel ten laste van de gemeente, die ook het bestuur van de school uitmaakte. In tegenstelling tot de regeling ten aanzien van het gewoon lager onderwijs hoefde de gemeente niet volledig de kosten van bijzondere buitengewone scholen te vergoeden. Slechts het uitbetalen van een tegemoetkoming in de kosten per leerling werd verplicht gesteld. Van het Rijk ontvingen ook de buitengewone scholen (openbaar en bijzonder) het minimum-salaris voor de verplichte onderwijzers. Dit lag voor een onderwijzer f300,- en voor een hoofdonderwijzer f500,- boven het minimum van het onderwijzend personeel op de gewone lagere scholen.¹²¹ De uitgavepost voor stichting en onderhoud van schoolgebouwen was verreweg het hoogst en kwam volledig ten laste van de schoolbesturen. De centrale scholen kregen de tegemoetkoming in de kosten per leerling door het Rijk uitbetaald.

In het algemene gedeelte werden ook verschillende toezeggingen gedaan om bij algemene maatregel van bestuur tot nadere regelingen te komen. Zoals reeds eerder vermeld, was in de artikelen 127 en 128 van de lager-onderwijswet de volledige financiële gelijkheid tussen openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs wel vastgelegd, maar werd de uitvoering ervan overgelaten aan een nog te nemen maatregel van bestuur. De grootste vragen en moeilijkheden werden veroorzaakt door de inhoud van artikel 4, lid 2 van het besluit van 1923. Hierin stond dat de minister bevoegd was de aanvraag voor een bijdrage in de jaarwedde van de onderwijzers te weigeren (tenzij er reeds eerder bijdragen waren toegekend) "op grond van het ontoereikend zijn der beschikbaar gestelde middelen". Deze aangekondigde bepaling bracht grote commotie in het buitengewoon onderwijs te weeg. In 1923 - nog voor de inwerkingtreding van deze maatregel - werden maar liefst 18 nieuwe scholen opgericht, terwijl in 1924 geen enkele school tot stand kwam. Zo kon op de valreep nog aanspraak worden gemaakt op een bijdrage, zonder het risico te lopen dat de minister die zou kunnen weigeren.

Bovendien werd in de algemene maatregel van bestuur ook bepaald dat nieuw te vormen klassen

120. Door het Nijmeegse instituut voor bestuurswetenschappen van de *Vereeniging van Nederlandsche Gemeenten* werd in 1939 een cursus "buitengewoon onderwijs" aangeboden speciaal bestemd voor gemeente-functionarissen. Voor de gemeenten waren de regelingen over plaatselijke streekscholen en de financiële gevolgen van belang: G.J.A. Koning, *Op welke wijze kunnen de gemeenten het buitengewoon lager onderwijs organiseren?* In: *Het buitengewoon lager onderwijs* (uitgave van de *Vereeniging van Nederlandsche Gemeenten*), 1940, p. 32-70.

121. Overeenkomstig het bezoldigingsbesluit 1925 voor het gewoon lager onderwijs lag het salaris van een onderwijzer tussen de f1500,- en f3100,- (een en ander afhankelijk van leeftijd, dienstjaren, akten en pensioenregelingen) en dat van een hoofdonderwijzer tussen f1800,- en f3800,- (tevens afhankelijk van het aantal leerlingen op zijn school).

voor zwakzinnige kinderen uit 18 in plaats van de daarvoor gebruikelijke 16 leerlingen moesten bestaan. Dit zou her en der een onderwijskracht minder, en dus minder inkomsten betekenen.

Het hele besluit ademde een sfeer van bezuiniging en voorlopigheid, zo constateerde ook Van Voorthuysen in zijn onderwijsverslag van 1923. Toch zag hij dat enkele takken van dit onderwijs, met name het doofstommen- en het blindenonderwijs, al naar wens ontwikkeld en gegroeid waren. Het zwakzinnigenonderwijs bleef het zorgenkindje. Terwijl dit onderwijs, voor zover het de kwantitatieve uitbreiding betrof, in de kinderschoenen stond, was vermeerdering van het aantal scholen voor doofstomme en blinde kinderen niet of nauwelijks nodig. De meeste doofstomme kinderen die voor ontwikkeling vatbaar waren, zaten al op school en voor de blinde kinderen waren er eveneens voldoende scholen, al deed zich daar meer de situatie voor dat ze te laat naar school gestuurd werden: "Het komt niet zelden voor, dat de ouders geen afstand kunnen doen van hun blind kind, omdat zij de zorg niet aan anderen willen overlaten".¹²² De verwachte en gehoopte uitbreiding van het buitengewoon onderwijs betrof daardoor vooral het zwakzinnigenonderwijs, maar de groei van deze scholen werd echter vooralsnog belemmerd door de financiële beperkingen bij de overheid.

In de considerans op het besluit van 1923 werd de nood der tijden genoemd als reden om nog niet alle groepen van scholen, die aanvankelijk gerangschikt zouden worden onder het buitengewoon onderwijs, in de algemene maatregel van bestuur op te nemen. Wat betreft het uitstellen van een adequate financiële regelgeving, hadden de belanghebbende verenigingen "bij de keuze tussen een half ei en een leeg dop, wijselijk aan het eerste de voorkeur gegeven. Zoo blijft de *volledige* vergoeding harer kosten voorlopig tot de vrome wenschen behooren."¹²³

Vanuit het buitengewoon onderwijs werd ook met zorg de veranderde bepaling omtrent leerplan en rooster van lesuren tegemoetgezien. Gevreesd werd voor het ontstaan van "Bureau-Paedagogiek", omdat jaarlijks goedkeuring verkregen moest worden voor opstelling en wijziging van lesrooster en leerplan. Dit zou weleens, voorspelde men, tot een te grote bemoeienis van de inspectie met de dagelijkse gang van zaken op de scholen kunnen leiden.

Het oordeel van P.H. Schreuder, redacteur van het *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs*, klonk in zijn reactie op het Koninklijk Besluit (ook wel "stop-wetje" genoemd) niet onverdeeld gunstig: "Het K.B. is een goed stuk werk, met enkele kleine gebreken en drie groote fouten, n.l. de vermeerdering van het aantal leerlingen per leerkracht op de scholen voor zwakzinnigen, dat we als een "noodmaatregel" zullen moeten beschouwen; de te kleine verplichte vergoeding van de gemeente aan een bijzondere plaatselijke school, wat nog op bezuinigingsmotieven kan berusten, al moeten die onbillijk genoemd worden; de macht van de inspecteur ten opzichte van het leerplan, waarvoor ik geen motief kan vinden."¹²⁴

De kritische noten die vanuit buitengewoon-onderwijskringen naar voren werden gebracht, waren geheel in de lijn van de in de beginfase ontwikkelde opvatting dat de buitengewone scholen niet teveel gebonden moesten worden door beperkende regelgeving, om zo dit type onderwijs haar eigen ontwikkeling te laten nemen: woorden van minister Kuyper bij de motivering van zijn besluit in 1905.

122. *Onderwijsverslag* (1924), p. 263.

123. Buitengewoon lager onderwijs [z.n.]. *School en Wet* (1923) 3, no. 11, p. 73.

124. P.H. Schreuder, Staatsblad No. 489. *TvBO* (1923) 4, p. 194-205, citaat op p. 205.

4.3 Situatie van het speciaal onderwijs tijdens de crisisjaren

De angst bij het buitengewoon onderwijs dat er geen rijksbijdrage verkregen zou worden voor nieuw op te richten zwakzinnigenscholen bleek niet ongegrond te zijn. In 1925 bleef het aantal gesubsidieerde scholen gelijk terwijl vijf nieuwe scholen geen rijkssubsidie ontvingen. Alle vijf scholen gingen uit van particuliere verenigingen. In 1926 was dit aantal gestegen tot acht: zeven particuliere en één openbare school. Het bleef moeizaam gaan met de subsidiegelden in de jaren twintig en dertig, terwijl het oprichten van nieuwe scholen gestaag doorging. Reeds vóór het verschijnen van het gewraakte artikel in het besluit van 1923 maakte de Raad van State al ernstig bezwaar tegen de ongrondwettige implicaties van het besluit. Het college van advies toonde wel begrip voor de maatregel van bestuur - waarin gesproken werd van een tegemoetkoming in kosten en niet van de (wettelijk verplichte!) volledige vergoeding - gezien de moeilijke financiële situatie van het land. Maar, zo stelde het, zoals de maatregel nu was opgesteld was zij ongeoorloofd. Overeenkomstig het Wetboek van Strafrecht namelijk waren ambtenaren die willens en wetens besluiten ondersteunen die feitelijk in strijd zijn met de wet, strafbaar. "Of de ontworpen algemeene maatregel van bestuur moet in overeenstemming met de wet worden gebracht, of de wet met den ontworpen maatregel", concludeerde dit adviesorgaan dan ook.¹²⁵ De kritiek mocht echter niet baten, want het besluit vond wel doorgang. Het ging toch om een voorlopig besluit en financiën waren er gewoon niet, probeerde het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen zich nog te verdedigen. Vooral minister M.A.M. Waszink (Rooms-Katholieke StaatsPartij) kreeg het in zijn ambtstermijn bij de jaarlijkse discussie over de begroting zwaar te verduren. Met name in 1929 werd hij stevig op de vingers getikt toen het concept voor een nieuwe maatregel van bestuur ter tafel kwam. Men was tijdens dit debat overigens in het algemeen erg kritisch over deze als weinig daadkrachtig beschouwde, ziekelijke bewindsman. In zijn antwoord op de opmerkingen uit de Kamer had Waszink nog wel beloofd dat hij voor het einde van de zittingsperiode van het kabinet (zomer 1929) met een regeling zou komen. Waszink was dan ook uitermate ontstemd toen de minister van financiën in mei 1929 weigerde zijn medewerking te verlenen aan het nieuwe plan ter financiële gelijkstelling. Minister van financiën De Geer (Christelijk-Historische Unie) wees Waszink op al gerealiseerde geldverslindende maatregelen in het lager onderwijs, met name de verlenging van de leerplicht (september 1928) en de verlaging van de leerlingenschaal (december 1928), zodat het volledig vergoeden van bouw- en onderhoudskosten voor bijzondere buitengewone scholen niet meer in aanmerking kon komen. Waszink daarentegen meende dat de financiële situatie in 1929 niet meer zo kritiek was als in 1923, zodat het niet langer te billijken was om (overeenkomstig artikel 4 van het besluit 1923) uitbetaling van stichtingskosten te blijven weigeren, zo blijkt uit zijn (overigens vergeefse) brief van 5 april aan zijn collega's op Binnenlandse Zaken en Financiën, waarin hij ook verwees naar de genoemde kritiek van de Raad van State. In december van hetzelfde jaar laaide de discussie nogmaals op (en wederom zonder resultaat) bij de bespreking van de begroting over 1930, ditmaal gericht op Waszink's opvolger Terpstra.¹²⁶ De instorting van de wereldmarkt die eind 1929 plaatsvond zou pas later voor de begrotingspost van onderwijs verregaande gevolgen met zich brengen.¹²⁷

125. *Archief Onderwijs* (1918-1935), inv.nr. 244, d.d. 10 juli 1923.

126. *Archief Onderwijs* (1918-1935), inv.nr. 244. J. Terpstra was lid van de ARP.

127. Over het (gewoon) lager onderwijs in het algemeen in de jaren twintig, zie W.J.G.M. Gielen (1984), met

Op 30 november 1930 verscheen het nieuwe Koninklijk Besluit voor het buitengewoon onderwijs, dat een aanzet tot extra uitbreiding vormde. Niet dat de door velen gewenste geldelijke steun gegeven werd, maar het aantal schooltypen werd uitgebreid met scholen voor lichamelijk gebrekkige en voor psychopate kinderen. Het hoofdbestuur van de *Vereeniging van Onderwijzers en Artsen, werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen* had een jaar ervoor reeds een lijstje met noodzakelijke verbeteringen en aanvullingen op het, in hun ogen, verouderde "stop-wet" van 1923 naar de leden van de Tweede Kamer gestuurd. Hierop stond ook het onderbrengen van de scholen voor lichamelijk gebrekkige en psychopate kinderen ("lichamelijk - en zedelijk gebrekkigen") onder het buitengewoon onderwijs, vermeld. Het ging slechts om de enige wens uit het verlanlijstje van de vereniging die door de overheid was ingewilligd. Voorstellen voor een volledige doorvoering van de leerplicht voor leerlingen van de buitengewone scholen, voor verbetering van de situatie van het onderwijzend personeel en het aanstellen van artsen voor het medisch toezicht, voor regeling van de nazorg, verlaging van de klasedeler en vooral intrekking van het gewraakte artikel uit het "stop-wet", waren in het nieuwe Koninklijke Besluit niet terug te vinden.¹²⁸

Ook voor het onderwijs aan schippers- en kramerskinderen was dit nieuwe besluit een grote teleurstelling. Al jaren werd er geijverd om hen onder te brengen bij het buitengewoon onderwijs. Op 31 juli 1928 was er een commissie ingesteld die de noodzakelijkheid van een regeling bij het buitengewoon onderwijs moest onderzoeken. De wenselijkheid hiervan was in het twee jaar later verschenen rapport bevestigd, maar er werd dus voorlopig weinig mee gedaan.

De genoemde uitbreiding van het speciaal onderwijs was een uitbreiding in termen van differentiatie en niet zozeer in aantal scholen. In Rotterdam was er de August Hermann Franckeschool. Deze door de christelijke onderwijzer Daniël Zwiep en anderen in 1915 opgerichte school voor psychopate kinderen zou tot 1939 de enige school blijven voor kinderen met morele defecten.¹²⁹ Daarnaast waren er voorlopig slechts twee erkende inrichtingen voor lichamelijk gebrekkigen: de Johannastichting te Arnhem en de Adriaanstichting te Hillegersberg. Behalve de twee gesubsidieerde scholen voor lichamelijk gebrekkigen bestonden er nog meer inrichtingen die tot deze categorie gerekend hadden kunnen worden, maar overeenkomstig de voorschriften van het besluit kwamen zij toch niet in aanmerking voor een rijksbijdrage. Het ging hier met name om scholen die verbonden waren aan sanatoria ten behoeve van tuberculeuse kinderen. De erkenning van nieuwe typen buitengewone scholen deed direct de wenselijkheid gevoelen om ook voor andere kinderen, met vergelijkbare behoeften, gesubsidieerde scholen te verkrijgen. De strak omliggende voorwaarden in het besluit lieten dit echter niet toe. Het zou een kleine twintig jaar duren voordat er in het buitengewoon onderwijs nieuwe categorieën scholen in een besluit werden opgenomen.

Het zwakzinnigenonderwijs ondervond geen wijzigingen als gevolg van het nieuwe Koninklijke

name hoofdstuk 4 "Politiek en onderwijs in de jaren twintig", p. 81-87.

128. De brief is gepubliceerd in: *TvBO* (1929) 10, p. 285-290 en ondertekend door P.H. Schreuder (voorzitter) en P. van der Waals (secretaris). De hoop dat de brief invloed zou kunnen uitoefenen op de beleidsvorming, was al snel vervlogen, zo lezen we in een artikel van A.J. Schreuder. Vele ontwerp Koninklijke Besluiten waren, volgens hem, al voortijdig afgewezen of uitgesteld en veel financiële armslag zat er niet in "gezien de hardnekkigheid waarmee Min. de Geer op de kist zit". Zie A.J. Schreuder, Een blik achter- en voorwaarts. *TvBO* (1930) 11, p. 47-54.

129. Zie Th.A.M. Graas en J.C. Sturm (1991), p. 440-445.

Besluit.

Voorlopig zat een betere financiële regeling er niet in, ondanks de vele pleidooien in de Tweede Kamer en de pogingen van de ministers Waszink en Terpstra. Inspecteur Van Voorthuijsen beschouwde 1931 dan ook als het jaar van de grote onzekerheden door het voortdurend niet uitbetalen van de bijdrage voor nieuwe scholen en het steeds maar uitblijven van een nieuwe lager-onderwijswet, waarin ook definitieve bepalingen voor het onderwijs ten behoeve van het misdeelde kind zouden zijn opgenomen. Hij constateerde bovendien dat in tijden van malaise juist het aantal hulpbehoevende misdeelden toenam. Deze onzekerheden hadden gevolgen in de praktijk, blijkens het feit dat vanaf 1931 het oprichten van nieuwe scholen stagneerde. Pas in 1934 werd er weer een nieuwe school geopend, maar deze kwam wel voort uit de splitsing van een zwakzinnigenschool in een school voor debielen en een school voor imbecielen. Hetzelfde vond in 1935 plaats bij zes andere zwakzinnigenscholen. Hoewel Van Voorthuijsen het scheiden van debielen en imbecielen toejuichte, zag hij dat hier niet zozeer sprake was van een uitbreiding van het buitengewoon onderwijs als wel van een verbeterde organisatie ervan. Verschillende pogingen tot het oprichten van met name streekscholen waren gestrand. Toch zag hij wel enige lichtpuntjes in deze crisistijd. Het aantal leerlingen nam gestaag toe, wat duidde op een grotere bekendheid met dit onderwijs, en de enorme inzet en ijver van het onderwijzend personeel op de zwakzinnigenscholen bleven bewonderenswaardig hoog. Ook veel gemeentebesturen verdienden, in zijn ogen, een schouderklopje. Terwijl ze ten aanzien van het bijzonder buitengewoon onderwijs wettelijk slechts verplicht waren tot het verlenen van een kleine bijdrage in de kosten van de materiële exploitatie (f20,- per leerling¹³⁰), hadden ze zich in de jaren twintig meestal gehouden aan de morele verplichting om voor openbare en bijzondere buitengewone scholen op gelijke voet gelden ter beschikking te stellen.

Na het Koninklijk Besluit van 1930 volgden er tot aan de Tweede Wereldoorlog nog zes wijzigingen bij algemene maatregel van bestuur. Alle zes kwamen ze voort uit bezuinigingsmaatregelen als gevolg van de economische crisis. In grote lijnen hielden ze de volgende bepalingen in. In 1932 werd de gemeentelijke bijdrage per leerling per jaar verlaagd van f25,- voor de doofstomme en blinde kinderen en f20,- voor de overige leerlingen naar respectievelijk f20,- en f15,-. Het jaar erna werd de toelatingsleeftijd om op een buitengewone school te kunnen worden geplaatst, verhoogd naar zeven jaar. Daarnaast werden de bepalingen betreffende toelating en ontslag van de leerlingen extra aangescherpt. Met het verhogen van de klassedeler (van de bezinkingsklassen) en het scherper stellen van het toelatingsonderzoek kon een niet onbelangrijke besparing worden verkregen, terwijl deze vermindering van de rijksbijdrage toch niet direct schadelijke gevolgen voor het onderwijs had, meende Van Voorthuijsen in eerste reactie op de maatregelen.

In 1934 kwamen de salarissen van het onderwijzend personeel aan de beurt om gekort te worden. De hoogte van dit salaris werd in het algemeen gelijkelijk verhoogd of verlaagd met dat van de onderwijzers op een gewone school, alleen was er voor het buitengewoon onderwijs een extra jaarwedde ingesteld. Deze extra wedde werd met f30,- voor de gewone onderwijzer en f50,- voor het hoofd van de school - dit is 10% van de extra toelage - verlaagd. Van Voorthuijsen toonde zich minder

130. Ter vergelijking: over 1929 bedroegen bijvoorbeeld de gemiddelde reële onkosten f330,10 per leerling voor het buitengewoon openbaar onderwijs per jaar en f128,60 voor het gewoon onderwijs: Onderwijsverslag (1933), p. 375.

gelukkig met de wens van verschillende gemeentebesturen hun traditionele premie bovenop de wettelijke extra toelage voor leerkrachten bij het buitengewoon onderwijs geheel af te schaffen. Voor zulke onderwijzers hield het werk na schooltijd niet op. Ze dienden, meer dan bij het gewoon lager onderwijs, regelmatig bezoeken af te leggen aan ouders. Daarnaast bracht de complexiteit van dit type onderwijs de noodzaak tot verdere vakstudie met zich mee en moesten er veel meer en uitgebreidere leermiddelen vervaardigd worden. Zijn ijveren om de extra toelage vast te houden, bracht evenwel een aderlating voor het vakonderwijs met zich mee, daar leerkrachten die slechts onderwijs gaven in één specifiek vak hun aanstelling kwijt raakten. "In deze tijden van bezuiniging kan men geen vrede meer hebben met de aanwezigheid van vakonderwijzers en -onderwijzeressen voor de gymnastiek of voor de vrouwelijke handwerken". Dit werk kon door de gewone leerkrachten wel gedaan worden, was zijn achterliggende gedachte.¹³¹ Voor het spreekonderwijs was een dergelijke regel moeilijker ten uitvoer te brengen. Hiervoor was specialistische kennis onontbeerlijk. Maar ook dit probleem wist Van Voort-huysen gedeeltelijk op te lossen: via de *Vereniging voor Logopedie en Phoniatrie* konden de onderwijzers een getuigschrift verkrijgen voor het geven van spreekonderwijs.

In 1936 werden met name gehuwde onderwijzeressen die geen kostwinner waren door de crisismaatregelen getroffen: hun jaarwedde werd niet meer door het Rijk uitbetaald en een jaar later werd zelfs verordend zulke onderwijzeressen te ontslaan. Deze maatregel met betrekking tot het vrouwelijke onderwijzend personeel trof in eerste instantie het gewoon en uitgebreid lager onderwijs en dus niet het buitengewoon onderwijs. Een jaar later werd echter ook het buitengewoon onderwijs hierbij niet meer ontzien: gehuwde onderwijzeressen die geen kostwinner waren, moesten ontslagen worden.¹³² Er waren in die tijd relatief veel onderwijzeressen betrokken bij het buitengewoon onderwijs, met name waren zij werkzaam in de bezinkingsklassen. Voor de katholieke buitengewone (meisjes)scholen waren dit veelal religieuzen, maar hen trof de regeling uiteraard niet.

Tenslotte werd in 1937 en 1939 nog eens expliciet de noodzaak opgenomen van het bijhouden en bewaren van een deugdelijke leerlingenadministratie, vermoedelijk met het oog op een strikte handhaving van correcte subsidiebedragen, en ter voorkoming van (deze kwamen nogal eens voor) verschillen tussen de schooladministraties en die van de overheid.¹³³ Daarnaast werd met betrekking tot de zwakzinnigenscholen het minimumaantal leerlingen om voor een rijksbijdrage in aanmerking te komen verhoogd van 16 tot 24.¹³⁴

De bezuinigingsmaatregelen werden in buitengewoon-onderwijskringen gezien als een noodzakelijk kwaad, waarbij de ene maatregel wat ongunstiger uitpakte dan de andere. Zaak was wel te zorgen dat de bezuinigingen zo min mogelijk schade aan het onderwijs zouden toebrengen. Van Voorthuysen was hier in eerste instantie positief over gestemd. De maatregelen bemoeilijkten weliswaar de zo noodzake-

131. *Onderwijsverslag* (1933), p. 377.

132. *TvBO* (1936) 17, p. 39, 87-88.

133. *Onderwijsverslag* (1937), p. 525.

134. De in het voorgaande gereleveerde bezuinigingsmaatregelen zijn te vinden in wijzigingen op het Koninklijk Besluit van 22 oktober 1923: 6 september 1932 (*Staatsblad* nr. 461), 31 oktober 1933 (*Staatsblad* nr. 558), 26 januari 1934 (*Staatsblad* nr. 24), 13 juni 1936 (*Staatsblad* nr. 368), 26 november 1937 (*Staatsblad* nr. 373) en 21 juli 1939 (*Staatsblad* nr. 371).

lijke uitbreiding, maar waren wel pedagogisch-didactisch verantwoord. Zo konden door middel van het versoberen van de eisen voor schoolgebouwen de bouwkosten gedrukt worden. Met het leggen van meer nadruk op een zakelijke vormgeving, hoefde de gezelligheid van het schoollokaal niet verloren te gaan: het was slechts een kwestie van het kiezen van goede kleur en vorm.

Al met al waren de maatregelen niet geheel zonder gevolg voor het buitengewoon onderwijs, zo bleek bijvoorbeeld uit de veel geringere toename van het aantal leerlingen in 1934 in vergelijking met de voorgaande jaren. Van Voorthuysen voorzag dat uiteindelijk meer ingrijpende bezuinigingen onvermijdelijk waren. "Bij het voortduren van de slechte toestand der financiën heeft ieder, die betrokken is bij de zorg voor onvolwaardigen zich ernstig de vraag voor te leggen of de uitgaven ten bate van deze zorg in alle opzichten zijn gemotiveerd en als ten volle verantwoord mogen worden beschouwd."¹³⁵ Hij zelf was van dit laatste minder overtuigd geraakt. Het leek hem onmogelijk nog door dik en dun vol te houden dat er op de zorg voor de misdeelden niet bezuinigd mocht worden. Dit gold al direct voor het - ondanks alle tegenwerpingen - intrekken vanaf 1935 van de vrijwillige gemeentelijke toeslag op de extra jaarwedde door zo goed als alle gemeenten. Zolang een extra marge intact bleef konden buitenschoolse werkzaamheden van deze leerkrachten worden geëist. In de moeilijke crisisjaren hing veel af van het enthousiasme en de bezieling van de onderwijzers op buitengewone scholen. Over gebrek aan ijver beklaaide Van Voorthuysen zich nimmer. Hij constateerde een nog altijd aanwezige "jeugdige frisheid" en veel ondernemingsgeest, waardoor er telkens weer nieuwe scholen werden gesticht, nieuwe leermethoden werden ontwikkeld en nieuwe inzichten werden verkregen.

4.4 De financiële ongelijkheid van het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs.

4.4.1 Kostenberekening

De financiële problemen bij het buitengewoon lager onderwijs speelden zich, zoals we reeds gezien hebben, af rond twee twijfelachtige bepalingen in het Koninklijk Besluit. Dit was ten eerste de mogelijkheid van de minister om de (rijks)subsidiestroom naar het buitengewoon onderwijs stop te zetten in tijden van economische crisis en ten tweede het niet door- en uitvoeren van de grondwettelijk vastgelegde financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs. De eerstgenoemde bezuinigingsmaatregel betrof zowel het openbaar als het bijzonder buitengewoon onderwijs, en kende zijn pieken en dalen, maar werd toch wel met enig begrip aanvaard vanwege de moeilijke tijdsomstandigheden. Hoop op betere tijden rechtvaardigde het nog even aanhalen van de broekriem. De financiële ongelijkheid wekte daarentegen alom verontwaardiging en discussie op. Terwijl het openbaar onderwijs zich met behulp van overheids gelden relatief goed kon ontwikkelen, vergde het oprichten en instandhouden van bijzondere scholen onevenredig veel meer inspanning. Om de beperkingen die voortvloeiden uit de voorlopige bepalingen van de Pacificatiewet goed te doorgronden is het nodig een en ander op een rijtje te zetten.

De kosten van het (lager) onderwijs lieten zich onderscheiden in drie groepen, voor elk daarvan gold een speciaal stelsel van financiële regelingen overeenkomstig de lager-onderwijswet van 1920.¹³⁶

135. *Onderwijsverslag* (1934), p. 360.

136. W.G. Vegting (1953), *Onderwijs*. In: *Nederlands Bestuursrecht. Deel II*, bijzonder deel, p. 210-250; H. Drop (1985), *Algemene inleiding onderwijsrecht* en J.B.J. Koelman (1987), p. 37-76.

Ten eerste waren er de uitgaven voor lokaliteit (bouw en huur) en inrichting van de schoolgebouwen. Deze onkosten dienden door de gemeente te worden betaald. Daarnaast vormden de salarissen van de verplichte onderwijzers een tweede uitgavenpost, die door het Rijk aan de schoolbesturen werd vergoed. Tenslotte was er een post "overige uitgaven". Dit waren de jaarlijkse materiële exploitatiekosten, waaronder de aanschaf van leermiddelen. Ze werden voor een paar jaar vastgelegd en per leerling door de gemeente betaald. Dit systeem werkte voor het openbaar en het bijzonder gewoon lager onderwijs. Voor het buitengewoon onderwijs was, vanwege de differentiatie van handicaps in verschillende categorieën scholen, een nadere uitwerking van de bepalingen nodig. Deze uitvoering bij algemene maatregelen van bestuur liet, zoals we reeds gezien hebben, lang op zich wachten. In principe betaalde het Rijk wel de verplichte onderwijzerssalarissen. Dit kon echter vanwege financieringstekorten (in overeenstemming met de bepaling in artikel 4 van het Koninklijk Besluit van 1923 als er sprake was van nieuw op te richten scholen) nog wel eens uitgesteld of geweigerd worden. Uiteraard kon in 1923 niet voorzien worden dat dit overheidstekort structureel werd en zou blijven gedurende de hele periode van het Interbellum, Tweede Wereldoorlog en wederopbouw. Pas in 1958 werden de voorlopige bepalingen omgezet in de definitieve financiële gelijkstelling.¹³⁷

Hoewel het Koninklijk Besluit van 1923 uit de pen van Van Voorthuijsen was gekomen, toonde het, vanwege het voorlopige karakter ervan, sporen van gebrekkige kennis van de problematiek van het speciaal onderwijs. Het geheel was een mengmoes van bepalingen uit de financiële regelen van 1907 en de lager-onderwijswet van 1920 bedoeld om verschillende scholen van een dreigende ondergang te redden.¹³⁸ Gelden voor uitbreiding kwamen er met dit besluit niet.

4.4.2 Pogingen tot aanspraak op subsidiëring

Achteraf beschouwd heeft de wettelijke eis tot gelijke behandeling van openbare en bijzondere speciale scholen remmend gewerkt op de uitbreiding en vooral de differentiatie van het buitengewoon onderwijs. Naast de grote verscheidenheid in typen aangepast onderwijs was naar de letter van de wet ook een veelkleurigheid in gezindte mogelijk. De kosten die het onderbrengen van een nieuw soort speciaal onderwijs onder de wet met zich zou mee brengen, waren direct enorm hoog, zodat er grote terughoudendheid werd betracht. Dit ging in versterkte mate op als een nieuwe categorie speciaal onderwijs dan ook nog eens in verschillende levensbeschouwelijke richtingen opgesplitst moest worden. Minister van onderwijs De Visser signaleerde in 1922 dit probleem tijdens een debat met de Tweede Kamer over de inrichting van het buitengewoon onderwijs: "Laat ik eens het gebied noemen van de schippersscholen; daar komen wij met drie richtingen in aanraking; we hebben als ik het zo noemen mag, Christelijk-Protestantsche, Roomsche-Katholieke en ook neutrale schippersscholen, en evenzo gaat het op verschillend ander gebied van het buitengewoon onderwijs, zoodat, wanneer die allen krachtens de wet zullen worden bedacht, daarvoor enorme sommen vereischt worden."¹³⁹ Het ontwerpen van een algemene maatregel van bestuur werd daarom niet zozeer bemoeilijkt door onderwijskundige overwegingen, maar door onvoldoende zekerheid over beschikbare geldmiddelen.

137. Voor latere regelingen over gemeentelijke en rijksvergoedingen zie *Kosten van de onderwijspecificatie*, 1985, p. 48-51, 51.

138. C. Hentzen o.f.m. (1928), *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland. Deel III*, p. 140.

139. *Handelingen der Tweede Kamer* (1922), p. 1884. Minister van onderwijs, J.Th. de Visser, was lid van de Christelijk-Historisch Unie.

Aleen het onderwijs met een geringe omvang kon geholpen worden en dat gold met name voor de doofstommen- en blindenscholen. Het dreigende bankroet van dit onderwijs, dat tenslotte al heel lang functioneerde, gaf de laatste stoot om tot subsidiering over te gaan. Er hoefde van de kant van het ministerie nauwelijks gevreesd te worden voor extra kosten voor stichting van nieuwe scholen in deze sector.

Dit gold daarentegen wel voor het evenmin erg omvangrijke onderwijs aan schippers- en kramerskinderen, dat nog zo goed als geheel van de grond moest komen en nauwelijks vorm had gekregen buiten de enkele al bestaande internaten. Zowel in de Eerste als de Tweede Kamer werden pleidooien gehouden om tenminste de al bestaande scholen voor afwijkende kinderen te subsidiëren, zodat alvast de ergste nood gelenigd werd. Hoewel dit niet wettelijk verplicht was, werd het toch al geregeld gedaan, waarbij de criteria voor toezegging niet altijd duidelijk waren opgesteld. Dat dit nog wel eens tot scheve blikken en vreemde situaties heeft geleid ligt voor de hand, getuige het voorbeeld van twee bijzondere schippersscholen. De Vereeniging Sint Nicolaas te Rotterdam onderhield een katholieke schippersschool in Brielle, die wel goed functioneerde maar in zeer behoeftige omstandigheden verkeerde. Subsidie bleef echter uit, ondanks veelvuldige aanvragen. De protestantse variant te Vreeswijk genoot wel rijksbijdrage en zag die in 1922 zelfs verhoogd worden met f10.000,-. Toen de directeur van laatstgenoemde school liet blijken hier nog niet tevreden mee te zijn, merkte de minister enigszins verbolgen in zijn reactie op dat zijn school het nog niet zo slecht had in vergelijking met de situatie waarin de katholieke collega's van Brielle verkeerden, die helemaal niets kregen.¹⁴⁰

Volgens de wet moesten de gemeenten de kosten van bouw en instandhouding van alle scholen plus een kleine tegemoetkoming per leerling voor de bijzondere buitengewone scholen op zich nemen. Dit was - niettegenstaande de artikelen 127 en 128 - niet precies geregeld. Ook hier kwamen derhalve situaties voor die voor grote onzekerheid zorgden. In Haarlem stonden in 1931 de katholieken er beter voor. Daar bestond al een tijdje een rooms-katholieke zwakzinnigenschool en werd het verzoek tot financiering van een protestants-christelijke geweigerd. Naarmate de crisis in de jaren dertig verergerde, besloten steeds meer gemeenten extra uitgaven voor het bijzonder buitengewoon onderwijs stop te zetten.

Inmiddels was een in 1926 ingestelde staatscommissie, onder leiding van oud-minister V.H. Rutgers, werkzaam die een eventuele grondige herziening van de lager-onderwijswet van 1920 bestudeerde en tot voorstellen moest komen. Het rapport van de commissie Rutgers werd door iedereen met spanning tegemoetgezien, maar kwam te laat. Vanaf 1926 werden noodzakelijke onderwijsvernieuwingen uitgesteld in afwachting van het rapport. Toen in 1929 de conclusies en voorstellen ter tafel kwamen, had de economische crisis al haar intrede gedaan en kwam er van een ingrijpende wijziging van de lager-onderwijswet niet veel meer terecht. Het rapport werd door minister Terpstra nog wel omgezet in een wetsvoorstel dat in 1931 werd ingediend. Door de naderende crisisbegroting voor dat jaar volgde er echter geen kamerdebat meer. De meeste wijzigingen die werden doorgevoerd in de jaren dertig, waren crisismaatregelen, zoals het verhogen van de leerlingenschaal, het verlagen van de onderwijzerssalariën en het voorkomen van stichting van kleine scholen.

Eenmaal overtuigd dat een betere subsidieregeling voorlopig slechts op het lijstje van desiderata zou blijven staan, besloten veel gemeenten en andere schoolbesturen hun toevlucht elders te zoeken. In tegenstelling tot wat het geval was ten aanzien van het gewoon lager onderwijs, mochten de

140. C. Hentzen o.f.m. (1928), deel III, p. 145.

Provinciale Staten wel financiële steun aan buitengewone scholen geven.¹⁴¹ De meeste provincies gingen niet zover in het geven van subsidies dat ook de kosten van oprichting en onderhoud van scholen werden vergoed, wel die van huisvesting en vervoer van leerlingen. Hierin werd geen onderscheid gemaakt tussen bijzondere en openbare scholen. De provincies Groningen, Friesland en Drenthe verleenden helemaal geen subsidie, maar daar mocht het buitengewoon onderwijs dan ook nog geen naam hebben. In Noord-Holland werden in bepaalde gevallen en onder bepaalde voorwaarden ook de kosten van oprichting, exploitatie en onderhoud vergoed, naast die van huisvesting en reiskosten. De bijzondere scholen voor buitengewoon onderwijs werden, zo had Van Voorthuisen in 1923 al voorzien, door dit alles wel sterk afhankelijk van de goede wil van gemeentelijke en provinciale overheden: sommige van deze besturen waren bereid aan bijzondere scholen hetzelfde te geven als de openbare, maar niet alle gemeenten zagen deze noodzaak omdat de wet hen er niet toe verplichtte. Zo kon met name in Noord-Holland en Noord-Brabant het bijzonder buitengewoon onderwijs goed gedijen.¹⁴²

4.4.3 Voors en tegens van financiële gelijkstelling

De discussie over de financiële gelijkstelling binnen het lager onderwijs eindigde niet met de Pacificatiewet in 1920. Ter linkerzijde werd veelvuldig gewezen op de onverantwoord hoge uitgaven die door de gelijkstelling waren veroorzaakt: een legende, reageerde de rechtervleugel steevast. Het bleef een heikele kwestie. Bij de reeds genoemde instelling van de Staatscommissie-Rutgers, kreeg Waszink het zwaar te verduren van zijn eigen achterban. Een twijfelachtige uitdrukking in de opdracht aan deze staatscommissie gaf reden tot een hernieuwde discussie. De minister had in het voorwoord gesteld dat aan het beginsel van de financiële gelijkstelling niet getornd mocht worden, maar dat een minder kostbare invulling ervan toch noodzakelijk was. Door deze uitspraak speelde Waszink de linkse partijen in de kaart en maakte hij een verdere uitbreiding van de gelijkstelling bij het buitengewoon onderwijs tot een principiële kwestie. Het gaat te ver deze discussie hier verder op te halen, maar naast het feit dat vanwege het gebrek aan geldmiddelen er geen financiële gelijkstelling in het speciaal onderwijs werd doorgevoerd, gold uiteraard ook dat dit beginsel lang niet door iedereen als een algemeen goed werd aanvaard.

Ook in speciaal-onderwijskringen gingen, weliswaar bescheiden, stemmen op om de financiële gelijkstelling niet zonder meer door te voeren. Tijdens de algemene ledenvergadering van de vereniging van onderwijzers en artsen in 1930 werd discussie gevoerd over onwenselijke gevolgen van een gelijkstelling, namelijk levensbeschouwelijke versnippering van het onderwijs en financiële achterstand van de openbare scholen, omdat deze nooit over extra's uit een particulier fonds konden beschikken. De vergadering sprak zich uiteindelijk volmondig uit vóór een financiële gelijkstelling in het buitengewoon onderwijs, waarbij een "doelmatige regeling" zou moeten worden getroffen.¹⁴³ Vanuit de katholieke zustervereniging werd nogal verbolgen gereageerd op het feit dat de gelijkstelling een punt van discussie was in de vereniging van onderwijzers en artsen. De katholieken besloten zelf in

141. Lager-onderwijswet 1920, art. 5, lid 2. *Staatsblad* nr. 778.

142. Zie voor voorbeelden van dergelijke verschillen: P.H. Schreuder, *Buitengewoon onderwijs en provinciale steun. TvBO (1927) 8*, p. 13-16.

143. Verslag algemene ledenvergadering. *TvBO (1930) 11*, p. 110-111.

deze zaak het voortouw te nemen, door met de protestants-christelijke zustervereniging op audiëntie te gaan bij de minister om voor haar standpunten te pleiten.¹⁴⁴

De kwestie bleef in de loop van de tijd een rol spelen en had bij de confessionelen een houding van achterdocht totstandgebracht. In de tijdschriften van het buitengewoon en het katholiek buitengewoon onderwijs van 1948 lezen we bijvoorbeeld over een vergelijkbaar conflict. De protestants-christelijke en katholieke verenigingen hadden in oktober van 1947 een adres opgesteld aan (de katholieke) minister J.J. Gielen van onderwijs, waarin onder andere verzocht werd om uitvoering te geven aan de bepalingen voor financiële gelijkstelling. Omdat de reactie met de goedkeuring en ondertekening van de neutrale vereniging nogal op zich had laten wachten, was de brief inmiddels zonder haar contrasign verzonden. De vereniging van onderwijzers en artsen verzonden enkele maanden later zelf alsnog een verzoekschrift, wat de confessionele zusterverenigingen interpreteerden als een motie van wantrouwen.¹⁴⁵

De weerstand op het politieke toneel veroorzaakte dat deze situatie nog jarenlang kon doorsudderen. De rechtse partijen hadden de gelijkstelling al van meet af aan in het partijprogramma opgenomen, de socialistische groeperingen verzwegen de zaak liever (althans in hun politiek program) en de communisten keerden zich er fel tegen. De gevoelde noodzaak een minder kostbare invulling te creëren van de lager-onderwijswet (1920) bracht verschillende kamerleden tot creatieve gedachten. Dominee Lingbeek van de Hervormd Gereformeerde Staatspartij zag het uitbetalen van onderwijzerssalarissen aan religieuzen als geldverslindende waanzin. Er verdwenen zo miljoenen van de publieke kas naar de dode hand (de kloosters), "aangezien die paters en zusters de gelofte hebben afgelegd van armoede" zodat de kloosters steeds rijker werden ten koste van de belasting betalende bevolking, stelde deze hervormde predikant in de discussie over de onderwijsbegroting van 1926.¹⁴⁶ Dergelijke discussies tussen de confessionelen in de Tweede Kamer onderling waren uiteraard niet gunstig voor de doorvoering van de gelijkstelling in het speciaal onderwijs.

In de loop van de jaren dertig verhardde de opstelling van de partijen ten opzichte van de financiële gelijkstelling zich steeds meer. Door enkelen uit de protestantse hoek werd de uitbetaling van de salarissen aan onderwijzende religieuzen al tien jaar aan de kaak gesteld, ter linkerzijde hield men al jaren vast aan de (her)invoering van de volksschool met openbaar neutraal onderwijs en op het ministerie van onderwijs zag men zich voortdurend in het nauw gedreven worden omdat het te besteden bedrag steeds meer werd ingeperkt en er dus drastische maatregelen genomen moesten worden. Met de komst van het nieuwe kabinet-Colijn in 1933 werd de vrijzinnig-democraat H.P. Marchant minister van onderwijs, met naast hem zijn partijgenoot G.A. van Poelje op de stoel van directeur-generaal. Beiden waren lid van de pro-openbare vereniging "Volksonderwijs", waarvan P.J. Oud voorzitter was en deze was in het nieuwe kabinet benoemd tot minister van financiën. Een goede

144. G.A.E. Christ, Naar de gelijkstelling. *TvRKBL*O (1930) 6, 180-184.

145. Zie voor deze kwestie: Verslag Algemene Vergadering *TvBO* (1948) 28, p. 18-21; Hoe het verzoekschrift van 7 oct.'47 tot stand kwam. Werd de vereniging van onderwijzers en artsen vergeten? *TvBO* (1948) 28, p. 55-62, 126-131; Hoe het verzoekschrift van 7 oct.'47 tot stand kwam. Werd de Vereniging van Onderwijzers en Artsen vergeten? *TvRKBL*O (1948) 21, p. 92-97 en Adres van de Ver. van Onderw. en Artsen aan de Minister van O., K. en W. *TvRKBL*O (1948) 21, p. 232-236.

146. C. Hentzen o.f.m. (1932), deel IV, p. 353.

onderlinge verstandhouding tussen de departementen van onderwijs en financiën was in deze crisistijd uitermate belangrijk. Eind jaren twintig had minister van financiën De Geer immers al het wetsvoorstel van Waszink (later overgenomen door Terpstra) om de gelijkstelling tussen openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs door te voeren, getorpedeerd. Het ging bij de gelijkstelling in het speciaal onderwijs niet om een nieuwe wet (hierop zou de Kamer nog invloed kunnen uitoefenen), maar om maatregelen van bestuur en dit kon binnenskamers in het ministerie worden voorbereid en doorgevoerd of, zoals in dit geval, achterwege gelaten worden.

De verandering van politieke kleur op het ministerie van onderwijs had haar repercussies op het financiële onderwijsbeleid, dat wel steeds werd onderbouwd met pedagogisch-didactische argumentaties. In dit verband is de reactie van de afdeling Lager Onderwijs op de brief van de besturen van de drie verenigingen voor buitengewoon onderwijs (de *Bond ter bevordering van het R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs*, de *Vereniging tot bevordering van het Chr. Buitengewoon Lager Onderwijs* en de (openbare) *Vereniging van Onderwijzers en Artsen, werkzaam bij het Buitengewoon Onderwijs*) van belang. De opstellers van de brief, gedateerd op 12 november 1936, verzochten de minister een "verdere uitvoering van art.4 der L.O.-Wet 1920¹⁴⁷ te willen geven, in den zin van uitbreiding der financiële gelijkstelling van het bijzonder en openbaar B.L.O."¹⁴⁸ De nieuwe inspecteur voor het buitengewoon onderwijs I.C. van Houte en de afdeling Lager Onderwijs adviseerden de minister dit beginsel van de Grondwet voorlopig niet na te leven, vanwege de nadelige gevolgen voor het speciaal onderwijs bij doorvoering van een volledige financiële gelijkstelling. De afdeling Lager Onderwijs rechtvaardigde haar advies met de merkwaardige verklaring dat "de Grondwettelijke eisch niet bewust voor het buitengewoon onderwijs is neergeschreven omdat dit soort onderwijs bij de totstandkoming van het Grondwetsartikel nog niet bestond."¹⁴⁹ De feitelijke discussie betrof overigens, zo bleek uit de brieven, slechts het onderwijs aan zwakzinnige kinderen, waardoor er met betrekking tot de financiële regelingen zich in de uitvoering ervan een splitsing zou gaan voordoen bij de verschillende typen van buitengewoon lager onderwijs.

De inspecteur signaleerde een viertal problemen die levensbeschouwelijke splitsing van zwakzinnigenonderwijs moeilijk en onwenselijk maakten. Als eerste gevolg van zo'n maatregel noemde hij het ontstaan van een ongewenst groot aantal kleine scholen. Van Houte pleitte voor centrale scholen waar het aantal leerlingen niet lager dan honderd mocht komen te liggen. Wat het aantal leerlingen betreft, ging elke vergelijking met het functioneren van een kleine gewone lagere school mank, verdedigde Van Houte zijn stellingname. Op kleinere scholen voor zwakzinnigen kon men in zo'n geval niet overgaan tot de noodzakelijke scheiding van debielen en imbecielen. Bovendien was levensbeschouwelijke splitsing van het zwakzinnigenonderwijs niet dwingend nodig. In zijn ogen kon

147. In dit artikel van de lager-onderwijswet wordt niet expliciet gerefereerd aan de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder speciaal onderwijs. Er wordt slechts gesteld dat de wet van toepassing is op de buitengewone scholen, waardoor de overige artikelen, waarin wel over financiële gelijkstelling gesproken wordt, ook voor het buitengewoon onderwijs gelden.

148. *Archief van de (hoofd)afdeling lager onderwijs / directie kleuter- en basisonderwijs van het Departement van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen (1880-) 1935-1975*, inv.nr. 606. In het vervolg geciteerd als: *Archief Onderwijs (1935-1975)*. Minister van onderwijs was toen de christelijk-historische politicus J.R. Slotemaker de Bruïne.

149. *Archief Onderwijs (1935-1975)*, inv.nr. 606, d.d. 23 augustus 1937.

men net zo goed een grote centrale, openbare school hebben, waar dan wekelijks de kapelaan en/of de dominee langskwamen. Primair was het hebben van goed functionerende grote scholen en niet de geestelijke opvoeding. "Voor het zwakzinnige kind zie ik n.l. de verhouding tussen zijn geestelijke opvoeding en zijn opleiding tot enige levensbekwaamheid anders dan voor het normale kind. Ten volle het recht erkennend, welke de ouders in ons land hebben om de richting van vormend lager onderwijs te kiezen volgens fundamentele beginselen en godsdienstige overtuigingen, meen ik toch te mogen zeggen, dat men van het aankweken van echt godsdienstige gezindheid en een leven volgens principiële beginselen bij zwakzinnigen geen hoge verwachtingen mag hebben. En al erken ik eveneens, dat het goed-debiele kind de invloed van een bepaalde sfeer kan ondergaan, meen ik toch, dat een meer utilistisch opvoedingsdoel voor de zwakzinnige en voor de samenleving van het hoogste belang is en niet mag worden uit het oog verloren." De inspecteur ging zelfs nog verder in zijn afwijzing, door "de jacht op het zwakzinnige kind, tot zelfs op het nauwelijks tot enige levensgewoonten opvoedbare, op grond van principiële overtuiging een onwaarachtig streven te noemen, dat als cultureel-onverantwoordelijk en pedagogisch-onorganisatorisch moet worden gekwalificeerd."¹⁵⁰

Zijn tweede bedenking had betrekking op de (gebrekkige) medewerking van gemeente- en andere schoolbesturen en leerkrachten bij het doorverwijzen van zwakzinnige kinderen, die er verantwoordelijk voor was dat zwakzinnigenscholen kleiner bleven dan eigenlijk nodig was. Van Houte doelde hierbij op de veelgehoorde mening in de kringen van voorstanders van het bijzonder speciaal onderwijs dat de langzame groei te wijten zou zijn aan het gemis aan financiële regelgeving. Dit was naar zijn mening maar zeer ten dele juist. Het ging veel meer om een gemis aan medewerking van ouders, gemeenten, (particuliere) schoolbesturen en leerkrachten. Bekend was dat juist in deze tijd van economische crisis de leerkrachten van het gewoon lager onderwijs minder kinderen voor het zwakzinnigenonderwijs opgaven om hun eigen positie te verzekeren. Juiste voorlichting aan ouders van een gebrekkig kind ontbrak, sterker nog: vanuit de schoolbesturen werd zelfs niet geschroomd bewust onjuiste voorlichting te geven. De inspecteur wist een paar sterke staaltjes van informatievervalsing te geven. "Van een uitgesproken geval van zwakzinnigheid is mij bekend, dat het rapportboekje beoordeeld wordt met cijfers, die variëren van 8 tot 9 ter voorkoming dat het kind weg zou gaan." En niet alleen bijzondere schoolbesturen kon gebrek aan medewerking verweten worden. Gemeentebesturen waren al niet veel beter, verzuchtte Van Houte. Een wethouder van de gemeente Almkerk verklaarde, na een verzoek tot oprichting van een protestants-christelijke school voor zwakzinnigen, dat er in zijn gemeente geen enkele zwakzinnige van protestants-christelijke huize te vinden was. Na onderzoek bleek dat de gemeente wel een dozijn zwakzinnigen had, onder wie zelfs enkele zeer zware gevallen. De kerken handelden niet veel beter. De pastoor van Maashees bijvoorbeeld zag absoluut geen noodzaak om in zijn gemeente een school voor zwakzinnigen op te richten, terwijl dat op instigatie van de hoofdinspecteur van zijn bisdom, monseigneur P. Goorts, was verzocht: "Wat wil die vent toch, laat die kinderen maar stil zitten, dan leren ze zichzelf wel", vertrouwde de pastoor het hoofd van de gewone school aldaar toe. Aangezien er door de gebrekkige medewerking en onjuiste voorlichting maar her en der scholen opgericht werden, was levensbeschouwelijke splitsing helemaal onwenselijk, concludeerde Van Houte. Elders noemde hij het trouwens zelfs een groot voordeel dat met behulp van de liefdadigheid een bijzondere school moest worden opgericht. Bij het doen van een beroep op de hulpvaardigheid van de bevolking moest er veel voorlichting gegeven worden, waardoor er meer

150. *Archief Onderwijs (1935-1975)*, inv.nr. 606, d.d. 23 augustus 1937.

kennis en inzicht verkregen werden over het zwakzinnigenonderwijs.¹⁵¹

Tenslotte bracht Van Houte de gebrekkige toelatingstesten van leerlingen en de onvoldoende gekwalificeerde onderwijzers in het geding. Eerlijkheidshalve voegde hij er wel aan toe nog maar weinig twijfelachtige gevallen te hebben meegemaakt, maar er moesten toch eerst goede keuringsvoorwaarden komen alvorens er meer financiële ruimte kon gegeven te worden. Hierop aansluitend voorzag hij bij een plotselinge sterke uitbreiding van het aantal schooltjes in het zwakzinnigenonderwijs een terugval van de kwaliteit van dit onderwijs door een tekort aan bekwame leerkrachten.

De bedenkingen van Van Houte waren in eerste instantie niet zozeer gericht tegen een eerlijke verdeling van gelden of tegen geleidelijke groei van het buitengewoon onderwijs op zich, maar tegen levensbeschouwelijke versplintering. In dit opzicht kan dan ook gesproken worden van een veranderde koers na de wisseling van inspecteur van het buitengewoon onderwijs. Bij Van Voorthuisen werd elke mogelijkheid tot uitbreiding, spreiding en ontwikkeling aangegrepen, terwijl Van Houte, en met hem de afdeling Lager Onderwijs, een terughoudende positie innamen. Door de jarenlange zorg van Van Voorthuisen om door middel van het oprichten van veel zwakzinnigenscholen te komen tot de door hem gewenste spreiding van dit onderwijs in het land, kreeg zijn opvolger Van Houte te maken met een nieuw pedagogisch probleem, namelijk het oplossen van de moeilijkheden die de (opvoedkundig) ondoeltreffend functionerende kleine schooltjes met zich mee hadden gebracht.¹⁵² Er was - aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog - eveneens sprake van een minder grote invloed van de inspecteur van het buitengewoon onderwijs op de voorbereiding en het ontwerpen van de vele nieuwe Koninklijke Besluiten. Welbeschouwd was er nog maar nauwelijks sprake van gericht onderwijsbeleid, wel van gericht bezuinigingsbeleid.

151. *Onderwijsverslag* (1938), p. 446.

152. *Archief Onderwijs* (1935-1975), inv.nr. 606.

HOOFDSTUK 5

Oorlogsjaren en wederopbouw (1940-1949)

5.1 Oorlogstijd

De in 1940 uitgebroken oorlog bracht onvermijdelijk veel moeilijkheden met zich mee. Over de situatie van het buitengewoon onderwijs in de Tweede Wereldoorlog is weinig bekend. In de in 1969 verschenen monografie *Het schoolverzet* wordt de situatie van scholen, leerlingen en het onderwijzend personeel tijdens de oorlog tot in detail beschreven. Over het buitengewoon onderwijs is echter niets vermeld.¹⁵³ Om toch een beeld te krijgen van de situatie van met name het zwakzinnigenonderwijs in deze periode, geven de onderwijsverslagen en de vaktijdschriften voldoende uitkomst. Het gaat hier om gegevens die na de oorlog op papier zijn gezet.

Verschillende schoolgebouwen konden door de gewelddadige inval van de Duitsers niet meer worden gebruikt, hetgeen met name in Rotterdam het geval was. Enkele schoolgebouwen moesten ten behoeve van het leger worden afgestaan. Maar de problemen speelden zich niet slechts met betrekking tot de gebouwen af. De zogenaamde streekscholen werden met verschillende moeilijkheden geconfronteerd. Het vervoer van de kinderen naar school lag door de beperkt verkrijgbare brandstof en het vaak ontwrichte verkeer herhaaldelijk lam. Veel ouders van kinderen met een handicap zagen hun kroost liever thuis op het platteland dan in een pleeggezin in een onveilige stad. Aangezien de kinderen weer grotendeels aangewezen waren op verzorging in het ouderlijk huis, drong zich de vraag naar goede begeleiding en nazorg onmiddellijk op. Bij veel kinderen waren de huiselijke omstandigheden ronduit twijfelachtig te noemen. "Ongelukkige huwelijksverhoudingen, seksuele abnormaliteiten, zwakzinnigheid, alcoholmisbruik, misdadigheid" waren aan de orde van de dag, constateerde Van Houte.¹⁵⁴ Ook wilde het nog weleens gebeuren dat scholen tijdelijk gesloten waren en dat het toezicht van de ouders op het schoolgaan van hun kinderen verslapt, zodat het straatslijpen vaker voorkwam. Gebrek aan voedsel en kleding speelde op den duur ook parten. Van Houte vroeg zich zorgelijk af of er van alle goede schoolopvoeding nog wel iets bleef hangen, als zo'n kind thuis weer werd bedorven. Natuurlijk was dit een probleem waarmee altijd al rekening gehouden moest worden, maar door de oorlogssituatie deed het zich in versterkte mate voor. Het gedrag van de kinderen liet door de chaotische omstandigheden meer te wensen over, aangezien ze minder vatbaar bleken te zijn voor orde en tucht.

Het (streek)schoolbezoek werd spoedig dermate in de war gebracht, dat tot bijzondere maatregelen moest worden overgegaan. Aan enige scholen voor buitengewoon onderwijs werd toestemming gegeven aan een gewone, plaatselijke school om klassen in te richten ten behoeve van het

153. J.C.H. de Pater (1969), *Het schoolverzet*; *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis* (1976), p. 181-206. Vergelijk H. van Setten (1985), *Opvoeding in de volkse geest*. Ook in het monumentale werk van L. de Jong (1975), *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*, is geen verwijzing naar en bespreking van de situatie van het buitengewoon onderwijs, en in concreto het zwakzinnigenonderwijs, te vinden.

154. *Onderwijsverslag* (1940), p. 478. I.C. van Houte, Toenemende criminaliteit. *TvBO* (1941) 22, p. 59-62 en P.C. van Deijk, Huiswerk. *TvBO* (1941) 22, p. 62-67 stellen dit probleem aan de orde.

zwakzinnigenonderwijs. Dergelijke klassen bleven deel uitmaken van de buitengewone school, maar dan in de vorm van een "hulpklas" in een gewone lagere school. Van Houte zag wel in dat aan de maatregel "ontegenzeggelijk" veel bezwaren kleefden, omdat ervaringen uit het verleden nooit tot positieve resultaten hadden geleid. Het samenbrengen van kinderen van verschillende leeftijd en met grote onderlinge verschillen in geestelijke vermogens in één klas, was pedagogisch beschouwd niet aanbevelenswaardig. Daarnaast lieten ouders hun debiele kinderen die eigenlijk speciaal onderwijs nodig hadden, maar liever naar een gewone school gaan dan hen in één klas met imbeciele leerlingen te plaatsen. De maatregel werd aanvaard wegens de nood der tijden. De inspecteur stond voor de keuze om te besluiten voor dit dependancesysteem of voor plaatsing van een betrekkelijk groot aantal zwakzinnige leerlingen op scholen voor gewoon lager onderwijs. Het tijdelijke karakter rechtvaardigde de stap om tot de vorming van afzonderlijke klassen over te gaan. Bovendien had het instellen ervan toch nog een positief neveneffect, stelde Van Houte vast. Leerkrachten aan dependances werkten en woonden meer in de nabijheid van de leefsituatie van hun leerlingen dan hun collega's aan streekscholen. Kennismaking met en beïnvloeding van het huiselijke milieu konden dan ook gemakkelijker verlopen. Over de bereidwilligheid van de onderwijzers zich extra in te zetten buiten de schooltijden om, was de inspecteur nog steeds zeer te spreken, zeker gezien het feit dat er voor de oorlog op de extra marge van het salaris van het onderwijzend personeel was beknipt en er door het afschaffen van vakonderwijzers meer van hen gevergd werd.

Een ander probleem dat voortvloeide uit de oorlog, was dat van evacuatie. De Mr. Dr. Willem van den Bergh-stichting werd uit het schoolgebouw gezet en moest elders in verschillende lokaliteiten worden ondergebracht. Maar ook de evacuatie van gezinnen naar andere delen van het land veroorzaakte moeilijkheden bij het vinden van een geschikte buitengewone school, zodat ouders nog weleens toestemming verzochten aan de inspecteur om hun kind te mogen plaatsen op de dichtstbijzijnde gewone school.

Door het verplaatsen van scholen naar noodgebouwen of het onderbrengen van een school in verschillende lokaliteiten, kwamen enkele vakken in het gedrang. Voor lichamelijke oefening en handenarbeid waren immers speciaal ingerichte lokalen nodig en ook het benodigde materiaal was niet altijd voorhanden. Dit probleem deed zich in versterkte mate voor na de oorlog, toen de trieste balans van vijf bezettingsjaren werd opgemaakt.

In het eerste naoorlogse onderwijsverslag (uitgebracht in 1947) kon de inspecteur zich onverbloemd uiten, zonder de hete adem van de bezettende macht in de nek te voelen.

Veel problemen met NSB-leerlingen of -leerkrachten hadden zich in het buitengewoon onderwijs niet voorgedaan, zo schreef Van Houte. Onder de bijna 900 leerkrachten waren een viertal hoofden en vier onderwijzers NSB-er en twee onderwijzers bij de SS werkzaam. Daarnaast waren er nog enkele leerkrachten met een uitgesproken Duitse gezindheid. Uiteindelijk hadden er, wat dit betreft, geen extreem moeilijke situaties bestaan. Het bleef veelal beperkt tot woordenwisselingen en het negeren van dergelijke onderwijzers. Van veel grotere omvang was de bijdrage aan verzet en illegaliteit geweest. Veel onderwijzers en hoofden van buitengewone scholen hadden zowel actief als passief verzet geboden tegen de voorschriften van de bezetter. Een greep uit de lijst van straffen als gevolg van verzetsactiviteiten: "Twee onderwijzers werden aan hun dagelijkse arbeid onttrokken door krijgsgevangenschap in Duitsland. Eén onderwijzer bracht bijna 8 maanden door in de gevangenis wegens hulpverlening aan een Joodse collega. Drie onderwijzeressen hebben langdurige gevangenisstraf ondergaan wegens het verschaffen van persoonsbewijzen en levensmiddelen aan onderduikers en het verspreiden van illegale bladen. Een hoofd bracht een jaar in Duitse gevangenschap door, terwijl voorts

nog vele andere leerkrachten korter of langer van hun vrijheid werden beroofd." Daarnaast was de lijst van overleden leerlingen en leerkrachten ook lang. Over de gestorven leerlingen werd vermeld: "6 verloren het leven bij bombardementen, 2 werden gedood door granaatscherven, 3 stierven door voedselgebrek en 1 werd door de Duitsers doodgeschoten bij het spelevaren."¹⁵⁵ Dergelijke tragische opsommingen zullen niet veel anders zijn geweest dan in andere sectoren van het onderwijs. Het betekende echter wel dat er veel inspanning van de kant van het personeel van de buitengewoon-onderwijsscholen was verricht, ook omdat zwakzinnige kinderen veel toezicht en begeleiding vergden. Zo lezen we in het katholieke tijdschrift voor buitengewoon onderwijs dat tijdens een onbewaakt moment drie zwakzinnige jongens tijdens een wandeling een "onschuldig-lijkend staafje" vonden waaraan ze thuis gingen knoeien. Het bleek een handgranaat te zijn. De ontploffing was enorm. De jongens overleefden de explosie niet.¹⁵⁶

In 1944 werd de situatie voor de zwakzinnige kinderen kritiek. In het voorjaar verzocht het hoofd van de afdeling voor erfelijkheidsonderzoek van de Gemeentelijke Geneeskundige Gezondheids Dienst in Rotterdam inzage te verkrijgen in het kaartregister van de inspectie, waarin 40.000 zwakzinnigen stonden geregistreerd. Besprekingen met deze dienst - hierbij was onder andere de nationaal-socialist Rost van Tonningen betrokken - lieten geen twijfel bestaan over de boze bedoelingen die achter dit verzoek staken, schreef Van Houte. Het lag geheel in de lijn van maatregelen die door de Duitsers waren genomen om de eugenetica als deel van de nationaal-socialistische ideologie ook toe te passen op zwakzinnigen. De ervaring die men in januari 1943 had opgedaan met de mensonwaardige behandeling van de Joden in het Israëlitisch krankzinnigengesticht *het Apeldoornse Bos* en het nabij gelegen gesticht *Achisomog* waar een honderdtal moeilijk opvoedbare en ernstig gestoorde Joodse jongeren behandeld werd, wees uit dat men op het ergste voorbereid moest zijn. Uit beide Apeldoornse inrichtingen waren totaal ruim 1200 Joodse patiënten op transport gezet naar Westerbork en Auschwitz. De meesten vonden direct na aankomst de dood.¹⁵⁷ Het episcopaat en vertegenwoordigers van het openbaar en protestants-christelijk buitengewoon onderwijs waren reeds tegen het verzoek van de Rotterdamse gezondheidsdienst in actie gekomen om de nationaal-socialistische voornemens te verijdelen. De landing van de geallieerden op 6 Juni 1944 in Normandië en de daaropvolgende gebeurtenissen richtten uiteindelijk de aandacht van de Duitse bezetter geheel op oorlogszaken, zodat deze moeilijkheid onverwacht tot een goede oplossing kwam.¹⁵⁸

De maatregelen die voor Joodse leerlingen en onderwijzers golden, waren vergelijkbaar met de maatregelen die binnen het gewoon lager onderwijs tegen Joodse schoolkinderen getroffen waren. Nadat eerst in 1941 in Amsterdam een extra school voor Joodse zwakzinnige kinderen was opgericht (waarvan de leerlingen van de al bestaande openbare speciale scholen kwamen), werden vervolgens in

155. *Onderwijsverslag* (1944-1946), p. 672-673.

156. G.A.E. Christ, *Onze B.L.O.-scholen in oorlogstijd* (II). *TvRKBLO* (1945) 18, p. 39.

157. Vele patiënten stierven reeds tijdens het transport. In Auschwitz werden de overige patiënten direct naar een grote kuil gevoerd en levend verbrand. Deze wijze van massamoord werd door de Nazi's toegepast als men het in werking stellen van de gaskamers overbodig achtte: L. de Jong (1975), *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog. Deel 6 eerste helft*, p. 319-329.

158. *Onderwijsverslag* (1944-1946), p. 668.

1943 de drie Joodse buitengewone scholen opgeheven. De meeste Joodse leerlingen waren opgepakt en weggevoerd. Dat was ook het geval bij de school voor doofstommen: van de eenentwintig Joodse leerlingen werden er zestien meegenomen, slechts één zou er terugkeren. Van Houte beschreef deze gebeurtenissen op verwijtende toon: hij sprak in het jaarverslag van een onvergeeflijke fout van de zijde van het onderwijzend personeel in het buitengewoon onderwijs om niet te reageren op dergelijke anti-Joodse maatregelen. Slechts twee Haarlemse onderwijzeressen hadden hun ontslag genomen om zich over weggestuurde Joodse leerlingen te ontfermen.

Nog duidelijker is de schuldbekenenis (overigens de enige die zo expliciet geformuleerd is in de drie tijdschriften voor buitengewoon onderwijs van de protestantse onderwijzer Volhand, terugdenkend aan zijn leerling "Aptrootje (...) bleek, Joods imbecilletje, onbewust van wat er met je ging gebeuren. Je ving de muggen, die tegen het raam opliepen, en at ze op... En je stapte weg met de grote veldwachter, die ook al op zijn lastgevers vloekte. (...) En allereerst moet ons van het hart een bekenenis van grote schuld. Dat die schuld niet alleen de onze is, vermindert haar niet. (...) Wij hebben, op onze scholen en stichtingen de Jodenpatiënten uitgeleverd. (...) Is het niet mogelijk geweest, je te verbergen? Waarom hebben we dat niet gedaan, durfden we niet? Nee, het was te riskant voor de school of de stichting, voor ons werk, voor ons zelf, en jij was maar een heel erg zwakzinnig Joodje. (...) Wij zijn nu blij, want ons werk bleef bestaan. En wijzelf bleven bestaan, en die schandaad, die wij, die onze scholen en stichtingen bedreven, daarover willen we maar niet al te veel spreken. Wij willen zo graag Christelijk blijven heten. Wij willen zo graag, dat ons werk gezegend wordt. (...) En toch voelen wij ons schuldig. En zullen ons schuldig blijven voelen, levenslang."¹⁵⁹

De vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs werden niet gedurende de gehele oorlogstijd uitgegeven. De omvang van de bladen nam vanwege de toenemende papierschaarste af. De neutrale en protestants-christelijke tijdschriften konden nog tot najaar 1944 in beperkte oplage gedrukt worden. Via deze verenigingsorganen kon nog veel informatie aan de leden verstrekt worden. Het katholieke tijdschrift daarentegen hield in 1942 al op te verschijnen, vanwege de voorwaarden die door de bezetter werden gesteld en waaraan de redactie zich niet wenste te conformeren. Ook hield de katholieke vereniging vanaf 1941 geen ledenvergaderingen meer en werd de vakstudie voor onderwijzers in het buitengewoon onderwijs voor onbepaalde tijd uitgesteld. Vanaf mei 1945 verscheen het tijdschrift weer. Het zuiden van Nederland was toen reeds enkele maanden bevrijd. De andere twee tijdschriften kwamen vanaf december 1945 weer regelmatig (nog steeds beperkt in omvang vanwege de papierschaarste) van de pers. Gedetailleerde verslagen van de gebeurtenissen tijdens de oorlog verschenen vrijwel direct in de confessionele vaktijdschriften. In tegenstelling tot het openbaar buitengewoon onderwijs, werd over het protestants-christelijke en katholieke onderwijs per afzonderlijke school verslag gedaan.¹⁶⁰

De groei van het aantal scholen voor zwakzinnigenonderwijs stagneerde in deze jaren. In 1939 lagen er 35 plannen klaar ter oprichting van nieuwe scholen, waarvan er uiteindelijk slechts drie haar deuren daadwerkelijk openden. Het aantal ingeschreven leerlingen groeide echter nog steeds met hetzelfde gemiddelde als voor de oorlog. Zo kreeg elke school formeel meer leerlingen onder haar dak. Van Houte zag de stagnatie in de groei van het aantal scholen tezamen met de verhoogde toename van het

159. J. Volhand, *Schuld*. CBO (december 1945) 8, nr. 4, p. 8-9.

160. Zie CBO (1945-1946) 8 en *TvRKBLO* (1945) 18 en (1946) 19.

aantal leerlingen als een "merkwaardige vooruitgang". Hij concludeerde hieruit dat "de bestaande scholen, ondanks de in menig opzicht niet tot verhoging van de bloei der scholen dienstige omstandigheden, in niet geringe mate niet alleen haar positie hebben versterkt, maar ook haar taak als maatschappelijk en paedagogisch instituut aanmerkelijk hebben uitgebreid en daarmede haar nuttig effect belangrijk hebben verhoogd."¹⁶¹ Hoewel deze conclusie - gezien de omstandigheden tijdens de bezetting - wellicht wat voorbarig door hem getrokken is, mocht Van Houte zich zeker verheugd tonen over de vooruitgang van het buitengewoon onderwijs gedurende zijn ambtsperiode. Van Houte was Van Voorthuijsen tijdens de economische crisisjaren opgevolgd en de financiële situatie en maatschappelijke omstandigheden waren tijdens de oorlog alleen maar verslechterd. Zijn inzet beperkte zich daardoor voornamelijk tot het geven van meer bekendheid aan het speciaal onderwijs in plaats van het bevorderen van de groei van het aantal scholen.

5.2 Wederopbouw en vernieuwing

De meeste buitengewone scholen waren van september 1944 tot september 1945 gesloten. De pedagogische implicaties hiervan waren voor de leerlingen van deze scholen nadeliger en verregaander dan voor normaal begaafde leerlingen: er moest vaak weer van voren af aan begonnen worden en op het gedrag van de leerlingen viel zeer veel aan te merken. "Ze bleken ruwer in spreken, brutaler in optreden tegen volwassenen, meer eigengereid, moeilijk te gewinnen aan orde en regel en vernielzuchtig. Het onderscheid tussen het mijn en dijn was verdwenen, terwijl zich vooral een sterke vrijheidsdrang deed gelden", zo worden de teruggekeerde zwakzinnige scholieren in het eerste naoorlogse onderwijsverslag getypeerd.¹⁶² Dergelijke typeringen van slecht gedrag golden overigens voor de gehele (school)jeugd, echter in versterkte mate voor zwakzinnigen. Van Voorthuijsens voorzichtige verklaring luidde: "De zwakzinnigen - opgezweept door ongeremde driften van honger en gebrek - hebben waarschijnlijk meer dan anderen hun aandeel gehad in het wangedrag, dat alom kon worden waargenomen."¹⁶³

De materiële schade was, evenals bij het gewoon onderwijs, enorm. Naast het feit dat zo'n 10% van de gebouwen voor buitengewoon onderwijs vernietigd of zwaar beschadigd was, waren de meeste scholen al hun leermiddelen en inventaris kwijtgeraakt als gevolg van bezetting door de Duitse en daarna door de geallieerde troepen alsmede door plunderingen na de oorlog. De zogenaamde urgentielijst-scholenbouw was in de periode van wederopbouw zeer lang. Vele initiatieven van de kant van gemeentebesturen, particuliere schoolbesturen, schoolartsendiensten en andere medische instanties voor nieuwbouw van buitengewone scholen moesten vruchteloos blijven, vanwege de concurrentie met aanvragen voor nieuwbouw ten behoeve van het gewoon basisonderwijs. Ook stak het probleem van de financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder buitengewoon lager onderwijs weer de

161. *Onderwijsverslag* (1942), p. 335.

162. *Onderwijsverslag* (1944-1946), p. 673.

163. A. van Voorthuijsen, *De Bevrijding. TvBO* (1946) 26, p. 2-7, citaat op p. 3.

Over het wangedrag van jongeren en scholieren na de oorlog in het algemeen is veel gesproken, maar relatief weinig op schrift uitgewerkt: L. van der Horst (1946), *De geestelijke volksgezondheid in oorlogstijd en hare verdere vooruitzichten*; D. Macardle (1949), *Children of Europe*; Rapport *Maatschappelijke verwildering der jeugd* (1952) en H. Galesloot en M. Schrevel (red.) (1987), *In fatsoen hersteld*.

kop op. Schoolbesturen konden zich niet beroepen op een wettelijke verplichting van gemeentebesturen om medewerking te verlenen bij het oprichten van een buitengewone school. Iedere gemeente kon dit voor zich bepalen, waardoor er grote verschillen tussen gemeenten waren, ook met betrekking tot de vergoeding van de kosten per leerling.

Was het nodig in het buitengewoon onderwijs op materieel vlak met de wederopbouw te beginnen om de draad van voor de oorlog weer zo goed en zo kwaad als het ging op te pakken, met betrekking tot de (ortho)pedagogische theorievorming moesten andere wegen bewandeld worden. Van Houte pleitte er vlak na de oorlog voor de pedagogische blik meer naar het westen, in plaats van het oosten van Europa te richten. De Duitse invloed via de "Heilpedagogiek" is altijd groot geweest, legde hij uit, maar deze "beïnvloeding is voorbij. Dit volk [het Duitse volk] heeft ons opvoedkundig niets meer te zeggen en zeker niet wanneer het gaat om de opvoeding en de zorg van den misdeelde."¹⁶⁴

Van Houtes pleidooi voor studie en onderzoek naar (niet-Duitse) pedagogische inzichten in internationaal perspectief sloot nauw aan bij het bredere naoorlogse streven om een radicale vernieuwing ("doorbraak") in de maatschappij te bewerkstelligen.

In de beleidsvoering op het naoorlogse ministerie van onderwijs treffen we regelmatig de termen vernieuwing en massa- of bedreigde jeugd aan.¹⁶⁵ Voorstellen tot vernieuwing moesten, volgens minister G. van der Leeuw (sociaal-democraat), vooral betrekking hebben op het creëren van een grotere vrijheid van het leerplan, het meer op de voorgrond laten treden van de persoonlijkheid van het kind en een verbetering van de onderwijzersopleiding. In augustus 1945 werd besloten tot het oprichten van de Vernieuwingsraad voor het Onderwijs, onder voorzitterschap van onderwijsvernieuwer Kees Boeke. Taak van deze raad was het samenstellen van een rapport voor de regering, waarin de wensen inzake vernieuwing van het onderwijs geïnventariseerd stonden. Tijdens een algemene conferentie van de Vernieuwingsraad in april 1946 vond de afronding van de discussies plaats.¹⁶⁶ Inspecteur van Houte hield daar een voordracht over 'karaktervorming'. Wat betekende vernieuwing, hield Van Houte zijn toehoorders voor, in de dagelijkse praktijk van het opvoedingswerk? Zijns inziens betekende het vooral moed hebben om zich voortdurend tijdens het opvoedingswerk af te vragen of hetgeen er voorgedaan werd verantwoord was en om te erkennen dat het niet alleen anders kon, maar ook dat het anders moest. Een verandering in het opvoedingssysteem kon moeilijk radicaal gebeuren en moest daarom "reformatorisch" doorgevoerd worden.¹⁶⁷ De redactie van het *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs* ging verder in op deze laatste gedachte en pleitte ervoor niet te spreken over "vernieuwing" in het onderwijs, maar over "bezinning". Immers onderwijsvernieuwing (in feite vernieuwing van het hele opvoedingssysteem) stelde problemen aan de orde, "die men niet oplost met nieuwe bepalingen te maken en de oude te vervangen". Juist in het buitengewoon onderwijs moest er weinig over vernieuwing worden gesproken. De aard van de leerlin-

164. I.C. van Houte, Het buitengewoon onderwijs in de oorlog. *TvBO* (december 1945), p. 2-3.

165. Over de pogingen voor een zedeloosheidsbestrijding vanuit de overheid zie de eerder genoemde bundel van H. Galesloot en M. Schrevel (1987). Over vernieuwingstendensen in het naoorlogse onderwijs zie ook H. van Setten (1985), p. 117-121.

166. H. Knippenberg en W. van der Ham (1993), p. 348.

167. Vernieuwingsgedachten. *TvBO* (1947) 27, p. 13-14.

gen en het onderwijs zelf had de onderwijzer altijd al tot bezinning gedwongen.¹⁶⁸

Van Houte ging in zijn redevoering ook in op (de door volwassenen veelvuldig genoemde) problemen rondom het wangedrag bij jongeren: in overheidskringen het probleem van de massajeugd genoemd. Van Voorthuijsen had hier ook al eerder aandacht aan besteed: "De verwildering van de jeugd is zeker niet het minst bij de leerlingen die b.o.-scholen bezochten, opgetreden. Er is geroofd en vernield meer dan men het ooit te voren heeft beleefd...".¹⁶⁹ De zorg over de toenemende verwildering van de jeugd resulteerde in de oprichting van een apart directoraat op het ministerie van onderwijs, "vorming buiten schoolverband" genoemd.¹⁷⁰

Wederopbouw, vernieuwing, inzicht krijgen in andere pedagogische inzichten en het in goede banen terugbrengen van de zwakzinnige schooljeugd: het zal duidelijk zijn dat de ontwikkeling van het buitengewoon onderwijs zowel een andere wending moest krijgen als weer het ritme van voor de oorlog moest zien te herkrijgen en liefst nog in hoger tempo.

Wat betreft de groei en aantallen in het zwakzinnigen onderwijs werd geconstateerd dat tweederde van het potentiële aantal in aanmerking komende kinderen een buitengewone school bezocht.¹⁷¹ Uitbreiding was daardoor nog steeds gewenst.

Daarnaast werd ook steeds meer de noodzaak gevoeld aangepast onderwijs te creëren voor de groep kinderen waarvoor de debielenschool minder geschikt bleek, maar die toch ook weer niet op hun plaats waren in het gewoon basisonderwijs. Het was dus niet slechts zaak om nieuwe scholen te openen, maar ook om onderwijsvoorzieningen te creëren voor kinderen met andere typen leerproblemen.

168. Herm.J. Jacobs, *Vernieuwing*. *TvBO* (1946) 26, p. 20-21.

169. A. van Voorthuijsen (*TvBO*, 1946), p. 3.

170. Over dit directoraat, zie H. Knippenberg en W. van der Ham (1993), p. 344-354.

171. *Onderwijsverslag* (1947), p. 535.

HOOFDSTUK 6

Differentiatie: het Koninklijk Besluit van 1949

6.1 De noodzaak tot herziening van het besluit van 1923

Werd de periode van het Interbellum vooral gekenmerkt door het streven naar kwantitatieve uitbreiding en spreiding van het speciaal onderwijs, tijdens en na de oorlog gingen veel stemmen op voor een grotere differentiëring naar onderscheiden schooltypen.

Inmiddels deed zich ook de behoefte aan een ingrijpende herziening van de geldende regelgeving voor het buitengewoon onderwijs steeds meer gevoelen. Het Koninklijk Besluit van 1923 had in de loop der jaren zoveel wijzigingen ondergaan dat van het oorspronkelijke besluit niet veel meer terug te vinden was. Deze, nu al vijftientwintig jaar oude regeling, was ongetwijfeld van grote betekenis geweest voor de pedagogische functie en de maatschappelijke acceptatie van het onderwijs aan afwijkende kinderen binnen het kader van het algemeen lager onderwijs, maar was bij de onderwijspraktijk ten achter gebleven.

Door de vereniging voor onderwijzers en artsen werd in 1948 ook een verzoekschrift tot herziening van de regeling uit 1923 ingediend. Hierin werd naast verschillende bijstellingen van financiële en salariële aard, ook om het onderbrengen van nieuwe groepen kinderen met specifieke problemen in het buitengewoon onderwijs verzocht.¹⁷² De vraag naar bijstelling en actualisering werd daarmee zowel vanuit de overheid als de onderwijspraktijk aan de orde gesteld.

Bij het voorstel tot algehele herziening van genoemd besluit, drong zich tevens de vraag op of niet het tijdstip was aangebroken om het buitengewoon onderwijs bij afzonderlijke wet te regelen. Minister van onderwijs F.J.Th. Rutten meende echter dit verzoek negatief te moeten beantwoorden. In zijn advies aan de Koningin over het voorontwerp verklaarde hij dat er naast organisatorische en pedagogische bezwaren tegen het regelen van het buitengewoon onderwijs in een eigen wet, overwegende bezwaren van financiële aard waren.¹⁷³ Tijdens de bespreking in het kabinet signaleerde Rutten dat het probleem voornamelijk lag bij de verdeling van lasten over de verschillende departementen en tussen het Rijk en de gemeente. De financieringsproblematiek was vooral een kwestie van het verantwoordelijk stellen van de uiteindelijke kostendragers.

Als redenen om het verouderde besluit te vervangen, noemde Rutten onder meer: "Aan de drang van de schoolbesturen om onder dit onderwijs te worden gerangschikt kan redelijkerwijs niet langer weerstand worden geboden. Verder is het wenselijk enkele scholen voor kinderen met bepaalde afwijkingen, indertijd min of meer geforceerd onder een der in de maatregel van bestuur opgenomen soorten van scholen gebracht, onder de juiste benaming in deze regeling te vermelden. Voorts dient de materiële positie van de scholen in verband met de prijsstijging te worden verbeterd".¹⁷⁴

Differentiatie in categorieën buitengewone scholen en het zorgvuldiger omlijnen en benoemen van

172. Van het Hoofdbestuur. *TvBO* (1948) 28, p. 126-131.

173. Ongedateerd ontwerpbesluit aan de Koningin. *Archief Onderwijs* (1935-1975), inv.nr. 614. F.J.Th. Rutten was lid van de Katholieke VolksPartij.

174. *Archief Onderwijs* (1935-1975), inv.nr. 614.

de al bestaande buitengewone-schoolsoorten waren hoofdzaak in het nieuw te ontwerpen besluit. Hierbij moesten verschillende zaken in acht genomen worden. Versnippering van het speciaal onderwijs in te kleine scholen wegens de verschillende levensbeschouwelijke richtingen, moest voorkomen worden. Daarnaast was het van groot belang het toelatingsonderzoek zo te verfijnen dat kinderen in geval van een (tijdelijke) leerachterstand niet meer ten onrechte op een zwakzinnigenschool werden geplaatst, of dat werkelijk achterlijke kinderen om wat voor reden dan ook op de gewone basisschool bleven.

6.2 Nauwkeuriger categoriseren en differentiatie van zeven naar veertien schooltypen

Het ontbreken van een goed instrumentarium om te bepalen welke leerlingen in aanmerking kwamen voor speciaal onderwijs, vormde reeds vanaf het begin een van de belangrijkste onzekere factoren bij het inrichten en vormgeven van het speciaal onderwijs en met name het zwakzinnigenonderwijs. In de eerste twee decennia van de twintigste eeuw hanteerde men voornamelijk de drie categorieën die Klootsema in 1903 had beschreven. De idioten hadden de hoogste graad van zwakzinnigheid en waren niet voor ontwikkeling vatbaar. Voor deze groep zou onderwijs verspilde moeite zijn. De tweede categorie waren de imbecielen. Kennisoverdracht zou voor hen te hoog gegrepen zijn, maar het bijbrengen van de meest essentiële sociale vaardigheden behoorde wel tot de mogelijkheden. De debielen, tenslotte, waren het meest geschikt om (aangepast) onderwijs te ontvangen. Deze categorisering bleek in de praktijk weliswaar nogal grof, maar was desondanks richtlijn voor het aanwijzen van leerlingen die voor buitengewoon lager onderwijs in aanmerking kwamen. Het ongedifferentieerd doorverwijzen van kinderen die niet mee konden komen op de gewone lagere school, gaf problemen bij het samenstellen van klassen van gelijk niveau op de buitengewone lagere school. De toelatingscriteria die veel zwakzinnigenscholen na 1905 zelf hadden opgesteld, sloten imbecielen uit van deelname aan dit onderwijs. Voor de minister was het echter onaanvaardbaar dat deze groep kinderen van onderwijs verstoken bleef, zodat in 1910 de zogenaamde bezinkingsklassen werden ingesteld: klassen verbonden aan zwakzinnigenscholen, speciaal bestemd voor de (licht) imbecielen.

Een kleine veertig jaar later, bij de voorstellen tot vernieuwing van het buitengewoon onderwijs, constateerde Van Houte echter dat de manier waarop het onderwijs aan imbecielen was geregeld, minder gewenst was. Hij voelde meer voor het instellen van afzonderlijke inrichtingen voor imbecielen. Hun aanwezigheid op de scholen voor zwakzinnigen werd als een belemmering ervaren voor aangepast en doeltreffend onderwijs aan debiele kinderen: "Het is echter aan allen die zich aan opvoeding en onderwijs van zwakzinnigen hebben gewijd, overduidelijk geworden dat de opname van de imbecille leerlingen in het geheel der zwakzinnigengroep de toevoer van debiele leerlingen, en dus de hulpverlening aan zwakzinnigen en de bestrijding van de zwakzinnigheid, tegenhoudt."¹⁷⁵

Het vaststellen van goede criteria voor differentiatie tussen wel en niet voor onderwijs vatbare zwakzinnigen was geboden. Dit gold nog meer voor de zogenaamde "grens naar boven". Het onderscheid tussen de debiel en de zwakbegaafde was vaak zeer moeilijk vast te stellen. Het vraagstuk van geschikt onderwijs aan de groep zwakbegaafde leerlingen kwam in de jaren veertig veelvuldig naar voren, met name vanuit de inspecties van het gewoon lager onderwijs. Hier vond men dat grotere zorgvuldigheid betracht moest worden ten einde te voorkomen dat alle kinderen die niet in het gewoon

175. *Onderwijsverslag* (1947), p. 536.

lager onderwijs konden meekomen, zonder meer in het zwakzinnigenonderwijs terecht zouden komen. Men wees op het gevaar dat late schoolrijpheid voor achterlijkheid werd aangezien, en dat kinderen met partile defecten of met leer- en gedragsstoornissen geen adequate aandacht zouden krijgen. Het buitengewoon onderwijs, zo was de mening van de nieuwe inspecteur Vlietstra¹⁷⁶, mocht zich niet aan de zorg voor deze groep onttrekken. Dit betekende dat naast de differentiatie tussen debielen en imbecielen, ook differentiatie zou moeten plaatsvinden tussen de zwakbegaafden, partieel geestelijk gehandicapten en kinderen met specifieke leer- en gedragsmoeilijkheden, opdat deze nieuwe categorieën kinderen met een afwijking een passende plaats zouden krijgen binnen het speciaal onderwijs.

In de literatuur en vaktijdschriften verschenen in de periode rondom het besluit van 1949 verschillende publikaties waarin de noodzaak voor een nauwkeurige definiëring en differentiatie werd aangegeven, maar waarin de moeilijkheid van het eenduidig onderscheiden tevens nadrukkelijk naar voren kwam. In 1949 verscheen bijvoorbeeld een artikel van de kinderpsychiater Hart de Ruyter, getiteld "Over de differentiatie tussen debilitas mentis en zwakbegaafdheid", waarin hij een handreiking wilde bieden voor "grensgevallen" in het onderscheid tussen zwakbegaafdheid en debiliteit.¹⁷⁷ Dezelfde problematiek werd ook in het boek *Over het onderzoek en de behandeling van kinderen met afwijkend gedrag* aangehaald.¹⁷⁸ Al eerder was ook in de vakliteratuur geschreven over de noodzaak van precieze categorisering. De latere hoogleraar pedagogiek te Leiden, Casimir, schreef in 1910 over domheid bij schoolkinderen en maakte onderscheid tussen schijnbare en werkelijke domheid.¹⁷⁹ De werkelijk domme kinderen waren expliciet geen achterlijke of zwakzinnige kinderen, maar kinderen die weliswaar blijvend minder intellectueel presteerden dan gemiddeld, maar geen verstandelijk gebrek vertoonden. Ook zijn collega te Leiden, de hoogleraar psychiatrie Carp, had in zijn boek *Conflicten van het kinderleven* over schijndomheid ter onderscheiding van zwakzinnigheid of achterlijkheid geschreven.¹⁸⁰

"De voortgezette differentiatie van de zorg voor geestelijk afwijkende kinderen vraagt niet alleen verfijning van testmateriaal maar ook een uiterst deskundige hanteerder daarvan", stelde Vlietstra voorts vast.¹⁸¹ Hij signaleerde onder andere de regelmatig voorkomende praktijk dat schoolhoofden de test in hun eentje afnamen, waarna de schoolarts als bewijs van medewerking er slechts zijn naam onder zette. Voor de nieuwe regeling moest een wetenschappelijk verantwoorde werkwijze van testen ontworpen worden, waarbij gestreefd werd naar centralisatie en unificatie. Hij voorzag dat goed testonderzoek commissoriaal moest geschieden met een medisch-psychiatrisch en een pedagogisch accent en daarbij zou ook de academisch gevormde psycholoog zijn intrede moeten doen. In het

176. N.Y. Vlietstra was in 1947 Van Houte opgevolgd als inspecteur van het buitengewoon onderwijs. Van Houte was in dat jaar benoemd tot (eerste) hoogleraar orthopedagogiek in Nederland (Universiteit van Amsterdam).

177. Th. Hart de Ruyter, Over de differentiatie tussen debilitas mentis en zwakbegaafdheid. *TvBO* (1948) 28, p. 117-122, 133-140, 149-153 en (1949) 29, p. 2-11 en 25-30.

178. Van P.H.C. Tibout (1948).

179. R. Casimir (1910), *Over domheid. Deel I: Schijnbare domheid. Deel II: Werkelijke domheid.*

180. Uitgegeven in 1934. Zie ook H. van der Sterren, Schijnachterlijkheid en schijndomheid. *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde* (1940) 84, p. 3582-3587 en A. Chorus [1939], *Schijndomheid.*

181. *Onderwijsverslag* (1948), p. 514.

Koninklijk Besluit van 1949 werd dit echter niet voor alle schooltypen verplicht gesteld. Over het algemeen waren twee personen bij het onderzoek betrokken - reeds vastgesteld in de besluiten van 1931 en 1934 - namelijk het hoofd van de school en een geneesheer die vertrouwd was met de behandeling van de betreffende afwijking. Ten aanzien van scholen voor regerings- en voogdijpupillen, scholen verbonden aan pedologische instituten en scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden werd de aanwezigheid van de academisch gevormde psycholoog wel verplicht gesteld. De scholen voor schipperskinderen kenden geen toelatingsonderzoek.

In de aanvankelijke ontwikkeling van het testonderzoek had de Amsterdamse schoolarts D. Herderschêe (1877-1969) een belangrijke rol gespeeld. Hij had de intelligentietest van de Franse onderzoekers Binet en Simon aangepast voor de Nederlandse schoolsituatie en zijn in 1934 verschenen handboekje *Achterlijke Kinderen* gaf praktische omschrijvingen en karakterisering van het debiele, imbeciele en idiote kind.¹⁸² Hoewel zijn testen decennialang bij het toelatingsonderzoek voor buitengewone scholen werden gebruikt, zag men dat de resultaten van dergelijk onderzoek ontoereikend waren om tot een bevredigende diagnose te komen. Het kwantitatief oordelen over kwalitatieve eigenschappen of, met andere woorden, het oordelen over de verstandelijke aanleg in cijfers was dan wel zeer aantrekkelijk, maar wel erg gevaarlijk, zo meende Herderschêes collega en tijdgenoot J.H.M. Koenen (1893-1956) in zijn dissertatie *Zwakzinnigheid bij kinderen*. "Slechts het resultaat van een zoo volledig mogelijk onderzoek van het kind, beschouwd tegen den achtergrond van zijn huidig, zijn vroeger en zijn toekomstig milieu, kan met eenige mate van zekerheid den graad van diens verstandelijke aanleg doen kennen", meende hij.¹⁸³ De zogenaamde "schooldomme" kinderen - kinderen wier achterlijkheid zich uitsluitend manifesteerde in gebrekkige schoolprestaties, maar die op andere terreinen goed functioneerden - hoorden, volgens Koenen, niet thuis op de zwakzinnigen-scholen. Publikaties als die van Herderschêe en Koenen in de jaren dertig gaven blijk van meer inzicht in de verscheidenheid van probleemgevallen in het onderwijs, en vormden de voedingsbodem voor de differentiatietendens vanaf de jaren veertig. Onder meer door het ijveren van de latere hoogleraar orthopedagogiek Wilhelmina Bladergroen¹⁸⁴ konden vanaf 1949 kinderen van normaal cognitief niveau, maar met specifieke leer- en opvoedingsmoeilijkheden, die voorheen wellicht in het voor hen niet geschikte zwakzinnigenonderwijs zouden zijn beland, terecht in nieuwe speciale scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, de zogenaamde LOM-scholen. In tegenstelling tot alle andere categorieën buitengewone scholen bestond het LOM-onderwijs niet in de praktijk. Na de introductie van het LOM-onderwijs in het besluit van 1949 als apart type speciaal onderwijs, maakte het al snel een stormachtige groei door.¹⁸⁵

182. Over de Binet-Simontest, de toelatingscriteria voor en het gebruik van intelligentietesten in het buitengewoon onderwijs, zie deel II, hoofdstuk 6.

183. J.H.M. Koenen (1933), *Zwakzinnigheid bij kinderen*, p. 35.

184. Wilhelmina Bladergroen wordt wel de moeder van het LOM-onderwijs genoemd. Recent is over haar verschenen: C. van Gorkom (1991), W.J. Bladergroen (1908-1983), een leven voor kinderen. In: M. van Essen en M. Lunenberg (red.), *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*, p. 144-158 en R. de Groot, J.H.D. Boerema, C.J. Paagman (1993), *Bladergroen*.

185. Over deze groei: K. Doornbos en L.M. Stevens (1987 en 1989²); J.C. Sturm (1992), p. 375-377 en Y.J. Pijl en S.J. Pijl, Ontwikkelingen in de deelname aan het (voorgezet) speciaal onderwijs. *Pedagogische studiën* (1995) 72, p. 102-113. Over het LOM-onderwijs in het algemeen zie de dissertatie van C.M. van Rijswijk (1986), *De*

In het Koninklijk Besluit van 1949 werden de verschillende categorieën buitengewone scholen zo specifiek mogelijk aangeduid. Het voorheen onder de zwakzinnigenscholen vallende onderwijs aan epileptische kinderen en de scholen verbonden aan pedologische instituten werden in het nieuwe besluit afzonderlijk genoemd. De werkzaamheden van de pedologische instituten waren wel apart in de onderwijsverslagen beschreven. Naast de reeds eerder erkende scholen voor lichamenlijk gebrekkigen waren ook de scholen verbonden aan sanatoria voor kinderen lijdende aan tuberculose en de scholen voor ziekelijke kinderen (de zogenaamde buiten- en openluchtscholen) in het besluit opgenomen. De scholen voor regerings- en voogdijpupillen en de schippersscholen verzorgden tenslotte het onderwijs aan kinderen die "wegens maatschappelijke oorzaken" het gewoon lager onderwijs niet konden volgen.¹⁸⁶

Al met al verwezenlijkte het Koninklijk Besluit van 1949 een uitbreiding van zeven naar veertien buitengewone-schoolsoorten, zodat een tevreden inspecteur Vlietstra het jaar 1949 als het jaar van "de uitbreiding en vernieuwing voor het buitengewoon onderwijs" kon betitelen. De uitbreiding was vooral te danken aan het onvermoeide ijveren van zijn voorganger Van Voorthuijsen, terwijl de vernieuwing (in termen van differentiatie) in het buitengewoon onderwijs voornamelijk uit de koker van Van Houte was gekomen.

6.3 Enkele experimenten voorafgaand aan het besluit van 1949

In het onderwijsverslag van 1947 wordt een tweetal experimenten beschreven met onderwijs aan kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden in Haarlem en Amsterdam. In Haarlem ging het om een aparte afdeling verbonden aan de openbare montessori-school. Een vijftiental jongens (neurotische kinderen) ontvingen daar aangepast onderwijs, maar gingen één dagdeel per week terug naar een gewone schoolklas. Dit was wenselijk omdat verwacht werd dat de meeste kinderen in het nieuwe schooljaar weer op een gewone lagere school zouden kunnen terugkeren.

Het experiment in Haarlem mislukte jammerlijk. Niet omdat de opzet en het onderwijs slecht voldeden, maar omdat de twee verantwoordelijke onderwijzeressen nauwelijks op hun taak berekend bleken te zijn en vanwege overspanning op ziekteverlof moesten gaan. Het gemeentebestuur van Haarlem overwoog naar aanleiding hiervan de oprichting van een zelfstandige school, maar dan wel ondergebracht bij het buitengewoon onderwijs.¹⁸⁷

In Amsterdam was een school voor kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden opgericht. Het

hulpverlening van de LOM-School, met name p. 19-31.

186. In artikel 1 van het Koninklijk Besluit van 28 december 1949 worden de schooltypen opgesomd: 1. de scholen voor doofstomme kinderen; 2. de scholen voor slechthorende kinderen; 3. de scholen voor blinde en slechtziende kinderen; 4. de scholen voor lichamenlijk gebrekkige kinderen; 5. de scholen voor kinderen lijdende aan tuberculose; 6. de scholen voor ziekelijke kinderen; 7. de scholen voor kinderen lijdende aan toevallen; 8. de scholen voor zwakzinnige kinderen; 9. de scholen voor zwakzinnige kinderen verbonden aan gestichten, bedoeld in artikel 7 der wet van 27 april 1884; 10. de scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen; 11. de scholen voor regerings- en voogdijpupillen, verpleegd in voor hen bestemde gestichten; 12. de scholen, verbonden aan pedologische instituten; 13. de scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (andere dan de overige in dit besluit bedoelde kinderen); 14. de scholen voor schipperskinderen.

187. *Onderwijsverslag* (1948), p. 471.

ging niet om een school voor geestelijk gestoorde kinderen, maar gericht op kinderen met een partiële handicap. "Kinderen die aan alexie, agrafie, motorische stoornissen enz. lijden, behoeven een psychologische behandeling en daarop steunende didactische vorming, die het gewoon lager onderwijs niet kan en het buitengewoon lager onderwijs niet behoort te geven", luidde de overweging om tot de stichting van een dergelijke school te komen.¹⁸⁸

De proef in Amsterdam is een succes gebleken. Reeds in het eerste halfjaar van haar bestaan, zo lezen we in het verslag van 1947, bleek de school te voorzien in een wezenlijke behoefte.

Naast de oprichting van deze LOM-school avant la lettre werd in hetzelfde jaar in de hoofdstad ook een nieuwe functionaris in gemeentelijke dienst aangesteld: de visiting teacher. De werkzaamheden van de visiting teacher waren "praeventief op te treden bij gedragsmoeilijkheden van de schoolgaande jeugd, dat wil zeggen: te trachten door tijdig ingrijpen verder afglijden van de betrokkenen te voorkomen." Het ging om "onderwijzers-huisbezoekers". In Nederland een novum, maar in de Angelsaksische landen een instelling die vanaf het begin van de twintigste eeuw al functioneert.¹⁸⁹

6.4 Schoolplicht of leerplicht

Door de vergroting van het buitengewoon lager onderwijs in de breedte was het ook mogelijk in 1947 de gewijzigde leerplichtwet beter uit te voeren. Reeds bij de samenstelling van de lager-onderwijswet 1920 kwam de vraag naar voren of voor kinderen met een afwijking de leerplicht zou moeten gelden. Hoewel dit vanuit opvoedkundig perspectief als zeer wenselijk werd beschouwd, was het praktisch gezien nog ondoenlijk dit ten uitvoer te brengen. De kosten die eruit voortvloeiden zouden te hoog zijn, er waren te weinig scholen en het onderwijs was nog niet zo gedifferentieerd dat doorverwijzing van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs zonder meer gewenst was. De schoolplicht gold niet voor kinderen die blijkens een doktersverklaring ongeschikt werden bevonden een gewone lagere school buiten de omtrek van vier kilometer van hun huis te bezoeken. Deze uitzondering was op veel zwakzinnige kinderen van toepassing. In de leerplichtwet van 1900 werden de scholen voor buitengewoon onderwijs niet genoemd. Dit gebeurde wel bij de wetwijziging van 4 augustus 1947. De strekking van deze wijziging voor het buitengewoon lager onderwijs had in de voorbesprekingen tot verwarring geleid. Naar aanleiding van een rapport over de leerplichtwet van Van Houte werd de inhoud van leerplicht op verschillende manieren genterpreteerd. Volgens hem hield leerplicht de verplichting tot het volgen van buitengewoon onderwijs in voor die kinderen die daarvoor in aanmerking kwamen en in deze zin raadde hij de doorvoering ervan - om praktische redenen - niet aan. De voorgestelde wetwijziging ging echter toch uit van schoolplicht voor leerlingen van het buitengewoon lager onderwijs. De leerplicht, zo verklaarde minister Gielen, gold voor alle Nederlandse kinderen in een vastgestelde leeftijd. Dit was ook zo volgens de oude leerplichtwet. Het nieuwe wetsontwerp hield slechts een technisch verschil in. Voorheen was er vrijstelling van leerplicht, wanneer een kind een buitengewone school bezocht of als er een doktersverklaring overlegd kon worden. In het nieuwe ontwerp voldeed een kind dat een buitengewone school bezocht wél aan de leerplicht. In de nieuwe

188. *Onderwijsverslag* (1947), p. 485.

189. Meer over taak en werkwijze van de visiting teacher en de instelling van deze dienst: *Onderwijsverslag* (1947), p. 486-491.

maatregel kwam het er op neer dat elke leerling van het buitengewoon onderwijs verplicht was school te gaan, maar niet verplicht kon worden een buitengewone school te bezoeken.¹⁹⁰

Al lang was er, met name vanuit het gewoon lager onderwijs, geklaagd over het gebrek aan wettelijke middelen om ouders te verplichten kinderen, die niet geschikt voor het gewoon lager onderwijs waren, elders te plaatsen. Door de hierboven genoemde maatregel konden ouders meer onder druk gezet worden hun kind te doen plaatsen op een buitengewone school, namelijk door het van de gewone lagere school te laten sturen. De toepassing van de nieuwe leerplichtwet stuitte echter nog op verschillende moeilijkheden "gezien het a-sociale en/of debiele gezinsmilieu van de betrokken kinderen. Het geregeld schoolbezoek hangt hier voor een groot deel af van de paedagogische invloed van hoofd en personeel op de ouders", stelde Vlietstra vast.¹⁹¹ De ervaring had namelijk geleerd dat er ouders waren die bij een gerechtelijke vervolging "wraak" namen door het kind van de school voor buitengewoon onderwijs af te nemen en weer te plaatsen op een school voor gewoon lager onderwijs. En dan zou het middel erger dan de kwaal zijn, zo vreesde Vlietstra. De wet moest met de nodige tact toegepast worden, meende de inspecteur, maar men beschikte nu in ieder geval wel over een wettelijke stok achter de deur die ter bevordering van geregeld schoolbezoek kon dienen als genoemde agogische beïnvloeding niet toereikend was. Hoofden van scholen zouden pas moeten overgaan tot opgave van een ongeoorloofd verzuim aan de commissie tot wering van schoolverzuim, als er na huisbezoek geen verbetering te verwachten was.¹⁹² Uiteraard speelde ook het hebben van geschikte en goed bereikbare onderwijsvoorzieningen een belangrijke rol. De inspecteur pleitte daarom tegelijk voor het vergoeden van de kosten van vervoer naar de buitengewone scholen. De wijziging van de leerplichtwet in 1947 was, met andere woorden, bedoeld om eenvoudiger te kunnen aangeven welke kinderen een school voor buitengewoon lager onderwijs bezochten (dus aan hun leerplicht voldeden) en om het ongeoorloofd verzuim gemakkelijker te kunnen opsporen.¹⁹³ Voor veel hoofden van buitengewone scholen was de invoering van de schoolplicht nog even wennen. Eenduidigheid over de vraag wanneer een kind geoorloofd of ongeoorloofd verzuimde was er niet, zo blijkt in het onderwijsverslag van 1949: 60 van de 191 hoofden van scholen voor zwakzinnige kinderen hadden nog nooit een verzuim als ongeoorloofd doorgegeven aan de commissie, terwijl een tiental andere schoolhoofden per jaar elk zo'n 1000 verzuimde schooltijden als ongeoorloofd had opgegeven.¹⁹⁴

6.5 Andere nieuwe bepalingen uit het besluit

Naast de belangrijke verdubbeling van het aantal schooltypen was het besluit ook vanwege andere bepalingen van grote invloed op de verdere ontwikkeling van het speciaal onderwijs. Met betrekking tot de bijdragen in de kosten van het bijzonder en openbaar buitengewoon onderwijs was de financiële gelijkstelling een stapje dichterbij gekomen. Door het vervallen van centrale scholen waren gemeenten

190. *Handelingen der Tweede Kamer* (1946-1947), p. 1962-1963, 2005.

191. *Onderwijsverslag* (1948), p. 520.

192. *Onderwijsverslag* (1949), p. 520-521.

193. *Rapport van de commissie tot voorbereiding van een wettelijke regeling betreffende het buitengewoon onderwijs* (1966), p. 56-57. In het vervolg geciteerd als: *Commissie wettelijke regeling*.

194. *Onderwijsverslag* (1949), p. 521.

verplicht de materiële exploitatiekosten en de kosten van instandhouding aan alle openbare en bijzondere buitengewone scholen te vergoeden. De vergoeding van de kapitaalsuitgaven voor het stichten van bijzondere buitengewone scholen hoefde nog steeds slechts op vrijwillige basis door de gemeente uitbetaald te worden.

Had het buitengewoon onderwijs zich tot dan toe beperkt tot onderwijs voor kinderen van zes tot twaalf jaar (de gewone-lagere-schoolleeftijd), het besluit van 1949 opende ook mogelijkheden om voorzieningen te treffen voor de "onaangepaste kleuter" via de zogenaamde voorbereidingsklassen, en regelingen te treffen om een betere nazorg van oud-leerlingen te creëren, in de vorm van werkinrichtingen, arbeidsklassen en aangepast uitgebreid lager onderwijs (ULO). Het zou echter nog tot 1967 duren voordat het speciaal kleuteronderwijs en het speciaal voortgezet onderwijs daadwerkelijk een eigen status binnen het buitengewoon onderwijs kregen.

HOOFDSTUK 7

Een mislukte poging tot wetgeving

7.1 Achtergrond

Precies vijftig jaar na de oprichting van de eerste afzonderlijke dagschool voor zwakzinnige kinderen in Nederland werd het Koninklijk Besluit inzake het buitengewoon lager onderwijs in 1949 afgekondigd. De ontwikkeling die het zwakzinnigenonderwijs in deze halve eeuw had ondergaan mocht ronduit spectaculair genoemd worden, als we afgaan op aantallen opgerichte scholen: op 1 januari 1950 waren er alleen al 191 dagscholen voor debiele en imbeciele kinderen, naast de tientallen overige instellingen waar speciaal onderwijs gegeven werd.¹⁹⁵

In de voorgaande hoofdstukken is een historisch overzicht gegeven van de groei en ontwikkeling van het speciaal onderwijs aan de hand van de wet- en regelgeving en het politieke beleid. De negentiende-eeuwse zorg voor de opvoeding en vorming van het afwijkende kind werd voornamelijk bepaald door de vraag in hoeverre zo'n kind wel voor ontwikkeling vatbaar was en de rol en vooral het nut van schoolse vorming. Van onderwijswetgeving voor en politieke discussie over deze groepen kinderen was in de negentiende eeuw nauwelijks sprake, aangezien onderwijs voor alle kinderen toen nog geen algemeen goed was. De vraag naar en de noodzaak om speciaal aangepast onderwijs te verkrijgen voor die kinderen die niet mee konden komen in het klassikaal opgezette lager onderwijs, kwam pas met de leerplichtwet van 1900 expliciet naar voren. In de eerste helft van de twintigste eeuw kenmerkte het buitengewoon onderwijs zich vooral door het zoeken naar een eigen ontwikkeling en een eigen onderwijsvorm: een eigen identiteit, naast en onafhankelijk van het gewoon lager onderwijs. Aan de ene kant werd dit mogelijk gemaakt door regelgeving, maar aan de andere kant werd dit zoeken naar een geschikte vormgeving geremd door het gebrek aan een afzonderlijke wet, onafhankelijk van die op het lager onderwijs en vooral door de slechts mondjesmaat beschikbaar gestelde financiële middelen. Een hoofdrol in de groei van het buitengewoon onderwijs speelde de in 1920 ingestelde inspectie voor het buitengewoon onderwijs en dan met name Van Voorthuijsen. Zijn opvolger Van Houte kon niet veel méér doen dan werken aan het behoud van wat Van Voorthuijsen in vijftien jaar had weten te bereiken. Van Houte begon zijn werkzaamheden tijdens de crisisjaren en legde zijn functie twee jaar na de oorlog neer. De financieringsproblematiek en het vraagstuk van de categorisering en indeling van verschillende leerproblemen bij kinderen maakten de weg om tot wetgeving te komen tot een moeizaam proces, dat tot op de dag van vandaag niet is voltooid.

Het Koninklijk Besluit van 1949 bracht, zoals we gezien hebben, veel wijzigingen teweeg, die al jarenlang op het verlanglijstje van het buitengewoon onderwijs stonden. Toch viel er van een algemene tevredenheid over de nieuwe, maar nog altijd voorlopige regelingen niets te bespeuren. Weliswaar was men blij met de mogelijkheden voor "uitbreiding en vernieuwing", maar aan de wettelijke status van het speciaal onderwijs moest nog heel wat verbeterd worden, zo vond men. In de reacties van instellingen en deskundigen van het buitengewoon onderwijs op het voorontwerp kwamen drie punten naar voren die als even zovele tekortkomingen in het besluit gezien konden worden: de regeling van het buitengewoon lager onderwijs moest bij een afzonderlijke wet totstandkomen, de financiële

195. *Onderwijsverslag* (1949), p. 177 en 523.

gelijkstelling tussen het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs moest ten volle en overeenkomstig de lager-onderwijswet van 1920 doorgevoerd worden en de leerlingenscalen moesten lager gesteld worden. Aan de laatste twee verlangens kon wegens geldgebrek geen gehoor gegeven worden. Als het buitengewoon onderwijs bij afzonderlijke wet geregeld zou worden, was aan de financiële gelijkstelling niet meer te ontkomen en juist van dit laatste kon (nog) geen sprake zijn. Bovendien werd op het ministerie van onderwijs voorzien dat bij de bespreking van zo'n wet in de Tweede Kamer vrijwel zeker amendering zou plaatsvinden: er waren tenslotte verschillende departementen bij betrokken die alle voor extra kosten zouden komen te staan. De praktische invulling van een wet zou aan een diepgaande studie onderworpen moeten worden, waar heel wat ministeries bij betrokken zouden zijn: het Ministerie van Justitie voor de regerings- en voogdijkinderen, het Ministerie van Binnenlandse Zaken voor de financiële verantwoordelijkheid van de gemeenten en de vervoers- en huisvestingskosten, het Ministerie van Volksgezondheid voor de lichamelijke gebrekkige kinderen en uiteraard het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.¹⁹⁶ Bij de bespreking van de onderwijsbegroting van 1950 meldde minister Rutten van onderwijs "dat het in zijn voornemen lag zo spoedig mogelijk na de inwerkingtreding van de nieuwe regeling (namelijk het besluit buitengewoon lager onderwijs 1949) een commissie samen te stellen tot voorbereiding van een wettelijke regeling van het buitengewoon lager onderwijs."¹⁹⁷

7.2 Instelling en werkzaamheden van de commissie

De instelling van de commissie vond uiteindelijk niet meer plaats tijdens de ambtsperiode van Rutten. De installatiebijeenkomst was op 26 juni 1953 en werd voorgezeten door Ruttens opvolger J.M.L.Th. Cals (Katholieke VolksPartij). De *Commissie tot voorbereiding van een wettelijke regeling betreffende het buitengewoon onderwijs* was zorgvuldig samengesteld en telde twee voorzitters: J.H. Wesselings en Van Houte. Wesselings was jarenlang chef van de afdeling Lager Onderwijs en werd in 1955 (dus tijdens zijn voorzitterschap in de commissie) benoemd tot secretaris-generaal van het ministerie van onderwijs. De taak van de commissie was tweeledig: een wetsformulerende en een pedagogisch-funderende. De voornaamste taak van de commissie was te komen "tot een bij de wet vast te stellen regeling betreffende het buitengewoon lager onderwijs, waarbij de financiële gelijkstelling tussen het openbaar en bijzonder buitengewoon lager onderwijs volledig wordt totstand gebracht."¹⁹⁸ Daarnaast dienden er ook voorstellen gedaan te worden over met dit onderwijs samenhangende kwesties zoals verpleging, vakonderwijs en nazorg. Drie jaar later kreeg de commissie een aanvullende opdracht, namelijk een regeling te ontwerpen van "het buitengewoon onderwijs, dat niet het karakter van buitengewoon lager onderwijs draagt", waarmee het aanvankelijk en het voortgezet speciaal onderwijs geïntroduceerd werden. De commissie stond geen eenvoudige taak te wachten. Om de vele vraagstukken helder, concreet en diepgaand te kunnen behandelen, werd besloten de commissie in twaalf subcommissies onder te verdelen. Iedere subcommissie diende een verslag uit te brengen, aan de hand waarvan het eindrapport en daarmee de ontwerpwet geschreven zouden moeten

196. Notitie van de afdeling Lager Onderwijs aan de minister, d.d. 18 september 1949. *Archief Onderwijs* (1935-1975), inv.nr. 614.

197. *Onderwijsverslag* (1949), p. 182.

198. *Commissie wettelijke regeling* (1966), p. 9.

worden. Ondanks de goede opzet, de duidelijk omlinjende taakomschrijving en de veronderstelde deskundigheid van haar leden (alle besturen van de instellingen voor buitengewoon onderwijs waren vertegenwoordigd, evenals 'kopstukken' uit de praktijk van het speciaal onderwijs zelf, zoals Bladergroen en Vlietstra) vlotte het werk van de commissie niet.

In de eerste plaats was er geen overeenstemming over de keuze tussen het ontwerpen van een wet of het slechts aanbrengen van wijzigingen in het vigerende Koninklijke Besluit. In het geval van een wet was het noodzakelijk de kwestie van de verdeling van de financiële verantwoordelijkheid over verschillende departementen en de gemeenten op te lossen. Het financieringsvraagstuk bleek een gebed zonder einde, zodat men uiteindelijk besloot het in 1962 uitgebrachte rapport niet meer van de zogenaamde financiële paragrafen te voorzien. De subcommissie die zich over deze kwestie had gebogen, kon het niet eens worden over de vraag of de financieel gelijkstelling geregeld moest worden via het zogeheten "automatisme" (zoals bij het gewoon lager onderwijs gebeurde, namelijk dat voldoen aan de voorwaarden om als school te functioneren ook automatisch subsidiëring betekende) of dat telkens goedkeuring door het Rijk en de gemeente gegeven moest worden. Daarnaast moest dan nog de keuze gemaakt worden of de wet gebaseerd moest worden op de lager-onderwijswet van 1920 of op de in de maak zijnde Mammoetwet. Hetzelfde gold ook voor de kwestie wie verantwoordelijk was voor het oprichten van scholen, zodat er over voldoende speciale onderwijsinstellingen beschikt kon worden. Was dit een zorg van de gemeente (zoals gold voor het gewoon lager onderwijs) of moesten particuliere verenigingen het initiatief nemen? Het rapport had toen al niet meer de status om als voorbereiding voor een wet te kunnen dienen. Enigszins verbolgen merkte voorzitter Van Houte in 1960 op (Wesselings had zich reeds eerder teruggetrokken) dat hij "liever een rapport [ziet] verschijnen zonder financieel plan dan dat de commissie haar taak zonder rapport beëindigt. Het verschijnen van een rapport is voor spreker thans een zaak van eer geworden."¹⁹⁹

Met de definitie van het buitengewoon lager onderwijs zoals die in de lager-onderwijswet van 1920 was opgenomen, kon de commissie ook niet meer uit de voeten. De definitie ging uit van de tegenstelling gebrekkigheid en niet-gebrekkigheid van leerlingen op grond van het "niet-met- vrucht-kunnen-volgen" van het gewoon lager onderwijs. Men vond dit uitgangspunt niet meer adequaat. De commissie was van mening dat er groepen kinderen waren die, door verschillende omstandigheden, niet goed mee konden komen op de gewone lagere school, maar ook niet in het buitengewoon onderwijs thuishoorden. Zij zag de oorzaak van deze problemen veeleer in het tekortschieten van de gewone lagere school.²⁰⁰ Gedoeld werd op de groep van wat genoemd werd "zwakbegaafde" kinderen. In het rapport werd onderscheid gemaakt tussen vier hoofdverschijningsvormen van zwakbegaafdheid. De eerste groep waren de kinderen met zwakke prestatievermogens. Zij schoten in alles tekort waardoor ze beschouwd werden als een "minus-variant" van de gewone leerling, zonder echt disharmonisch gedrag te vertonen. Daarnaast waren er de kinderen die dezelfde verstandelijke achterstand en traagheid hadden, maar daarbij ook nog lichamelijk gebrekkig waren. Een derde groep werd gevormd door kinderen die niet in alles faalden, maar toch niet genoeg capaciteiten toonden om in sommige vakken

199. Het hele commissie-archief is als bijlage 2 opgenomen in de inventarislijst van *Archief Onderwijs* (1935-1975) en heeft geen eigen inventarisnummer. Incidentele (vergader)stukken en benoemingsbrieven zijn terug te vinden in inv.nr. 609. Het citaat van Van Houte staat in de notulen van de plenaire vergadering van 19 februari 1960.

200. *Commissie wettelijke regeling* (1966), p. 49 en 50.

beter te presteren. De laatste groep waren de zogenaamde affect-labiele: kinderen die niet echt zeer moeilijk opvoedbaar waren, maar wel problemen bij de opvoeding vertoonden. De commissie was van mening dat geen van deze groepen onder het buitengewoon onderwijs moest vallen (bij de tweede groep was dit afhankelijk van de aard van het lichamelijke gebrek), maar dat dergelijke kinderen binnen de basisscholen een plaats, zij het dan een aangepaste, moesten krijgen. De scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden werden dus ook niet geschikt geacht om deze typen zwakbegaafde kinderen onder te brengen. De commissie zag geen noodzaak hier nog verder uitspraken over te doen, aangezien het vraagstuk naar het gewoon onderwijs verlegd was.²⁰¹

Op basis van bovenstaande overwegingen werd voorgesteld de definitie van buitengewoon onderwijs te wijzigen en als volgt te formuleren: "Buitengewoon onderwijs is onderwijs, gegeven aan kinderen die door hun gesteldheid ernstig belemmerd worden in hun ontwikkeling. Dit onderwijs wordt onderscheiden in huis- en schoolonderwijs."²⁰² Deze definitie bracht onder andere met zich mee dat de zogenaamde schippers- en kramerskinderen niet meer onder de regeling van het speciaal onderwijs zouden komen te vallen. Deze suggestie werd niet overgenomen. In het Koninklijk Besluit op het buitengewoon onderwijs van 1967 werden naast de schipperskinderen (die al bij het besluit van 1949 bij het buitengewoon onderwijs waren ondergebracht) ook de kinderen van kermisexploitanten en de woonwagenkampkinderen opgenomen.

7.3 Onkunde en het (onvolledige) rapport van de commissie

De commissie bereikte het haar gestelde doel niet, aangezien er geen wetgeving of voorstellen voor nieuw beleid uit haar arbeid voort was gekomen. Uiteindelijk werd na negen jaar werkzaamheden een rapport opgesteld, dat meer resultaat was van het steeds groter wordende ongenoegen van haar voorzitter over de gang van zaken dan van het bereiken van eenstemmigheid en conclusies. In de aanbiedingsbrief bij het verslag van haar werkzaamheden wees Van Houte de minister dan ook op de onvolledigheid van de resultaten en adviseerde hij het rapport liever niet te publiceren. Dit gebeurde toch, zij het pas op 17 juni 1966 "om discussie omtrent de behandelde onderwerpen mogelijk te maken en ook om te voorkomen, dat het rapport geheel verouderd is als het in de openbaarheid komt", schreef de directeur-generaal aan de minister aan de vooravond van het nieuwe Koninklijk Besluit op het buitengewoon onderwijs (1967). Hij wees erop dat in overleg met het Ministerie van Financiën de financiële implicaties van de voorstellen berekend moesten worden.²⁰³

De geschiedenis van de werkzaamheden van de commissie toont het steeds weer terugkerende onvermogen aan om op politiek niveau tot geschikte wet- en regelgeving voor het onderwijs aan afwijkende kinderen te komen, wat typerend is voor de gehele hier bestudeerde periode. In dit verband is de brief van 29 juli 1958 van Van Houte aan de minister een goede illustratie voor zowel de moeizame ontwikkeling van wetgeving voor het speciaal onderwijs in het algemeen, als van de vruchteloos gebleven werkzaamheden van de commissie zelf.²⁰⁴ Aanleiding voor het schrijven van

201. *Commissie wettelijke regeling* (1966), p. 77-81.

202. *Commissie wettelijke regeling* (1966), p. 53.

203. Brief van J. de Bruyn aan de minister van onderwijs van 6 mei 1966. Minister van onderwijs was toen de ARP-er I.A. Diepenhorst.

204. De brief van Van Houte is terug te vinden in het archief van de commissie wettelijke regeling, onder nr. 12.

Van Houte vormde het ontbreken van de "zoveelste" agenda voor een plenaire vergadering. Volgens Van Houte was dit tekenend voor de situatie waarin de commissie in 1958 was geraakt. Hij verdeelde de leden van de commissie in departementsambtenaren, buitengewoon-onderwijsvertegenwoordigers, gewoon-lager-onderwijsvertegenwoordigers en buitengewoon-onderwijsdeskundigen, waarbij hij tot zijn spijt constateerde dat de laatste groep de kleinste was. De verschillende rapporten waren van onvoldoende kwaliteit om er een eindrapport mee te kunnen opstellen, wat ook veel vertragingen tijdens de vergaderingen met zich meebracht. Van Houte kwam daarom ook "tot geen andere gevolgtrekking dan dat het merendeel der leden ontbreekt aan voldoende kennis van het afwijkende kind en inzicht in de buitengewoon onderwijs-problematiek, zowel pedagogisch als organisatorisch." Bovendien was hij van oordeel dat de meerderheid van de leden geen wezenlijke interesse toonde voor een wet. Wel was er grote interesse voor de kwestie van de financiële gelijkstelling en voor een wijziging van de leerlingenschaal, maar men was er ook tevreden mee als dit via een nieuw Koninklijk Besluit geregeld zou worden. Voor de mensen die dagelijks de praktijk van het buitengewoon onderwijs meemaakten, waren de financiën en de verlichting van de onderwijstaak ook de voornaamste punten van zorg. Van Houte constateerde in zijn beschrijving van het functioneren van de commissie, dat men met de verschillende vraagstukken geen raad wist en dus ook niet tot gemotiveerde meningen in een rapport (of beter, een wetsartikel) kon komen. Dit zou dan nog tot daaraan toe zijn, zo was zijn oordeel, als men zich in het uiten van meningen maar op de vlakte hield. Van Houte meende echter dat vele commissieleden de klok hadden horen luiden, maar niet wisten waar de klepel hing. "Komen er daarentegen gefundeerde meningen van de deskundigen ter tafel, dan rijzen daartegen allerhand bezwaren, waarbij argumenten worden gebruikt, die herinneren aan beschouwingen over het buitengewoon onderwijs van vijftig jaar geleden, of die gebaseerd zijn op de inrichting van het gewoon lager onderwijs", schetste hij het verloop van vele discussies. De moeizame gang van zaken was kortom typerend voor de ontwikkeling van het speciaal onderwijs in het algemeen: voorlopige regelingen die voornamelijk bedoeld waren de ergste nood te lenigen, onvoldoende inzicht in pedagogische en organisatorische kwesties en het niet of nauwelijks bereid zijn de financiële consequenties door te voeren. Een anonieme schrijver in het *Tijdschrift voor orthopedagogiek* beschreef dit alles op poëtische wijze, maar met een teleurgestelde ondertoon:

"HET B.L.O. IN 'T PARLEMENT:

*Een magistraat die niets vermag
Oogst wrevel, zucht of schaterlach.
Als kluït in 't riet bij een omissie
Geldt naar traditie de commissie.
d'Ontstentenis van reëel gezag
Wijst hem de weg tot zelfbeklag:
De mammoet vreet nu alles weg,
Vandaar die droeve lijdensweg.
Is bij dit onverteerbaar brok
De mammoet ècht de zondebok?
Riskeert men soms dit onbehagen*

De volgende citaten van Van Houte zijn uit deze brief.

*Om de belasting te verlagen?
Of geldt slechts het banale:
Eerst geld voor de normalen?''²⁰⁵*

205. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1964) 3, p. 280.

HOOFDSTUK 8

Vijftig jaar groei buitengewoon onderwijs in cijfers (1900-1950)

In 1987 publiceerden de hoogleraren orthopedagogiek K. Doornbos en L.M. Stevens de studie *De groei van het speciaal onderwijs*. Op de kaft is een staafdiagram afgebeeld dat doet denken aan de staafdiagrammen uit de tijd van oud-inspecteur Van Voorthuysen. De grafische voorstellingen van Van Voorthuysen zijn in die tijd veelvuldig afgedrukt. Ze vertonen altijd een progressie: een sterk stijgende lijn waarmee de voortdurende toename van aantallen leerlingen, onderwijzers en scholen voor zwakzinnigenonderwijs aangegeven wordt.

De publikatie van Doornbos en Stevens is voortgekomen uit het AGSO-project: Achtergronden Groei Speciaal Onderwijs (vanaf 1950).²⁰⁶ Achter de vraagstelling hoe het komt dat er elk jaar meer kinderen doorverwezen worden, schuilt ook de vraag of aan deze groei een halt toegeroepen moet en kan worden. Het onderzoek bestrijkt een halve eeuw expansie van het speciaal onderwijs, namelijk van 1937-1987, met nadruk op de periode na 1950.²⁰⁷ Geconstateerd is dat de wortels van enkele processen en ontwikkelingen die het huidige speciaal onderwijs karakteriseren, al in de eerste decennia van het speciaal onderwijs liggen. Juist over die periode 1900-1920 wordt in de literatuur gesteld dat wettelijke maatregelen bepalend zijn geweest voor de ontwikkeling van het speciaal onderwijs en dat toen de basis is gelegd voor een eigen structuur van de scholen voor speciaal onderwijs: een structuur die tot in de huidige tijd nog in grote lijnen bestaat.²⁰⁸

In dit hoofdstuk zullen cijfers over leerlingen, scholen en onderwijzend personeel in het zwakzinnigenonderwijs over de periode 1900-1950 op een rij gezet worden. Daarnaast worden, voor zover te achterhalen, ook de gegevens over de opsplitsing van scholen naar levensbeschouwing in kaart gebracht. Dat het verzamelen van gegevens over het speciaal onderwijs geen gemakkelijke opgave is, blijkt ook uit de hedendaagse literatuur.²⁰⁹ Voor de eerste periode geldt niet alleen dat verschillende berekeningswijzen in uiteenlopende percentages resulteren, maar ook dat het bronnenmateriaal geen eenduidigheid in gegevens biedt.

Om de groei van het speciaal onderwijs, en in het bijzonder het zwakzinnigenonderwijs, over de eerste helft van de twintigste eeuw toch in kaart te kunnen brengen, moeten verschillende informatiebronnen naast elkaar gelegd worden. Met name voor de periode 1896 (oprichting van de eerste klas voor zwakzinnigenonderwijs) tot 1921 (als het buitengewoon onderwijs een eigen inspectie krijgt) zijn geen officiële gegevens beschikbaar. Vanaf 1921 heeft Van Voorthuysen, in verschillende terugblikken op de eerste periode van het buitengewoon onderwijs, gegevens op een rijtje gezet. Maar het gaat dan

206. K. Doornbos en L.M. Stevens (1987), p. 6.

207. In de beschrijving van de opzet van het onderzoek wordt de periodisering op 1950-1987 gesteld. Waarom in de ondertitel 1937 als beginjaar wordt aangehouden wordt niet uitgelegd en is ook nauwelijks in overeenstemming met de inhoud van het boek.

208. Vergelijk G. Bolkestein, S.J.G. Duindam en H. Menkveld (1990), p. 35.

209. Vergelijk bijvoorbeeld de al eerder aangehaalde, recente overzichtsstudie van Y.J. Pijl en S.J. Pijl (1995), p. 102-113.

om cijfers, tabellen en grafieken die enkele jaren na datum zijn verwerkt of gereconstrueerd. Anders wordt dit in de periode na 1921. Vanaf dat moment verschijnen jaarlijks onderwijsverslagen waarin het aantal leerlingen, scholen, onderwijskrachten en dergelijke meer met betrekking tot het zwakzinnigenonderwijs staat beschreven.

Centraal in dit hoofdstuk staat de vraag in hoeverre overheidsbepalingen en wet- en regelgeving van invloed zijn geweest op de groei en ontwikkeling van het zwakzinnigenonderwijs. Meer concreet gesteld: is er een direct verband tussen een afkondiging van een Koninklijk Besluit of maatregel van bestuur en de toename, casu quo afname van aantallen leerlingen en scholen voor zwakzinnigenonderwijs? De beschouwingen in de voorgaande hoofdstukken aan de hand van politieke discussies en overheidsbeleid kunnen met behulp van de tabellen meer aanschouwelijk gemaakt worden.

8.1 De periode 1900-1929

Vanaf 1929 verschijnen regelmatig, echter niet jaarlijks, gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) over het buitengewoon lager onderwijs. Met de instelling van een eigen inspectie voor het buitengewoon onderwijs in 1921 wordt jaarlijks in het onderwijsverslag een apart hoofdstuk aan de stand van zaken in het buitengewoon lager onderwijs gewijd. De gegevens over het zwakzinnigenonderwijs over de jaren 1921-1929 blijken echter nog tamelijk onvolledig. Er wordt namelijk geen onderverdeling gemaakt naar levensbeschouwing (van de school) noch naar type onderwijsinstelling. In het verslag over het buitengewoon onderwijs wordt soms wel en soms geen onderscheid gemaakt tussen gesubsidieerde en niet-gesubsidieerde scholen. Met name vanaf 1925 blijkt er een aantal scholen te bestaan dat geen rijkssubsidie ontvangt, maar wel als zwakzinnigenschool te boek staat. Indien dit in de onderwijsverslagen aangegeven is, wordt daar ook in ons overzicht melding van gemaakt.

Waar het onderwijsverslag wel uitgebreid en regelmatig verslag van doet, is de hoeveelheid geld die op de begrotingspost voor buitengewoon onderwijs gereserveerd is. Dit bedrag toont door de jaren heen weliswaar een stijgende lijn, maar is uiteindelijk sterk afhankelijk van het aantal leerlingen dat zich aanmeldt en het daaraan vastgestelde verplicht aantal onderwijzers. Zoals we bij verschillende bepalingen van Koninklijke Besluiten hebben geconstateerd, bestaat de rijkssubsidie voor een groot deel uit een bijdrage per leerling en een minimumjaarwedge per onderwijzer. Een opsomming van dergelijke bedragen geeft ons niet veel extra informatie over en inzicht in achtergronden van groei. Om die reden zijn deze financiële gegevens niet meegenomen in dit hoofdstuk.

De periode vóór 1921 is slechts in kaart te brengen met behulp van artikelen van Van Voorthuijsen in het *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen* en het vaktijdschrift voor het buitengewoon onderwijs²¹⁰ en gegevens uit het archief van het Ministerie van Binnenlandse Zaken (1877-1918), afdeling Lager Onderwijs. Juist omdat het begin en de expansie van met name het zwakzinnigenonderwijs in de secundaire literatuur in verband gebracht wordt met de leerplichtwet van 1900,²¹¹ is het interessant na te gaan in hoeverre deze wet inderdaad als katalysator voor het speciaal onderwijs heeft gewerkt.

210. Van Voorthuijsen geeft in zijn artikelen geen bronvermeldingen.

211. W.A. van Liefland jr. (1961), p. 18; K. Doornbos en L.M. Stevens (1987), p. 20-21 en G. Bolkestein, S.J.G. Duindam en H. Menkveld (1990), p. 24-25.

Tabel 1 is samengesteld aan de hand van bovengenoemde publikaties van Van Voorthuijsen. Het betreft in deze tabel uitsluitend de dagscholen voor zwakzinnige leerlingen en niet, wat in latere overzichten wel het geval is, de scholen verbonden aan internaten en de scholen vallende onder de krankzinnigenwet. Uit deze gegevens valt op te maken welke levensbeschouwelijke kleur de school heeft, wat overigens, zo zullen we zien, niet voor alle overzichten geldt.

Tabel 1: aantal zwakzinnigenscholen en zwakzinnige leerlingen, opgesplitst naar levensbeschouwing (1896-1920)

jaar	aantal	openbaar	rk	pc	byz.n.	aantal leerlingen
1896	1(klas)	1				20
1899	2				1	165
1902	3	2				
1905	4			1		337
1908	8	5			2	
1909	9	6				
1910	10			2		1032
1911	11	7				
1912	13	8	1			
1914	14	9				
1915	15	10				2014
1916	16	11				
1918	17	12				
1919	21	16				
1920	25	20				2980

In de tabel zijn alleen die jaren vermeld waarin één of meer scholen zijn opgericht. Gegevens over het aantal leerlingen zijn niet over elk jaar bekend. De cijfers in de tabel geven het totaal over elk jaar aan.

Vanaf de oprichting van de eerste klas (verbonden aan een gewone lagere school) voor zwakzinnige kinderen in 1896 tot aan 1919, is er sprake van een gemiddelde toename van minder dan één school per jaar.²¹² Het aantal leerlingen dat in 1896 op een zwakzinnigenschool zat bedroeg 20,

212. Het gaat in 1896 weliswaar nog om één klas, maar al snel worden er meer klassen aan toegevoegd, waardoor het, in de literatuur als school aangemerkt wordt. *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*

terwijl in 1920 2980 kinderen een school voor zwakzinnigenonderwijs bezochten.²¹³

Pas vanaf het jaar 1919 is er een versnelling in de groei van het aantal scholen. 1908 vormt een uitzondering in de periode voor de lager-onderwijswet van 1920. In dat jaar werd de eerste (voorlopige) subsidieregeling van kracht, waardoor er in één jaar vier scholen konden worden opgericht.

Het aantal zwakzinnige kinderen dat naar een buitengewone school ging, groeide sneller dan het aantal zwakzinnigenscholen. In 1899 was het gemiddeld aantal leerlingen per school 82,5, in 1910 was dat ruim 103 en in 1920 reeds ruim 119.

Zoals in de voorgaande hoofdstukken over de financiële gelijkstelling beschreven is, blijkt ook uit dit overzicht dat voor de lager-onderwijswet van 1920 er, in verhouding tot de situatie in het gewoon lager onderwijs, weinig bijzondere buitengewone scholen werden opgericht. Van de vijftientig zwakzinnigenscholen waren vijf scholen bijzonder. Twee daarvan waren levensbeschouwelijk neutrale scholen.²¹⁴ Om verder conclusies te kunnen trekken over het belang van de leerplichtwet als katalysator voor de ontwikkeling van het zwakzinnigenonderwijs, moet er eerst gekeken worden naar de situatie na 1921. Wel kan gesteld worden, dat er na de invoering van de leerplichtwet sprake is van een bescheiden aanvang.

De volgende tabel laat de periode na de lager-onderwijswet tot 1930 zien. Het gaat in dit overzicht om de door het Rijk gesubsidieerde instellingen. In de onderwijsverslagen en de CBS-gegevens wordt met betrekking tot het aantal leerlingen niet altijd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen kinderen die onderwijs ontvangen op een zelfstandige dagschool, een school verbonden aan een gesticht (vallende onder de krankzinnigenwet) of een school met internaat. Met behulp van vergelijkingen tussen de onderwijsverslagen en de CBS-gegevens is gepoogd dit zoveel mogelijk te ondervangen.²¹⁵

Tabel 2: aantal zwakzinnigenscholen (opgesplitst in dagscholen en scholen verbonden aan een internaat of gesticht) en zwakzinnige leerlingen (1920-1929)

jaar	INSTELLINGEN VOOR ZWAKZINNIGENONDERWIJS				
	dagschool	internaat/ gesticht	totaal	openbaar	bijzonder
1920	25	7	32	-	-
1921	27	7	34	21	13
1922	32	7	39	24	15
1923	48	9	57	38	19

(1929), p. 205-223 en A. van Voorthuijsen, De ontwikkeling van het speciale onderwijs aan Zwakzinnigen in Nederland. *TvBO* (1923) 4, p. 88-89, 113-119.

213. *Statistiek van het Buitengewoon Lager Onderwijs* (1929), p. 9 en *Onderwijsverslag* (1921), p. 177.

214. Het betreft hier de twee Amsterdamse zwakzinnigenscholen. Zie over de uitzonderingspositie van deze scholen hoofdstuk 3.2 en 3.4.

215. *Statistiek van het Buitengewoon Lager Onderwijs* (1929) en *Onderwijsverslag* (1921-1929).

1924	48	9	57	38	19
1925 ¹	48 (+5)	9	57 (+5)	38	19 (+5)
1926	48 (+8)	9	57 (+8)	38 (+1)	19 (+7)
1927	54 (+5)	10	64 (+5)	40	24 (+5)
1928	62 (+3)	10	72 (+3)	43	29 (+3)
1929	70 (+3)	10	80 (+3)	46	34 (+3)

jaar	LEERLINGEN			
	openbaar	bijzonder	totaal	op dagscholen
1920	-	-	2980	-
1921	-	-	3225	-
1922	2276	1331	3607	3245
1923	3555	999	4554	4108
1924	4046	1109	5155	4672
1925 ¹	4236	1229 (+169)	5634	4961
1926	4410	1282 (+294)	5986	5185
1927	4596	1652 (+149)	6397	5671
1928	4842	1973	6815 ²	6166
1929	5040	2240 (+ 96)	7576	-

¹ In het onderwijsverslag worden slechts officiële aantallen genoemd, dat wil zeggen dat het gaat om gesubsidieerde scholen en leerlingen die gesubsidieerde scholen bezoeken. Vanaf 1925 worden verschillende nieuw opgerichte zwakzinnigenscholen vanwege bezuinigingen (lager-onderwijswet 1920, artikel 4, lid 2: zie hoofdstuk 4.2 en 4.3) niet gesubsidieerd. Het cijfer tussen haakjes geeft deze niet-gesubsidieerde scholen, respectievelijk aantal leerlingen aan, opgesplitst naar openbaar of bijzonder. Bij het totaal aantal leerlingen worden echter weer wel de leerlingen meegeteld die op een niet-gesubsidieerde school zitten.

² Over het jaar 1928 wordt in de bronnen slechts het aantal leerlingen van de gesubsidieerde scholen gegeven.

Allereerst valt op de vermindering in 1923 van het aantal leerlingen dat een bijzondere buitengewone school bezoekt, ten opzichte van het vorige jaar (in 1922 waren er 1331, in 1923 slechts 999 leerlingen), terwijl er sprake is van een toename van het aantal bijzondere zwakzinnigenscholen (in 1922 bestonden er 15 bijzondere scholen tegen 19 in 1923). De verklaring hiervoor is dat de vijf bijzondere neutrale scholen in Amsterdam overgenomen zijn door de gemeente en daardoor openbare scholen zijn

geworden. Het totaal aantal leerlingen dat op deze scholen zat was 727. De negen nieuwe bijzondere scholen werden gemiddeld door veel minder leerlingen bezocht.

Direct na het inwerkingtreden van de onderwijswet in 1921, is er geen extra toename van het aantal speciale scholen waar te nemen. Dit is twee jaar later, in 1923, wel het geval. Dat heeft, zoals we zagen, veel te maken met de dreiging van het nieuwe Koninklijk Besluit dat vanaf 1 januari 1924 van kracht zou worden. Hierin stond dat de minister, op grond van het niet toereikend zijn van financiële middelen, een aanvraag voor subsidie van een nieuwe buitengewone school, mocht afwijzen.²¹⁶ Dit had een hausse in het totstandkomen van nieuwe scholen tot gevolg. Van Voorthuysen beschrijft deze situatie in het onderwijsverslag van 1923. "Het onderwijs aan zwakzinnigen is in Nederland in één enkel jaar toegenomen met meer dan een vierde deel van hetgeen reeds aanwezig was. (...) Vooreerst hebben enkele schoolbesturen met de uitvoering hunner plannen gewacht op de uitvaardiging van het Koninklijk Besluit. En vervolgens zijn in de laatste maanden van het jaar met grooten spoed verscheidene scholen opgericht, omdat gevreesd werd voor de toepassing van het tweede lid van artikel 4 van den nieuwen algemeenen maatregel van bestuur..." In concrete aantallen uitgedrukt: Eind 1922 bestonden er 39 onderwijsinstellingen voor zwakzinnige kinderen, eind 1923 was dit uitgegroeid naar 57, een toename dus in één jaar met 46%.²¹⁷

Naast de stimulans die er vanwege aanpassingen in wet- en regelgeving is uitgegaan op de groei van het buitengewoon onderwijs, ziet Van Voorthuysen ook de grotere bekendheid van dit onderwijs als groeifactor. "Hoe langer hoe minder rijst er verzet tegen het denkbeeld om zwakzinnigen op speciale inrichtingen een opvoedkundige behandeling te laten deelachtig worden, ten einde hen geschikt te maken voor het latere leven in de maatschappij."²¹⁸ Dit laatste is, mijns inziens, niet zozeer een direct aanwijsbare oorzaak van een verhoogde groei van het buitengewoon onderwijs in het begin van de jaren twintig, maar geeft vooral aan wat het speerpunt van beleid in deze periode was: het bepleiten van een eigen onderwijsvorm, met een eigen identiteit en los van het gewoon lager onderwijs.

Na 1923 volgen er enkele magere jaren voor de financiering van nieuwe zwakzinnigenscholen, terwijl het aantal leerlingen dat deze scholen bezoekt, wel gestaag toeneemt.

Vanaf 1925 doet zich in de cijfers en verslagen over het buitengewoon onderwijs de verwarrende situatie voor, dat, naast de officiële (CBS-gegevens en onderwijsverslagen) aantallen scholen en leerlingen, ook met de niet-gesubsidieerde rekening gehouden moet worden. Over de situatie van deze niet-gesubsidieerde scholen is weinig bekend. De afname van het aantal niet-gesubsidieerde scholen en de toename van het aantal gesubsidieerde vanaf 1927 wijst op een versoepeling in het toewijzen van gelden door de minister. Een en ander geschiedde mede onder invloed van de Raad van State, die zich al meerdere malen had uitgesproken tegen het voorlopige besluit om niet alle nieuw opgerichte buitengewone scholen te financieren.²¹⁹

216. Zie voor deze bezuinigingsmaatregel hoofdstuk 4.2.

217. Het "vierde deel" waarvan Van Voorthuysen spreekt, heeft betrekking op de aantallen leerlingen: de toename van 3607 tot 4554 is een groei met 26%.

218. *Onderwijsverslag* (1923), p. 242.

219. Zie voor de politieke discussie hierover hoofdstuk 4.3.

8.2 De periode 1929-1950

De periode vanaf 1929 is gemakkelijker met behulp van statistische gegevens te analyseren dan de voorgaande. Toch zal uit de verschillende tabellen blijken dat de gegevensverzamelingen nog hiaten vertonen. Dit is vooral gevolg van het feit dat het CBS nog niet jaarlijks een statistiek van het buitengewoon onderwijs uitgeeft, maar over ongelijke jaarclusters: 1931-1934, 1935-1938, 1939-1947, 1948-1949 en 1950-1951. Hoewel de jaren wel aansluitend zijn, wordt niet over alle jaarclusters hetzelfde type gegevens opgesomd. Zoals we in de volgende twee tabellen zullen zien, is vooral de periode 1939-1947 erg onvolledig, wat, gezien de oorlogssituatie, geen verbazing zal wekken. Dit geldt met name voor de periode 1944-1945 als zo goed als alle scholen gesloten zijn.

In het aanwezige materiaal wordt niet expliciet vermeld of de inrichtingen met een school voor idioten en imbecielen onderscheiden worden van de zelfstandige zwakzinnigenscholen. Vermoedelijk omvatten de gegevens alleen deze laatstgenoemde debielen- en imbecielenscholen (aangeduid als dagscholen).

In de onderwijsverslagen worden de Joodse zwakzinnige leerlingen bij het bijzonder neutraal buitengewoon onderwijs ingedeeld.

De volgende tabellen geven de stand van zaken in het zwakzinnigenonderwijs in de jaren 1929-1950 aan. Tabel 3 toont het aantal instellingen voor zwakzinnigenonderwijs, onderscheiden naar openbaar en bijzonder, dit keer wel onderverdeeld naar de verschillende levensbeschouwelijke richtingen. De toename van het aantal instellingen wordt in percentages aangegeven, evenals het (markt)aandeel van de verschillende denominaties. Tabel 4 bevat gegevens over de zwakzinnige leerlingen. Met betrekking tot de zwakzinnigenscholen is de informatie van het CBS vollediger in vergelijking met de voorgaande jaren.

Tabel 3: aantal instellingen voor zwakzinnigenonderwijs, onderscheiden naar levensbeschouwelijke richting over de jaren 1929-1950.

jaar	INSTELLINGEN VOOR ZWAKZINNIGENONDERWIJS									
	totaal (toename in %)	openbaar		katholiek		protestant		bijzonder-neutraal ¹		
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	
1929	83	46	55,4	22	26,5	11	13,3	4	4,8	
1930	90 (8,4)	48	53,3	26	28,9	12	13,3	4	4,4	
1931	94 (4,4)	51	54,3	27	28,7	12	12,8	4	4,3	
1932	94 (0)	51	54,3	27	28,7	12	12,8	4	4,3	
1933	94 (0)	50	53,2	27	28,7	13	13,8	4	4,3	
1934	95 (1,1)	51	53,7	27	28,4	13	13,7	4	4,2	
1935	102 (7,4)	53	52,0	31	30,4	14	13,7	4	3,9	
1936	109 (6,9)	54	49,5	37	33,9	14	12,8	4	3,7	
1937	115 (5,5)	54	47,0	42	36,5	14	12,2	5	4,3	
1938	128 (11,3)	55	43,0	46	35,9	22	17,2	5	3,9	
1939	141 (10,2)	60	42,6	51	36,2	25	17,7	5	3,5	
1940	142 (0,7)	60	42,3	52	36,6	25	17,6	5	3,5	
1941	144 (1,4)	61	42,4	52	36,1	25	17,4	6	4,2	
1942	142 ² (-1,4)	62	43,7	53	37,2	24	16,9	3 ²	2,1	
1943	144 (1,4)	63	43,8	54	37,5	24	16,7	3	2,1	
1944	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1945	147 (2,1)	64	43,5	56	38,1	24	16,3	3	2,0	
1946	151 (2,7)	65	43,0	57	37,7	25	16,6	4 ²	2,6	
1947	157 (4,0)	66	42,0	60	38,2	27	17,2	4	2,5	
1948	166 (5,7)	69	41,6	65	39,2	28	16,9	4	2,4	
1949 ³	192 (15,7)	75	39,1	75	39,1	37	19,3	5	2,6	

1945	16510 (0,1)								
1946	18386 (11,4)	7243	39,4	8109	44,1	2835	15,4	199	1,1
1947	20210 (9,9)	7755	38,4	9052	44,8	3194	15,8	209	1,0
1948	21434 (6,1)	8302	38,7	9510	44,4	3401	15,9	221	1,0
1949	23952 (11,7)	8912	37,2	10596	44,2	4161	17,4	283	1,2
1950	25888 (8,1)	9721	37,6	11537	44,6	4361	16,8	269	1,0

¹ Inclusief Joodse instellingen.

In tabel 4 springen enkele jaren, qua cijfers en percentages, direct naar voren: 1934, 1938-1939 en 1944-1945. Ook hiervoor moeten verklaringen gezocht worden in het overheidsbeleid en externe omstandigheden. In 1934 verscheen een Koninklijk Besluit voor het buitengewoon onderwijs, waarin onder andere de toelatingsleeftijd verhoogd werd van zes naar zeven jaar. Het ging hier vooral om een bezuinigingsmaatregel, die tot gevolg had dat er dat jaar nauwelijks sprake was van een instroom van leerlingen op de zwakzinnigenscholen. Al enige jaren was er niettemin een ontwikkeling gaande om ook kinderen onder de zes jaar aan een toelatingsonderzoek te onderwerpen. Het betrof met name de imbeciele kinderen, die op jongere leeftijd in een bezinkingsklas konden worden geplaatst.²²⁰

De jaren dertig worden getekend door de economische crisis, wat ook in het buitengewoon onderwijs merkbaar is geweest.²²¹ De invloed van de economische crisis op het aantal leerlingen was, zoals we hebben geconstateerd, weliswaar zichtbaar, maar ook weer niet erg opvallend te noemen. Het komt vooral tot uiting in de geringe groei van het aantal zwakzinnigenscholen, met name in de vroege jaren dertig. In de periode 1931-1934 is het aantal scholen slechts met één gestegen en in de periode erna is er ook sprake van een geringe groei. Alleen de jaren 1938 en 1939 vormen, net als bij het leerlingenaantal, een uitzondering. Het lijkt erop dat in de jaren dertig elke school uiteindelijk gemiddeld meer zwakzinnige leerlingen dan voorheen heeft moeten opnemen en dat het bij de expansie van het buitengewoon onderwijs vooral aan de uitbreiding van het aantal scholen heeft geschort. Maar ook qua leerlingental is er uiteindelijk sprake van een minder sterke toename. Gewone basisscholen zijn door de bezuinigingsmaatregelen minder snel geneigd potentiële kandidaten voor buitengewoon onderwijs door te verwijzen, om het eigen aantal kinderen, en daarmee ook de toestroom van financiën, niet te laten dalen.²²²

Aan het einde van de jaren dertig is er voor wat betreft het zwakzinnigenonderwijs sprake van een zekere inhaalmanoeuvre, die echter tijdens de jaren van Duitse bezetting weer afneemt. Pas na 1946 is er echt sprake van een structurele, versnelde groei.

220. *Onderwijsverslag* (1934), p. 360-361.

221. Zie over de invloed van de economische crisis hoofdstuk 4.3.

222. *Onderwijsverslag* (1934), p. 87.

Zowel wat aantal leerlingen als aantal scholen betreft, kan uit de tabellen afgeleid worden dat de rooms-katholieke opmars (vanaf 1921) zich ook na 1930 doorzet.²²³ In 1949 zijn er evenveel openbare als katholieke zwakzinnigenscholen. Het jaar erop kunnen er al vier katholieke scholen meer geteld worden dan openbare. In percentages uitgedrukt liggen de verhoudingen in 1950 als volgt: 40,8% zijn rooms-katholieke, 38,8% zijn openbare en 18,4% protestants-christelijke scholen.²²⁴ Qua leerlingental liggen de verhoudingen niet veel anders.

Het protestants-christelijk onderwijs blijft ver achter zowel bij het openbaar als bij het rooms-katholiek zwakzinnigenonderwijs. In 1938 lijkt er zich een kentering in de groei van het aantal protestants-christelijke scholen aan te dienen. In dat jaar worden er maar liefst acht scholen opgericht, tegen gemiddeld minder dan één school per jaar in de voorgaande periode. Maar in de daaropvolgende jaren treedt er weer een stagnatie op, wat overigens ook voor de openbare scholen geldt. In 1949 lijkt er weer sprake te zijn van een groei van het aantal protestants-christelijke scholen: van 28 naar 37. In het licht van een algemene toename, ook voor de openbare en de katholieke scholen in dat jaar, neemt het marktaandeel van protestants-christelijke scholen verhoudingsgewijs echter nog steeds niet wezenlijk toe.

Het achterblijven van het protestants-christelijke zwakzinnigenonderwijs (ook in vergelijking met het protestants-christelijke gewoon lager onderwijs) is opmerkelijk te noemen, ook gezien het feit dat juist dit onderwijs in zijn pioniersfase met name door protestanten is geïnitieerd.²²⁵ Dit mechanisme van de wet van de remmende voorsprong werd ook door Calliber gesignaleerd in het eerder genoemde gedenboek: "Heeft (...) het orthodox protestantisme, werkelijk niet in de laatste plaats, de hand aan de ploeg geslagen, objectief bekeken, blijkt, dat het niet op dien weg is voortgegaan."²²⁶ Een verklaring voor deze stilstand kan Calliber slechts tot 1920 geven, namelijk de schoolstrijd, die voor confessionelen een aanleiding vormde om hun geld vooral aan het gewone onderwijs te besteden. Maar een reden voor het achterop raken in de periode erna, toen de financiële gelijkstelling tussen openbaar en bijzonder lager onderwijs immers een feit was, is zeker ook in het licht van de katholieke opmars minder eenvoudig te achterhalen. Het wordt ook in het christelijk correspondentieblad in 1937 geconstateerd. "Het Christelijk B.O. vertoont in ons

223. Op het R.K. Nationaal Jeugdcongres van 1922 wordt door verschillende sprekers met zorg de grote achterstand van het rooms-katholieke zwakzinnigenonderwijs geconstateerd. De vele pleidooien die gehouden worden om "deze zaak krachtig aan te vatten" kan als startsein voor de snelle uitbreiding van dit onderwijs gezien worden. Zie *Verslagboek Rooms-Katholiek Nationaal Jeugdcongres met Tentoonstelling en den Nationalen Gezelligdag gehouden te 's-Gravenhage 30 juli-6 aug. 1922*, sectie "Onverzorgde en geestelijk en lichamelijk afwijkende jeugd", p. 531-630 en A.M. Lauret (1967), *Per imperatief mandaat*, p. 215-247.

224. Overigens vormen bij het ingaan van de negentiger jaren, de katholieke scholen voor speciaal onderwijs nog steeds de meerderheid. Van de ongeveer 1000 bestaande speciale scholen is 27% openbaar, 30% rooms-katholiek, 20% protestants-christelijk en heeft 20% een andere levensbeschouwing of is bijzonder-neutraal. C.J.W. Meyer, S.J. Pijl en S. Hegarty (1994), *New perspectives in special education*, p. 104.

225. Zie voor protestants-christelijke initiatieven, Th. Jak (1993).

226. A.J. Calliber, Het prot. chr. onderwijs aan zwakzinnigen. In: *Gedenboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen* (1929), p. 31-35. Vergelijk ook zijn artikel in het gedenboek *Het buitengewoon onderwijs in Nederland* (1937), p. 52-65, onder dezelfde titel.

land een onbegrijpelijke achterstand, vergeleken bij het lager en niet minder het Neutraal en Katholiek B.O. Hier zijn zelfs alle verhoudingen zoek."²²⁷ In kringen van het protestants-christelijke buitengewoon onderwijs worden verschillende redenen geopperd als oorzaak van deze achterstand: de grote afstanden naar de dichtstbijzijnde christelijke buitengewone school, en de daarmee gepaard gaande extra kosten, vormen voor de ouders een onoverkomelijk bezwaar; de financiële ongelijkheid tussen openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs speelt een rol, met name vanwege het niet subsidiëren van de oprichtings- en exploitatiekosten; het protestants-christelijk onderwijs is nog jong, de echte uitbreiding moet nog komen; hoofden van christelijke lagere scholen zijn minder geneigd hun zwakke leerlingen door te verwijzen, omdat ze voor de financiering van hun eigen school zoveel mogelijk leerlingen willen behouden. "Pogingen genoeg, om den achterstand van het Chr. B.O. te verklaren en goed te praten!", maar deze verklaringen gelden, mutatis mutandis, eveneens voor de katholieken, constateert Bunt in hetzelfde correspondentieblad. Hij kan slechts vragen stellen en een oproep voor meer medeleven met de misdeelde doen: "Is er wel genoeg medewerking van schoolbesturen en van hoofden van scholen? Is er wel genoeg bezieling? Is er wel genoeg geloofsvertrouwen, om te kunnen zeggen: Als wij het goede zoeken voor onze misdeelde leerlingen, door voor dezen overplaatsing naar een Chr. buitengewone school te bevorderen, dan zal de zegen voor eigen school niet verminderen, al gaat het leerlingenaantal iets naar beneden."²²⁸

Ongetwijfeld zal de beperkte uitvoering van de financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs een negatieve invloed hebben gehad op de totstandkoming van protestants-christelijke scholen. Dit was in 1930 zeker het geval in de Alblasserwaard, waar de regionale christelijke scholenbond het initiatief had genomen een buitengewone school op te richten van eigen signatuur. 122 Leerlingen waren reeds onderzocht en geschikt bevonden. Onderhandelingen over de aankoop van een gebouw waren gaande en het gemeentebestuur had ook zijn medewerking toegezegd, maar het Rijk weigerde uiteindelijk subsidie te geven. Het initiatief werd om deze reden niet uitgevoerd.²²⁹ Voor het katholieke onderwijs vormde de kwestie van de financiering voor oprichting en onderhoud van buitengewone scholen een minder onoverkomelijk bezwaar. Initiatieven hiervoor werden dikwijls vanuit de religieuze ordes genomen. Door de verschillende onderwijscongregaties werden geld, faciliteiten en personeel beschikbaar gesteld, waardoor rijkssubsidie weliswaar zeer welkom, maar geen absolute voorwaarde was. Daarbij zal ook een rol hebben gespeeld dat de leerkrachten in het rooms-katholiek buitengewoon onderwijs veel goedkoper waren, omdat de meeste scholen door religieuzen werden bemensd.

Uit onderstaand overzicht kan opgemaakt worden of de achterstand van het protestants-christelijke zwakzinnigenonderwijs ten opzichte van het rooms-katholieke en openbare zich ook in het gewoon lager onderwijs heeft voorgedaan.

De tabel geeft ons inzicht in de verhouding van de verschillende denominaties in zowel het

227. [z.n.] *Correspondentieblad, orgaan van de vereeniging van christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland en de Overzeesche Bezittingen* (1937) 82, p. 232-233. In het vervolg afgekort als *CVCOO*.

228. G. Bunt, De achterstand van het Christelijk Buitengew. Onderw. *CVCOO* (1937) 82, p. 735-736.

229. G. Bunt (*CVCOO*, 1937), p. 735-736.

gewoon als het buitengewoon lager onderwijs over de periode 1905 tot 1950. Ook voor het gewoon lager onderwijs geldt dat de rooms-katholieken langzaam maar zeker de grootste groep (vanaf 1945) gaan vormen. Desalnietemin liggen de percentages van de verschillende denominaties in het gewoon lager onderwijs verhoudingsgewijs dichter bij elkaar dan die van het buitengewoon lager onderwijs. Zo is bijvoorbeeld in 1945 het percentage katholieke zwakzinnigenscholen ruim twee keer zo hoog als de protestants-christelijke (21,8%), terwijl dat in het gewoon lager onderwijs veel minder uit elkaar ligt (9,3%). Ook aan de hand van deze tabel kan geconcludeerd worden dat er een opmerkelijke achterstand is van het protestants-christelijke zwakzinnigenonderwijs ten opzichte van het openbare en katholieke.

Tabel 5: percentage scholen onderverdeeld naar denominatie en naar gewoon lager onderwijs (G.L.O.) versus buitengewoon lager onderwijs (B.L.O.).

jaar	openbaar		rooms-katholiek		protestants-christelijk		totaal confessioneel	
	G.L.O.	B.L.O.	G.L.O.	B.L.O.	G.L.O.	B.L.O.	G.L.O.	B.L.O.
1905 ¹	65,9	75,0	15,0	0,0	15,9	25,0	30,9	25,0
1910	62,0	60,0	16,9	0,0	18,5	20,0	35,4	20,0
1915	59,1	66,7	18,8	6,7	19,8	13,3	38,6	20,0
1920	57,8	80,0	19,8	4,0	19,9	8,0	39,7	12,0
1925	51,0	61,3	24,4	- ²	22,9	- ²	47,3	38,7
1930	44,7	53,3	29,2	28,9	24,3	13,3	53,5	42,2
1935	38,2	52,0	33,2	30,4	26,6	13,7	59,8	44,1
1940	35,8	42,3	34,7	36,6	27,4	17,6	62,1	54,2
1945	34,5	43,5	36,5	38,1	27,2	16,3	63,7	54,4
1950	33,6	38,8	36,9	40,8	27,6	18,4	64,5	59,2

¹ De percentages van het B.L.O. in de periode 1905-1920 geven een wat vertekend beeld. Het absolute aantal scholen was in die periode nog klein, zodat de oprichting van een nieuwe school direct een heel andere verhouding tussen de denominaties geeft.

² Over 1925 waren geen gegevens aanwezig opgesplitst naar protestants-christelijk en rooms-katholiek B.L.O.

We hebben gezien dat er gedurende de eerste twee decennia van deze eeuw een geleidelijke en bescheiden uitbreiding van het aantal zwakzinnigenscholen plaatsvindt. Onder invloed van economische crises, bezuinigingsmaatregelen en oorlog verandert dit groeitempo, met uitschieters naar boven en beneden, geleidelijk aan enigszins zonder dat er sprake is van een spectaculaire groei. In de periode 1900-1920 neemt het aantal scholen gemiddeld met ongeveer één per jaar toe. In de jaren 1920-1950 bedraagt de gemiddelde groei per jaar bijna zes scholen. Ruim twintig

jaar later zijn er meer dan 300 zwakzinnigenscholen bijgekomen, wat een gemiddelde groei, over deze periode, van ongeveer vijftien scholen per jaar betekent; een groei die zich in de jaren daarna nog steeds doorzet.²³⁰ De echte expansie vindt dus vooral na de Tweede Wereldoorlog plaats.

In de naoorlogse periode valt de versnelde groei na 1946 van het aantal leerlingen op. Kwam het aantal nieuwe leerlingen per jaar vóór 1946 bijna nooit boven de 900 te liggen, tussen 1946 en 1950 is het gemiddelde verdubbeld, namelijk rond de 1875 (1948 is met 1224 nieuwe schoolkinderen een uitschieter naar beneden en 1949 vormt een uitschieter naar boven, namelijk 2518 leerlingen). Deze versnelde toename zet zich overigens ook na 1950 door.²³¹ De gesignaleerde toegenomen groei aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog zet zich klaarblijkelijk, na vijf jaren bezettingstijd, onveranderd door.

Concluderend zou gesteld kunnen worden, dat de leerplichtwet slechts in bescheiden mate tot de kwantitatieve groei van het speciaal onderwijs heeft bijgedragen. De leerplichtwet was wel een belangrijke aanleiding voor het opzetten van het buitengewoon onderwijs. De lager-onderwijswet van 1920 heeft een veel duidelijker invloed gehad op de uitbreiding van het buitengewoon lager onderwijs en dan, met name, de zwakzinnigenscholen. Het sterkst is echter de groei waar te nemen na het Koninklijk Besluit van 1949. Wet- en regelgeving hebben in de eerste helft van onze eeuw gezorgd voor het noodzakelijke kader, waarbinnen het speciaal onderwijs zich kon ontwikkelen en kon groeien. Aan de andere kant kan ook geconstateerd worden, dat overheidsbevoienissen remmend hebben gewerkt op een krachtige groei en ontwikkeling. Vanuit de (buitengewoon-)onderwijspraktijk zijn regelmatig stemmen gehoord over het onrechtvaardige "stopwetje", waardoor nieuwe scholen niet per definitie op subsidie konden rekenen; over het maar niet opnemen in de wet van al jaren functionerende typen buitengewone scholen als buitengewoon onderwijs (epileptische kinderen, lichamelijk gebrekkige kinderen), overeenkomstig artikel 4 van de lager-onderwijswet 1920; en over het slechts ten dele doorvoeren van de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs. Met name voor de eerste helft van de twintigste eeuw geldt dat er tussen buitengewoon onderwijs en regelgeving een ambivalente relatie heeft bestaan.²³²

8.3 Verhoudingspercentages van leerlingen in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs

Naast de al vermelde gegevens over aantallen zwakzinnige leerlingen en zwakzinnigenscholen zal in de volgende tabellen worden aangegeven, welk percentage kinderen van het totaal aantal leerlingen dat het lager onderwijs volgt, een buitengewone school bezoekt. Bij de interpretatie van de verhoudingspercentages moet ermee rekening worden gehouden dat het hier gaat om kinderen die werkelijk schoolgaan en als zodanig ook geregistreerd staan. Zeker in de eerste helft van de twintigste eeuw zaten lang niet alle potentiële kandidaten voor zwakzinnigenonderwijs ook werkelijk op een zwakzinnigenschool.

230. N.Y. Vlietstra, T. Kingma en M. Holl (1974), *De onderwijskundige en sociale zorg voor gehandicapte jeugd in Nederland*, p. 18-22.

231. K. Doornbos en L.M. Stevens (1987), p. 15-20.

232. Zie C.M. van Rijswijk (1991), Speciaal onderwijs en regelgeving: een ambivalente relatie. In: *Handboek orthopedagogiek*, nr. 5501, p. 1-19.

Het gaat in tabel 6 om een landelijk percentage. De regionale verschillen zijn groot. In steden of provincies waar relatief veel voorzieningen voor zwakzinnige kinderen getroffen zijn, is het percentage aanzienlijk hoger. Zo ligt het percentage in Den Haag op 2,71%, terwijl dit in de stad Groningen 1,44% is.²³³

Tabel 6: percentage zwakzinnige leerlingen als deel van alle lager-
onderwijsleerlingen en onderscheiden naar jongens en meisjes.

jaar	jongens	meisjes	totaal
1930	1,93%	0,99%	1,47%
1931	1,96%	1,04%	1,51%
1932	2,09%	1,18%	1,65%
1933	2,18%	1,28%	1,74%
1934	2,17%	1,27%	1,73%
1935	2,22%	1,30%	1,77%
1936	2,23%	1,22%	1,79%
1937	2,22%	1,37%	1,81%
1938	2,29%	1,41%	1,86%
1945	2,60%	1,80%	2,20%
1948/49	-	-	1,81%
1950/51	-	-	2,03%

Het is duidelijk dat een gestaag stijgend percentage van de schoolgaande kinderen een zwakzinnigenschol bezocht. Evenals aan de hand van tabel 4 met betrekking tot de aantallen zwakzinnige leerlingen geconstateerd werd, kan ook in deze tabel een vermindering van de groei rond 1934 vastgesteld worden. Het hoge percentage in 1945 heeft ongetwijfeld te maken met de uitzonderlijke onderwijssituatie aan het eind van de Tweede Wereldoorlog. Opvallend is voorts het elders in deze studie gesignaleerde verschijnsel dat het percentage zwakzinnige scholieren onder de jongens aanzienlijk groter is dan onder de meisjes.²³⁴

Zoals al eerder aangegeven, vertoont het speciaal onderwijs vanaf 1950 een zeer sterke groei. Zelfs als we alleen kijken naar die vormen van het moderne speciale onderwijs die het best

233. *Statistiek van het Buitengewoon Lager Onderwijs (1935-1938)*.

234. Zie deel II, hoofdstuk 5.4.

vergelijkbaar zijn met de zwakzinnigenscholen uit de eerste helft van de twintigste eeuw, blijkt die steeds sterkere stijging duidelijk waar te nemen.

De gegevens van tabel 6 zijn ontleend aan het CBS. Voor de periode na 1950 is dezelfde berekening uitgevoerd als de periode voor 1950, namelijk het totaal aantal kinderen in de leeftijd van zes tot twaalf jaar dat schoolgaat en daarvan het percentage leerlingen dat op een (Z)MLK en LOM, respectievelijk zwakzinnigenschool ingeschreven staat. In hedendaagse publikaties hierover blijkt dat er geen eenduidigheid met betrekking tot deelnamepercentages en in- en uitstroom is.²³⁵ Om te kunnen vergelijken met percentages uit de periode dat het nog om zwakzinnigenonderwijs (debielen en imbecielen) ging, zijn de gegevens van het onderwijs aan (zeer) moeilijk lerende kinderen ((Z)MLK) bij elkaar opgeteld en gescheiden van de kinderen die op een school voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) zitten. Kinderen die nu op het LOM zitten, vormen een andere categorie dan de vroegere zwakzinnige of debiele kinderen. Het is echter wel aannemelijk dat sommige kinderen die nu naar het LOM doorverwezen worden, toen op een zwakzinnigenschool zouden hebben gezeten.

Tabel 7: deelnamepercentages (Z)MLK en LOM (1950-1994)

JAAR	(Z)MLK	LOM
1950	2,13%	0,04%
1955	2,23%	0,11%
1960	2,75%	0,31%
1965	2,94%	0,62%
1970	2,93%	1,10%
1975	2,86%	1,72%
1980	3,08%	2,38%
1984 ¹	3,64%	3,51%
1985	2,69%	2,72%
1990	2,95%	3,04%
1994	3,32%	3,04%

¹ In het overzicht is vanwege de Wet op het Basisonderwijs van 1985 ter

235. Y.J. Pijl en S.J. Pijl (1995), p. 108-110; C.J.W. Meyer, S.J. Pijl en S. Hegarty (1994), p. 103; J. Sturm en D. Graas, *Das Sonderschulsystem am Ende? Das Niederländische Beispiel?* *Zeitschrift für Pädagogik* (1994) 32 Beiheft, p. 420-423 en K. van Dun en A. Ruijsseenaars, *Omvang en groei van het Buitengewoon/Speciaal Onderwijs in Vlaanderen en Nederland.* *Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en klinische kinderpsychologie* (1991) 16, p. 185.

vergelijking zowel 1984 (vóór de inwerkingtreding ervan) als 1985 opgenomen.

Vanaf 1985 is de wet op het basisonderwijs in werking getreden. Dit betekent dat bij de gegevens over het lager onderwijs nu ook de kleuters meegeteld zijn. Bij de berekeningen moet rekening gehouden worden met het feit dat door de grote groep kleuters het totaal aantal basis-schoolleerlingen is verhoogd, terwijl met betrekking tot het speciaal onderwijs geldt dat de kleuters nog een aparte categorie vormen (de in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK) en de kinderen die op een medisch kleuterdagverblijf (MKD) zitten).

Vanaf 1950 is er een geleidelijke toename van het percentage (zeer) moeilijk lerende kinderen opgetreden, tot meer dan 3% in de jaren tachtig. Het aantal kinderen op scholen voor leer- en opvoedingmoeilijkheden heeft in deze periode een spectaculaire groei doorgemaakt. Uit de gegevens kan geconcludeerd worden dat het LOM (in 1949 ingesteld) tenminste deels een nieuwe doelgroep heeft bereikt. De groei van het LOM heeft immers geen afname van het (Z)MLK tot gevolg gehad. Na eerst een korte terugval met bijna één procent als gevolg van de wet van 1985, is het aandeel van zowel het LOM als het (Z)MLK weer gegroeid tot ruim drie procent.

De explosieve groei van het speciaal onderwijs in de laatste decennia heeft het percentage aanzienlijk hoger doen worden dan de twee procent van vóór 1950. Ondanks de vele pogingen van overheidszijde om de groei van het speciaal onderwijs een halt toe te roepen, lijkt het er vooralsnog op dat het accres, zoals zich dat met name in de jaren zestig, zeventig en tachtig manifesteerde, in de jaren negentig nog steeds voortgaat.²³⁶

236. Door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zijn in 1995 (evaluatie)rapporten verschenen: *Uitvoeringsbesluit Weer Samen Naar School* en *Weer Samen Naar School: de volgende fase*. Ook hierin blijkt dat, ondanks de verschillende beleidsmaatregelen, het aantal doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs nog steeds toeneemt.

DEEL II: OPVATTINGEN OVER ZWAKZINNIGHEID EN SPECIAAL ONDERWIJS

HOOFDSTUK 1

Aanzet

De negentiende eeuw kende, naast grote instellingen voor idioten en krankzinnigen, ook kleine (veelal particuliere) instellingen voor opvang, verzorging en onderwijs ten behoeve van kinderen met opvoedings- en leerproblemen of een fysieke handicap. Scholen voor kinderen met specifieke stoornissen op het gebied van de verstandelijke ontwikkeling waren, zoals we in het voorgaande deel hebben gezien, niet of nauwelijks aanwezig. Het ging in deze periode om het signaleren (van het bestaan) van dergelijke gebrekkige en daardoor opvallende kinderen waar in diverse instellingen al extra pedagogische zorg aan werd besteed. We denken dan aan de doofstommen-school te Groningen, de havelozenscholen (bedoeld voor verwaarloosde kinderen, maar waar niet zelden ook zwakbegaafde kinderen een plaats vonden) te Amsterdam, Utrecht en Rotterdam en de instelling van Kingma in Utrecht voor spraakgebrekkige kinderen. De groei en verscheidenheid van op afwijkende kinderen gericht speciaal onderwijs, sluit aan op deze negentiende-eeuwse initiatieven, maar is vooral een typisch twintigste-eeuws verschijnsel.

In het voorgaande is de ontwikkeling van het speciaal onderwijs beschreven aan de hand van wisselwerkingen tussen onderwijsbeleid en onderwijspraktijk. Deze ontwikkeling kenmerkte zich in de eerste helft van de twintigste eeuw vooral door wettelijke regelingen, subsidiëring, differentiatie, kwantitatieve uitbreiding en professionalisering. De rol van overheidsbeleid en overheidsgelden bleek beslissend te zijn voor de groei en institutionalisering van speciaal-onderwijsvoorzieningen. Het proces van professionalisering van (ortho)pedagogische hulpverlening en een systematische zwakzinnigenzorg is reeds voor 1900 ingezet. Kenmerkte de eerste helft van de negentiende eeuw zich voornamelijk door een ongedifferentieerde hulpverlening, ingegeven door humanitaire en religieus-caritatieve beweegredenen, vanaf de tweede helft vinden verschuivingen plaats.²³⁷ Het hulpaanbod raakt steeds meer gespecialiseerd door de groeiende aandacht voor de verschillende problematieken en categorieën van hulpbehoevenden.²³⁸ De particuliere instellingen voor speciaal-pedagogische zorg van de negentiende eeuw veranderen in de twintigste eeuw steeds meer in gevestigde, goed geregelde en professionele organisaties.

Het proces van verwetenschappelijking van de kennis van en de zorg voor afwijkende kinderen verliep in nauwe samenhang met deze groei en institutionalisering van het buitengewoon

237. A. de Regt (1984), *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, p. 143-174 en Th. Jak (1993), met name p. 11-36.

238. Vergelijk de studies van J.J.H. Dekker (1985); Th. Jak (1988) en Ch. Leonards (1995), waarin (het ontstaan van) de zorg voor respectievelijk verwaarloosde, zwakzinnige en criminele kinderen in de negentiende eeuw wordt beschreven.

onderwijs.²³⁹ Hoewel de universitaire orthopedagogiek pas na de Tweede Wereldoorlog tot stand is gekomen, zijn een halve eeuw ervoor al verschillende aanzetten voor een wetenschappelijke benadering van vraagstukken betreffende problematische kinderen en opvoedingssituaties aanwijsbaar. Een en ander heeft in de twintigste eeuw geleid tot een wassende stroom publikaties vooral met betrekking tot zwakzinnigheid en zwakzinnige kinderen, de oprichting van orthopedagogische verenigingen, het houden van speciaal-pedagogische congressen en de oprichting in de jaren dertig van pedologische instituten te Amsterdam en Nijmegen.

Op deze toenemende aandacht vanuit de wetenschap voor het (afwijkende) kind en zijn onderwijs en opvoeding zijn verschillende negentiende-eeuwse ontwikkelingen van invloed geweest.²⁴⁰

Als eerste historische ontwikkelingslijn kan de invloed van de voortschrijdende scholarisatie van de Nederlandse samenleving genoemd worden. Ging bij de aanvang van de negentiende eeuw nog slechts een krappe meerderheid van de kinderen naar school, bij het afsluiten van deze eeuw gold er de plicht voor kinderen om zes jaar achtereen onderwijs te volgen.²⁴¹ De groeiende vanzelfsprekendheid van het schoolgaan van kinderen betekende ook dat uitzonderingsgevallen, kinderen die niet pasten binnen de norm, naar voren kwamen.

Een belangrijk gevolg van deze Nederlandse scholarisatie is de opkomst van de schoolhygiënebeweging geweest. Deze stroming hield zich niet slechts bezig met de lichamelijke gezondheid van schoolkinderen, maar had ook de morele en geestelijke gezondheid als belangrijk aandachtspunt in haar program staan. De hygiënische voorschriften brachten in de schoolklas onderscheid aan in gezond en ongezond of normaal en abnormaal. Een punt van aanhoudende zorg binnen deze kringen vormde de mogelijkheid van geestelijke (over)vermoeidheid van schoolkinderen.²⁴² Een belangrijk resultaat van de invloed die de schoolhygiënebeweging op het onderwijs had, was de officiële instelling van schoolartsen in 1904.²⁴³

Een derde impuls voor de golf van interesse voor afwijkende kinderen rondom de eeuwwisseling komt vanuit de evolutieleer en de eugenetica: postivistisch denken over

239. M. Depaepe (1989), *Meten om beter te weten?*, p. 30-31.

240. Voor een algemene inleiding over belangrijke negentiende-eeuwse stromingen die van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van het zwakzinnigenonderwijs zie onder andere D.G. Pritchard (1963), *Education and the Handicapped, 1760-1960*, p. 177-195; R.C. Scheerenberger (1983), p. 51-87; S. Ellgar-Rüttgardt (1985), *Historiographie der Behindertenpädagogik*. In: *Handbuch der Sonderpädagogik, Band I*, p. 87-125; M. Depaepe (1989), met name p. 27-40; J.C. Sturm (1992), p. 370-387 en J.J.H. Dekker (1992), p. 67-80.

241. W.J.M. Knippenberg (1986); Th. Veld (1987); J. Lenders (1988), *De burger en de volksschool* en G. de Vries (1993), *Het pedagogisch regime*, met name p. 16-45.

242. S. Ellgar-Rüttgardt (1985), p. 109-110; J.C. Sturm (1992), p. 370-371 en N. Bakker (1995), *Kind en karakter*, p. 11-20. Meer algemeen over schoolhygiëne zie A.M. Bouvy-Reijs en B.W. van der Wiel (1957⁸), *Schoolhygiëne* en A.H. Bergink (1965), *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Over psychische overspanning bij leerlingen, zie P. van Aalten, *Het vraagstuk der geestelijke vermoeidheid op school*. *TvBO* (1923) 3, p. 50-55, 81-84.

243. E. Haas (1995), p. 123-130, 135-139; E.F.M. Janssen, *De opkomst van de schoolartsen in Nederland tussen 1895 en 1920*. *Pedagogisch tijdschrift* (1990) 15, p. 76-84 en B.E.J.H. Becking (1942).

mogelijkheden om het menselijk ras te verbeteren.²⁴⁴ De eugenetica richtte zich onder andere op vraagstukken als hoe zwakzinnigheid en sociale onaangepastheid uitgeschakeld zouden kunnen worden. Daarbij was het van belang om het kind in zijn ontwikkeling te bestuderen, en te analyseren welke erfelijke factoren invloed hebben op de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling en in welke mate. Uit de pogingen om te kunnen onderscheiden tussen normaal en niet-normaal, ontstonden in het begin van de twintigste eeuw de intelligentietesten. Historisch gezien is de ontwikkeling van deze testen voortgekomen uit de pedagogische belangstelling voor zwakzinnige kinderen.²⁴⁵

Tenslotte kunnen, onder andere vanwege de verbetering van de economische (levens)standaard en de leerplicht, de pogingen tot onderwijsvernieuwing en -verbetering genoemd worden. Maar ook omgekeerd is er een verband tussen overheidsoptreden enerzijds en de praktijk van het onderwijs aan het afwijkende kind anderzijds. Een aanzienlijk aantal vernieuwingen en verbeteringen van het lager onderwijs in de twintigste eeuw is voortgekomen uit de onderwijspraktijk in instellingen voor zwakzinnigen of zijn geïnspireerd vanuit observaties en ervaringen uit de residentiële (her)opvoeding.²⁴⁶

De toegenomen aandacht in de literatuur en wetenschap (met name bij medici en pedagogen) voor de zorg voor zwakzinnige of idiote kinderen vanaf het midden van de negentiende eeuw, was voortgekomen vanuit de pedagogische praktijk. We kunnen hier denken aan hervormingen in zowel het krankzinnigenwezen, als het gewoon lager en het doofstommenonderwijs. Wat betreft het krankzinnigenwezen kunnen vooral genoemd worden de veranderde opvattingen ten aanzien van de verzorging en genezing van krankzinnigen en de modernisering van zowel krankzinnigen-gestichten als het ontstaan van aparte inrichtingen voor zwakzinnigen. Mede naar het voorbeeld van Parijse gestichten (en ideeën en experimenten van personen als P. Pinel (1745-1826), E.M. Itard (1774-1838) en E. Séguin (1812-1882))²⁴⁷, werden ook Nederlandse gestichten in sommige plaatsen van speciale schoolklassen voorzien. Daarnaast hebben de verbreiding van het aanschouwelijkheidsprincipe en de verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs bijgedragen aan de theorievorming rond speciaal onderwijs voor kinderen met leermoeilijkheden.²⁴⁸ Deze nieuwe methoden bleken goed bruikbaar te zijn binnen het zwakzinnigenonderwijs, met name het principe van het leren waarnemen en het benoemen van voorwerpen. De ontwikkeling van het

244. D.G. Pritchard (1963), p. 178-179; M. Rosen, G.R. Clark en M.S. Kivitz (1976), *History of Mental Retardation*, p. XVI, XX-XXIII; M. Depaepe (1989), p. 8-16 en P.J.D. Drenth en K. Sijsma (1990), *Testtheorie*, p.3-5. Over (de invloed van) de eugenetica in Nederland zie J. Noordman (1989), *Om de kwaliteit van het nageslacht*.

245. D. Draaisma (1988), *De geest in getal*, p. 135-141; M. Depaepe (1989), p. 10-11, 38-39 en A. Klijn (1995), p. 143-159.

246. J.H. Gunning Wz., De betekenis van het onderwijs aan abnormale voor de opvoeding en het onderwijs aan normale kinderen. *TvBO* (1929) 10, p. 184-198. Zie ook J.J.H. Dekker (1985) en Ch. Leonards (1995).

247. Th. Jak (1993), p. 2-5.

248. Over het negentiende-eeuwse leesonderwijs zie K. Abelman, H. de Frankrijker en W. Verhey, Didactiek en inhoud van het leesonderwijs in de 19e eeuwse volksschool. *Pedagogische studiën* (1984) 61, p. 73-86 en J. Lenders (1988), p. 212-240.

doofstommenonderwijs is ook van belang geweest. In de doofstommenschool te Groningen was een aparte klas voor kinderen, die bijzondere gebreken vertoonden. In deze klas zaten ook veel zwakzinnige kinderen.²⁴⁹

In de lijn van bovengenoemde ontwikkelingen, stromingen en denkbeelden worden in dit tweede deel de belangrijkste theorieën betreffende zwakzinnigheid en speciaal onderwijs besproken. Ze hebben een belangrijke invloed gehad op de professionalisering en verwetenschappelijking van visies en kennis met betrekking tot onderwijs en opvoeding van zwakzinnige kinderen.

Als voornaamste bron van onderzoek gebruiken we de vaktijdschriften voor speciaal onderwijs, namelijk *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs*, *Tijdschrift voor RK Buitengewoon Lager Onderwijs* en *CBO, Correspondentieblad voor het Christelijk Buitengewoon Onderwijs*. Deze tijdschriften vormen, zeker in de pioniersfase, de belangrijkste spreekbuis voor mensen werkzaam in het buitengewoon onderwijs.

Opvattingen over de geneesbaarheid van mentale afwijkingen en de preventie ervan werden besproken in de vakliteratuur (met name tijdschriften) voor orthopedagogen. Artsen en onderwijzers, werkzaam in het speciaal onderwijs, gaven in vele publikaties hun mening over de ontwikkelingsvatbaarheid van kinderen met een verstandelijke handicap en deden verslag van hun ideeën over de pedagogische, psychologische en medische hulp die geboden moest worden. Bovengenoemde periodieken waren opgericht als orgaan van de verenigingen voor buitengewoon onderwijs.

De *Vereeniging van onderwijzers en artsen, werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen* is opgericht in 1903. De vereniging was het geesteskind van D. Köhler, hoofd van de lagere school in Rotterdam, waar in 1896 de eerste klas voor achterlijke kinderen was ingericht. Het plan van Köhler om een vereniging op te richten sloeg meteen aan, want bij de eerste vergadering op 27 december 1903 waren alle hem bekende onderwijzers en onderwijzeressen die in deze tak van onderwijs werkzaam waren, aanwezig. Bij de oprichting van de vereniging waren er in Nederland acht inrichtingen voor onderwijs aan zwakzinnigen. Eén ervan (Ermelo) was verbonden aan een gesticht, vallende onder de krankzinnigenwet; twee inrichtingen behoorden tot de categorie internaten (De Bilt en Zeist); drie konden als zelfstandige dagscholen aangemerkt worden (twee in Amsterdam en één in Den Haag) en bij de overige twee ging het om aparte klassen voor zwakzinnige kinderen verbonden aan een gewone lagere school (Rotterdam en Den Haag).²⁵⁰ Hoewel eerst de voorkeur werd gegeven aan een vereniging die slechts bedoeld was voor de kleine groep mensen die onderwijs gaven aan achterlijke kinderen (en niet voor alle werkers op het gebied van de zorg voor afwijkende kinderen), werd na deze oprichtingsvergadering besloten dat ook artsen die werkzaam waren in het zwakzinnigenonderwijs en onderwijzers van de inrichtingen en gestichten voor

249. B. Kruithof (1985³), Speciaal onderwijs. In: B. Kruithof, J. Noordman en P. de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, p. 87-95; Th. Jak (1988), p. 89 en D.G. Pritchard (1963), p. 177-179.

250. A. van Voorthuijsen (1929), De organisatorische ontwikkeling van het onderwijs aan zwakzinnigen in de laatste 25 jaren. In: *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, p. 22. Dit gedenkboek is verschenen bij gelegenheid van het vijfentwintigjarig bestaan van de vereniging.

zwakzinnigen lid konden worden.²⁵¹ Zes jaar later zag het *Tijdschrift van de Vereeniging van onderwijzers en artsen, werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen* het licht. Het tijdschrift verscheen in de eerste jaargang vier keer en telde zestien pagina's per nummer. Met de tweede jaargang konden reeds zes nummers uitgegeven worden. De redactie werd aanvankelijk gevormd door de onderwijzers P.H. Schreuder en G.J. Vos en de psychiater J.W.H. Wijsman. Vos (1872-1949) vormde jarenlang de spil waarom het tijdschrift draaide. De doelstelling van het tijdschrift werd door de redactie in het openingsnummer uiteengezet:

A. "de voortdurende verbetering van het onderwijs voor achterlijke en zenuwzwakke kinderen";
 B. "het bevorderen van de oprichting van afzonderlijke inrichtingen voor achterlijke en zenuwzwakke kinderen in ons land";

C. "de behartiging der belangen van hen, die zich aan bedoeld onderwijs gewijd hebben."

Daarnaast beoogde het tijdschrift een correspondentieblad te zijn "waarin we elkaar kunnen voorlichten bij onze studie en onzen practischen arbeid".²⁵²

Eind 1909 had de vereniging 69 gewone, 14 buitengewone en 2 ereleden op haar ledenlijst staan.²⁵³ Hoe groot de oplage was wordt niet vermeld, maar vermoedelijk lag die niet veel hoger dan het aantal leden van de vereniging. Een jaarabonnement kostte de leden één gulden.

Het laatste nummer van de achtste jaargang in 1916 bleek ook het laatste nummer van het tijdschrift in zijn oude vorm te zijn. Er werd geen mededeling gedaan over de op handen zijnde opheffing. Het tijdschrift liep goed: het ledental groeide in die jaren gestaag en de jaarrekening van het tijdschrift was steeds met een batig saldo afgesloten. Vermoedelijk zal de opheffing (en de fusie erna) te maken hebben gehad met het in onvoldoende mate beschikbaar zijn van geschikte kopij en beantwoordde de inhoud niet aan de meer praktisch gerichte verwachtingen van de zwakzinnigenonderwijzers. De meeste artikelen waren door de redactie geschreven en de laatste jaargang was geheel gevuld met herdenkingsartikelen over Kingma.²⁵⁴

In 1917 verscheen het eerste nummer van *PAIS*, maandblad uitgegeven door de *Nederlandse Vereeniging van Schoolartsen, de Vereeniging van Onderwijzers en Artsen werkzaam aan Inrichtingen voor Onderwijs aan Achterlijke en Zenuwzwakke Kinderen* en de *Vereeniging van Spraakleeraren*, onder hoofdredactie van de schoolarts Van Voorthuijsen (*PAIS* refereert aan het Griekse woord 'kind', maar is tevens de afkorting van *Paedagogen* en *Artsen* voor *Intellect- en Spraakstoornissen*). Dit gemeenschappelijke tijdschrift bleek geen lang leven beschoren te zijn,

251. K. Penon (1929), *De arts en de school* en C. Leeftang (1929), *Vereenigingsleven*. In: *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, p. 152-154, 169-173. Er wordt niet vermeld hoeveel onderwijzers en onderwijzeressen er in 1903 werkzaam waren op de zwakzinnigenscholen. Het zullen er, gezien het geringe aantal instellingen, niet veel zijn geweest.

252. *Tijdschrift der Vereeniging van onderwijzers en artsen werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen* (1909) 1, p. 1. In het vervolg afgekort als *TvO&A*.

253. *TvO&A* (1911) 3, p. 57-59 en (1916) 8, p. 46.

254. In een persoonlijke herinnering schrijft Vos enkele jaren later zich niet meer te herinneren wat de werkelijke reden van de opheffing was. G.J. Vos, *Ons tijdschrift in den loop van het bestaan onzer vereeniging*. *TvBO* (1929) 10, p. 98-102.

want op 1 januari 1920 diende zich het eerste nummer van het nieuwe aparte orgaan van de vereniging voor onderwijzers en artsen aan: het *Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs*. Schreuder en Vos waren weer teruggekeerd in de redactie, waarvan ook de arts E. de Vries deel uitmaakte. De opheffing van PAIS was niet zozeer ingegeven door gebrekkige samenwerking (hoewel de klacht dat de invloed van de schoolartsen te groot was, wel geuit werd), als wel door de behoefte van met name de vereniging van onderwijzers en artsen weer over een eigen correspondentieblad te beschikken, waarin het verenigingsnieuws een ruime plaats toebedeeld zou krijgen.²⁵⁵

De naamswijziging van het tijdschrift (overigens niet van de vereniging) wijst op een verbreding van het lezerspubliek. Hoewel het blad orgaan bleef van de vereniging van werkers in het zwakzinnigenonderwijs, was er ook ruimte gecreëerd voor de andere takken van het speciaal onderwijs, onder andere wegens de uitbreiding van het buitengewoon onderwijs in de lager-onderwijswet van 1920. Pas in 1933 werd bij Koninklijk Besluit tot naamswijziging van de vereniging over gegaan: *Vereeniging van Onderwijzers en Artsen, werkzaam bij het buitengewoon onderwijs*.²⁵⁶ Van 1953 tot 1961 werd het tijdschrift voortgezet onder de naam *Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs en orthopedagogiek*. Vanaf 1962 verschijnt het onder de naam: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*.²⁵⁷

De inhoudsopgave van het tijdschrift werd in de loop der jaren nauwelijks gewijzigd. Vaste rubrieken waren: Artikelen, Verenigingsleven, Boek en Tijdschrift, Belangrijke Berichten, Onze (vakantie)Kolonie, Ons Museum en vanaf 1930 Studieleergang B.L.O. In 1928 werd aan het tijdschrift een bijblad toegevoegd ten behoeve van de *Vereeniging van Logopaedie en Phoniatrie*. Relatief veel plaats was ingeruimd voor berichten, studievoorzichting en informatie, zowel vanuit de vereniging als daarbuiten, zoals aankondigingen van studiedagen, reacties op beleidsontwikkelingen in het (buitengewoon) lager onderwijs, mededelingen over nazorg, etcetera. Het tijdschrift beoogde steeds een bruikbaar orgaan te zijn, waarin de leden veel materiaal aangeboden kregen ten behoeve van "onze studie en onzen practischen arbeid". De hoofdartikelen bestreken een mengsel van onderwerpen van zowel meer wetenschappelijke aard op het gebied van de kinderpsychiatrie, de (ontwikkelings)psychologie, de psychopathologie, de geneesopvoeding (heilpedagogiek) en de (geestelijke) volksgezondheid, als van meer praktische aard op het gebied van didactiek en onderwijsmethoden. Zo laat bijvoorbeeld de didactiek van het lees- en rekenonderwijs een sterke invloed van de Gestaltpsychologie zien en werd het globalisatieprincipe in het lees- en spellingsonderwijs toegepast.²⁵⁸

255. *TvBO* (1920) 1, p. 1.

256. *Staatsblad* nr. 43, 27 september 1933. Zie ook *TvBO* (1933) 14, p. 75-76

257. De naam van de vereniging verandert ook enkele malen, waarbij de afkorting (Vereniging van O&A) zoveel mogelijk behouden blijft. Vanaf 1962 is het tijdschrift orgaan van de *Vereeniging van Orthopedagogen en Anderen wier arbeid orthopedagogisch gericht is*, wat later weer verandert in *Orgaan van O. en A., Vereniging ter bevordering van Ortho-agogische activiteiten*.

258. Zie bijvoorbeeld over het rekenonderwijs A. Soek, Verscheidenheid van groepering of niet. *TvBO* (1925) 6, p. 177-183 en met betrekking tot het leesonderwijs P.G. Schreuder, Het aanvankelijk leesonderwijs op onze school. *TvBO* (1932) 13, p. 190-201. Meer algemeen hierover: M. van Wallegem, Br. Ebergiste De Deyne (1887-1943) en zijn werk over de zintuigelijke opvoeding bij mentaal gehandicapten: eindpunt of schakel in een

Het geeft tevens aan dat het buitengewoon onderwijs zich nog in een pioniersfase bevond. Men richtte en oriënteerde zich sterk op andere aanverwante disciplines en maakte veel gebruik van onderlinge uitwisseling van experimenten met leermethoden.

Het tijdschrift heeft zich in vormgeving en inhoud sterk georiënteerd op de Duitse heilpedagogiek.²⁵⁹ Met name uit de literatuurverwijzingen (de overgrote meerderheid van de aanbevolen studieboeken waren Duitstalig) en tijdschriftbesprekingen (met name het tijdschrift *Die Hilfsschule*) bleek deze betrokkenheid. Hetzelfde gold voor de inrichting van de opleiding voor zwakzinnigenonderwijzers.²⁶⁰ De invloed van de Duitse heilpedagogiek is ook waar te nemen in het toenemend aantal artikelen in de jaren dertig rondom de thema's eugenetica en sociale achtergrond van zwakzinnige kinderen. Dergelijke vraagstukken werden door het *Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands* telkenmale als hoofdvraagstelling van de zwakzinnigenproblematiek aan de orde gesteld.²⁶¹

Vergelijkbaar met en nauw verbonden aan het neutraal buitengewoon onderwijs is de ontwikkeling van het confessioneel buitengewoon onderwijs geweest. Het confessionele onderwijs functioneerde en ontplooidde zich in het verenigingsleven geheel onafhankelijk van het neutraal buitengewoon onderwijs. In 1912 werd de *Vereeniging voor Christelijk Onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen* opgericht en in 1924 de katholieke tegenhanger, de *Bond ter bevordering van het Rooms Katholiek Buitengewoon Lager Onderwijs aan zwakzinnigen*. Bij de oprichting ging de aandacht, net als bij de vereniging van onderwijzers en artsen, in eerste instantie alleen uit naar het zwakzinnigenonderwijs.

Het protestants-christelijk buitengewoon onderwijs werd vertegenwoordigd in twee overkoepelende organisaties, namelijk de genoemde *Vereeniging voor Christelijk Onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen*²⁶² (de vereniging van onderwijzend personeel) en de

evolutie? *Tijdschrift voor opvoedkunde* (1973-74) 19, p. 415-440 en H. Menkveld (red.) (1985), *60 Jaar opleiden voor het speciaal onderwijs*, p. 18. Over de invloed en toepassing van psychologische kennis in dit onderwijs, zie E. Haas (1995), p. 132-135.

259. Zie de rubriek "Bibliotheek" in bijvoorbeeld *TvBO* (1928) 9, inleg p. 1-8 (na p. 324) en (1929) 10, p. 304-305. Enkele veelbesproken Duitstalige auteurs zijn: Th. Ziehen, H. Sengelmann, Th. Heller, H. Kielhorn, Fr. Frenzel en H. Hanselmann. Over de Duitse heilpedagogiek zie A. Möckel (1988), *Geschiede der Heilpädagogik*. De invloed van de Duitse heilpedagogiek komt in hoofdstuk 3 aan de orde. Een inleiding op de geschiedenis van de heilpedagogiek in Nederland wordt gegeven door A. Verhiel, *Heilpaedagogiek. TvRKBLO* (1947) 20, p. 73-81.

260. Zr. Eugenia, De plaats der Heilpaedagogiek in de onderwijzersopleiding. *TvRKBLO* (1931) 7, p. 73-76, 97-99 en A. Fuchs, Die Hilfsschule. *TvBO* (1932) 13, p. 259-263.

261. Boek en Tijdschrift. *TvBO* (1933) 14, p. 237-239 en L. Merkens (1988), *Einführung in die Historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten*, p. 38.

262. De vereniging is opgericht door onderwijzers van christelijke scholen voor achterlijke kinderen. In 1912 zijn er zeven protestants-christelijke instellingen voor zwakzinnigenonderwijs en telt de vereniging 17 leden. Bij het tienjarig jubileum van de vereniging zijn er nog steeds zeven scholen, het ledental is bij het vijfentwintigjarig jubileum gestegen tot 95 gewone leden en één erelid. Zie *CVCOO* (1922) 67, p. 105-107 en (1937) 82, p. 473-474.

*Vereeniging voor Christelijk Buitengewoon Onderwijs*²⁶³ (de vereniging van schoolbesturen). De verenigingen hadden in het begin geen eigen orgaan. Vanaf 1921 kregen beide verenigingen ieder een eigen rubriek in het *Correspondentieblad, orgaan van de Vereeniging van christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland en de Overzeesche Bezittingen*.²⁶⁴ In 1938, ruim 25 jaar na de oprichting van de verenigingen, zag het orgaan van beide verenigingen het licht: *CBO, Correspondentieblad voor het christelijk buitengewoon onderwijs*.²⁶⁵ Van de redactie maakten C. Beekenkamp, H. Leene, P.G. Schreuder en de arts R. Vedder deel uit. Het correspondentieblad verscheen vijf keer per jaar. Het blad had een slechte start en daardoor ook een armlastig bestaan: net opgericht kon het in de oorlogsjaren slechts zeer onregelmatig verschijnen. Ook na de oorlog kwam de uitgave langzaam op gang, wat aanleiding gaf tot vragen over de haalbaarheid van het aanhouden van een eigen protestants-christelijk blad voor buitengewoon onderwijs.²⁶⁶ Het correspondentieblad bleef uiteindelijk behouden. In 1948 maakte de aanduiding "correspondentieblad" plaats voor "tijdschrift" en verscheen dit periodiek maandelijks.²⁶⁷ De verspreiding en druk vonden plaats via de uitgevers-maatschappij HAGA.²⁶⁸ In 1974 werd de naam gewijzigd in *CBO: Orthopedagogisch en sociaal pedagogisch tijdschrift*, dat vanaf 1981 werd voortgezet als *Speciaal/PCO*, een uitgave van de *Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie*, sectie buitengewoon onderwijs. In 1986 kwam ook aan dit periodiek een einde en ging het tijdschrift op in *PCO Magazine*. In feite is het orgaan van het protestants-christelijk buitengewoon onderwijs daarmee weer terug bij de situatie van vóór 1938, toen het nog

263. Het gaat hier om een bond van schoolbesturen voor protestants-christelijke scholen en inrichtingen voor onderwijs aan afwijkende kinderen. Hieronder vallen instellingen voor doofstommen, blinden, lichamelijk gebrekkigen, psychopaten en zwakzinnigen. In 1926 doet deze bond een voorstel aan de vereniging voor christelijk onderwijs aan achterlijke kinderen om tot een fusie over te gaan, omdat beide verenigingen te kleinschalig dreigen te worden. Dit wordt door laatstgenoemde vereniging, zonder opgaaf van redenen, afgeslagen. Zie *CVCOO* (1926) 71, p. 202-203.

264. Over de geschiedenis van deze vereniging en haar correspondentieblad, zie *Een eeuw van zorg en zegen: 1854-1954*, 1954.

265. Helaas hebben we de eerste twee jaargangen niet kunnen opsporen en is de derde jaargang onvolledig. Hierdoor is het voorwoord van de redactie bij de eerste uitgave, met daarin ongetwijfeld een uiteenzetting van doelstelling en eigen karakter van het blad, niet bekend.

De jaargangen lopen van oktober tot oktober en zijn niet doorlopend gepagineerd. Elk nummer telt zo'n tien pagina's. Het blad is niet gedrukt, maar gestencild. Het blad doet, in vergelijking met de neutrale en katholieke tegenhanger, in de eerste twintig jaar van zijn bestaan nog weinig professioneel aan.

266. J.J. Bouman, *Ons Tijdschrift. CBO* (1946) 8, nr. 9, p. 5-7.

267. Volledige titel is: *Tijdschrift voor het Christelijk Buitengewoon Lager Onderwijs* en zal in het vervolg afgekort worden als *TvCBLO*.

268. HAGA is sterk gerelateerd en betrokken geweest bij de uitgave van het *CBO* en *TvBO* en verzorgde zo goed als alle publikaties met betrekking tot het zwakzinnigenonderwijs. Het HAGA-fonds is totstandgekomen met behulp van beginkapitaal van enkele onderwijzers uit het speciaal onderwijs en had als doel de uitgave van specifieke onderwijsmethoden voor het zwakzinnigenonderwijs mogelijk te maken. Zie H. Menkveld (1985), p. 55.

onderdeel uitmaakte van het blad voor de algemene protestants-christelijke onderwijsvakorganisatie.

Inhoudelijk verschilt het karakter van het blad niet veel van het *Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs*. Regelmatig bevat het artikelen die in hun geheel overgenomen zijn uit de andere twee vaktijdschriften. De specifiek protestants-christelijke identiteit vinden we voornamelijk terug in de mededelingen van de verenigingen en de rubriek Bijbelse Geschiedenis, waarin aanwijzingen voor methoden voor bijbelvertellingen worden aangereikt.

Relatief snel na de oprichting op 29 juni 1924 van de *Bond ter bevordering van het RKBLO aan zwakzinnigen* verscheen op 1 januari 1925 het eerste nummer van het orgaan, *Tijdschrift voor r.k. buitengewoon lager onderwijs*. Het maandblad had een tweemansredactie en -administratie in de personen van G.A.E. Christ en broeder Jan Baptist, maar kon op zestien medewerkers rekenen. Beginnend met zestien pagina's per nummer, liep het aantal al snel op via vierentwintig in de vierde jaargang naar vierendertig in de negende jaargang. Qua omvang was het blad groter dan dat van de neutrale vereniging van onderwijzers en artsen.

In het "Aan de lezers" van het eerste nummer werd geschreven dat het vooral een studieblad zou zijn, dat tot doel zou hebben de "leden van onze vereeniging op practisch terrein voor te lichten in zake opvoeding en onderwijs der aan hun zorgen toevertrouwde zwakzinnige en achterlijke kinderen."²⁶⁹ Ofschoon in de formulering van de doelstelling slechts over zwakzinnige en achterlijke kinderen werd gesproken, bleek het tijdschrift bestemd voor alle takken van buitengewoon onderwijs.

Het tijdschrift onderhield nauwe banden met de Congregatie van de Broeders der Liefde van het vermaarde zwakzinnigeninstituut te Gent. Dit in 1901 door de Broeders van de Liefde te Gent geopende St. Jozefinstituut, was een inrichting voor zwakzinnige jongens. Het instituut verkreeg, onder leiding van broeder Ebergiste de Deyne, grote bekendheid in Europa. Aan de zwakzinnigeninrichting waren niet alleen schoolklassen, maar ook verschillende vakopleidingen verbonden. Veel bekendheid had ook de uitgave in 1922 gekregen van een indrukwekkende verzameling leermiddelen voor zwakzinnigenonderwijs van broeder Ebergiste getiteld *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux*, waarvan in 1993 nog een herdruk verscheen. In Tilburg was ook een klooster van deze congregatie. Het is dan ook niet toevallig dat de officiële oprichting van de katholieke vereniging voor buitengewoon onderwijs daar plaatsvond.²⁷⁰ In de meer inhoudelijke artikelen richtte het katholieke tijdschrift zich vooral op ervaringen van collega's uit de zuidelijke landen, met name België en Italië, maar haalde in de boek- en tijdschriftbesprekingen ook veel Duitstalige literatuur aan.

De artikelen waren meer onderwijsmethodisch van aard dan in de andere twee vaktijdschriften, hoewel met name meer psychopathologisch getinte stukken ook niet ontbraken.²⁷¹ Opvallend

269. Redactie, Aan de lezers. *TvRKBLO* (1925) 1, p. 1-3.

270. Zie M. van Walleghem (1987), Het ontstaan van de zorg voor zwakzinnigen in België. In: M. Depaepe en M. d'Hoker (red.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw*, p. 165-174 en M. van Walleghem (1973-74).

271. In het *TvRKBLO* (1930) 6, wordt bijvoorbeeld de inhoud voor een groot deel in beslag genomen door artikelen als "Krankzinnigheid, psychopathie en zwakzinnigheid" en "Onderzoek onzer kinderen met analytische testen". Zie ook E. Haas (1995), p. 132-135.

veel aandacht werd besteed aan de vakken handenarbeid, tekenen en rekenen. In veel artikelen kwam de katholieke identiteit duidelijk naar voren, zoals "Handenarbeid en de Katholieke Opvoeding" en "Eerste H. Communie van leerlingen eener R.K. School voor B.O." en ook in de vorm van aandacht voor de religieuze achtergronden bij kinderstudie en opvoedingswerk. Voorbeelden van dit laatste waren artikelen als "Waar mijn weg ligt", "Onze taak" of "De geest in onze B.L.O. School".²⁷² Ook werd veel aandacht en zorg besteed aan de godsdienstig-zedelijke vorming van zwakzinnigen.²⁷³ De meeste artikelen waren door religieuzen geschreven, wat niet verwonderlijk is omdat zeker in de beginperiode het meeste onderwijs aan zwakzinnigen in gestichten en scholen werd gegeven onder leiding van een religieuze orde. Wat het uitdragen van de religieuze identiteit betreft, profileerde het katholieke tijdschrift zich aanzienlijk duidelijker dan de protestants-christelijke tegenhanger.

Uit deze korte analyse van de drie tijdschriften voor buitengewoon onderwijs kunnen enkele gezamenlijke hoofdlijnen worden aangegeven. Bij de oprichting werd in eerste instantie gedacht aan een tijdschrift voor het zwakzinnigenonderwijs, maar bij nader inzien werd toch besloten het hele buitengewoon onderwijs erbij te betrekken. De grootste prioriteit lag niettemin toch bij het zwakzinnigenvraagstuk. De tijdschriften beoogden boven alles een studieblad en verenigingsorgaan voor de leden te zijn. Dit kwam tot uiting in de onderwerpen van de artikelen en in de inhoud van de rubrieken. Er was tevens veel invloed te bespeuren vanuit het buitenland, vooral wat betreft de aanbidding van materiaal en literatuur voor zelfstudie en vorming. De specialisatie en daarmee de professionalisering die zich in de negentiende-eeuwse hulpverlening en armenzorg inzette, heeft zich mutatis mutandis ook voorgedaan in de vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs. Ook qua thematiek en aandachtspunten bewandelden de vaktijdschriften gelijke wegen; de verschillende accenten in de uitwerking ervan gaven elk tijdschrift zijn eigen (levensbeschouwelijke) cachet.

Naast de drie vaktijdschriften is er voor dit deel ook gebruikgemaakt van gedenkboeken, brochures, monografieën en dissertaties die met name in de eerste helft van de twintigste eeuw zijn verschenen (primair bronnenmateriaal) en van secundaire literatuur.²⁷⁴ Nadat eerst het kader is gegeven van de ontwikkelingsgang van het speciaal onderwijs door middel van de beschrijving van de institutionele en onderwijspolitieke ontwikkelingen in de eerste helft van de twintigste eeuw, wordt in dit deel van dit boek een overzicht gegeven van achtergronden van, theorievorming over en visies op zwakzinnigheid en methoden van opvoeding, onderwijs en het bijbrengen van sociale vaardigheden. Mede in het licht van de in deze inleiding genoemde ontwikkelingen en stromingen, zijn de vaktijdschriften doorgenomen en geanalyseerd. Daarbij zijn in de weergave van opvattingen zoveel mogelijk de practici in het buitengewoon onderwijs aan het woord gelaten.

Historisch gezien werd allereerst de vraag gesteld - dit zagen we ook reeds bij de eerste politieke discussies over buitengewoon onderwijs - wanneer er werkelijk sprake was van

272. Vergelijk de inhoudsopgaven van onder andere de eerste vier jaargangen.

273. Zie bijvoorbeeld *TvRKBLO* (1929) 5.

274. Het gaat in dit laatste geval met name om specialistische publikaties over de geschiedenis van de residentiële hulpverlening en de zwakzinnigenzorg en onderwijsgeschiedenis.

stagnatie in opvoeding en onderwijs en welke kinderen voor speciaal aangepast onderwijs in aanmerking kwamen. Een belangrijke onderzoeksvraag luidt dan ook: hoe werd er gedacht en geschreven over definiëring en categorisering van afwijkende kinderen?

Vervolgens werd hieraan de vraag gekoppeld naar de hulp die geboden moest worden. Opvattingen over de mate van ontwikkelingsvatbaarheid gingen vooraf aan het formuleren van grondslagen en doelstellingen van opvoeding en onderwijs. In de eerste helft van de twintigste eeuw was het belangrijkste streven, zowel vanuit de onderwijsinspectie als de onderwijspraktijk, alle kinderen waarvoor speciaal onderwijs gewenst was, ook daadwerkelijk op een school voor speciaal onderwijs geplaatst te krijgen. Om te komen tot een volwaardig buitengewoon-onderwijssysteem met voldoende voorzieningen, werd het noodzakelijk geacht onderzoek te doen naar de omvang en het voorkomen van zwakzinnige kinderen en zwakzinnigheid. Met name in de eerste decennia van deze eeuw vonden discussies en ontwikkelingen in de experimentele psychologie plaats die bepalend bleken te zijn voor categorisering en differentiëring in het buitengewoon onderwijs: het ontwerpen en introduceren van de intelligentietest. Het ging niet alleen om de verfijning en ontwikkeling van het instrumentarium voor het meten van intelligentie, en het daardoor kunnen scheiden tussen normaal en niet-normaal, maar ook om de vermogens, achtergronden en ontplooiingskansen van het kind in kaart te kunnen brengen. Daarbij was het van groot belang inzicht te hebben in het sociale milieu, de lichamelijke gesteldheid, de (familie)antecedenten en de genetica van het niet-normale kind. In de vakliteratuur werd daardoor relatief veel aandacht besteed aan, wat toen genoemd werd, de studie van het verstands- en gevoelsleven van het zwakzinnige kind.

HOOFDSTUK 2

Zwakzinnigenonderwijs in de negentiende eeuw: Definiëring en categorisering

2.1 Inleiding

Institutionalisering, differentiatie, professionalisering en segregatie zijn woorden die typerend zijn voor het twintigste-eeuwse buitengewoon onderwijs. Het hedendaagse speciaal onderwijs, met name dat aan verstandelijk gehandicapte kinderen functioneert en gedijt binnen een fijnmazig net van diagnose, doorverwijzing en precieze aanduiding van het type afwijking van het kind. Vooral deze laatste aspecten steken schril af tegen de situatie van de voorgaande eeuwen. Zoals we in de voorgaande hoofdstukken over de ontwikkelingen en politieke discussies over het onderwijs aan zwakzinnige kinderen in de eerste decennia van de twintigste eeuw hebben geconstateerd, vormde de gebrekkige kennis over het afwijkende kind de grootste belemmering voor het totstandkomen van adequate wet- en regelgeving.²⁷⁵ Om enige ontwikkelingslijnen te kunnen aangeven, is het van belang na te gaan hoe aan de vooravond van de eerste politieke debatten over onderwijs aan afwijkende kinderen in de onderwijspraktijk gedacht en geschreven werd over de manier waarop dergelijke kinderen het best gedefinieerd, gecategoriseerd en, in het verlengde daarvan, geholpen konden worden. Juist in deze periode is er een begin gemaakt met wat we orthopedagogiek en ontwikkelingspsychologie *avant la lettre* kunnen noemen.

Onderwijsinstellingen met speciale aandacht voor kinderen met een verstandelijke handicap zijn in de negentiende eeuw op één hand te tellen. Van Koetsveld begon in 1855 met een inrichting en een klas voor idioten te Den Haag. Kingma gaf op zijn scholen in Utrecht en Amsterdam onderwijs aan spraakgebrekkige en daardoor achterlijke kinderen,²⁷⁶ terwijl in dezelfde periode de doofstommenonderwijzer Hofkamp ook "kinderen met zwakke zielsvermogens" in de klas had. Ze hadden het over dezelfde groep: jongens en meisjes die niet te "zwak van zinnen" bleken te zijn om onderwijs te kunnen ontvangen en voor enige ontwikkeling vatbaar waren. De verscheidenheid in terminologie leverde in de praktijk van toen niet veel verwarring

275. Zie hierover ook de inleiding van Th.A.M. Graas en J.C. Sturm (1991).

276. Over F.Y. Kingma is in het vorige deel al iets geschreven; hij zal verder niet besproken worden. Kingma (en ook zijn zoon J.L. Kingma) richtte zijn behandeling vooral op het spraakgebrekkige en daardoor achtergebleven kind. Hij werd dan ook in die tijd vooral als onderwijzer van spraakgebrekkige kinderen beschouwd (en om die reden, als onderdeel van het doofstommenonderwijs, ook ondergebracht onder de wet op het middelbaar onderwijs) en later beschreven: zie bijvoorbeeld *TvO&A* (1916) 8, p. 1-9, 17-26, 33-37, 49-54, 65-78, 81-89 en *TvBO* (1923) 4, p. 113-119; (1924) 5, p. 9-10 en (1925) 6, p. 15-17. Hoewel in zijn geschriften vooral het spreekonderwijs (bijvoorbeeld de "pantomimische articulatiën") beschreven wordt, is zijn bijdrage aan de negentiende-eeuwse theorievorming omtrent het geestelijk misdeelde kind aanwijsbaar. In recente literatuur over zijn persoon wordt hij veelal als één van de pioniers op het gebied van het zwakzinnigenonderwijs genoemd: zie C. Bosma (1993), *Pioniers van het onderwijs aan geestelijk gehandicapte kinderen in de negentiende eeuw*. In: J. Vijzelaar (red.), p. 35-59.

op. De onderwijsinstellingen voor zwakzinnige kinderen waren particulier initiatief: ze hadden een eigen toelatingsbeleid, moesten zelf de financiën regelen en waren niet of nauwelijks gebonden aan reglementering. Aan de beschrijving en categorisering van de groep kinderen die bij deze namen hoorde werd wel aandacht besteed.

Van enkele personen uit de negentiende eeuw, die direct betrokken waren bij onderwijs en opvoeding van het geestelijk afwijkende kind, zullen de geschriften besproken worden. Het gaat er in de beschrijving van hun denkbeelden over opvoeding en onderwijs van misdeelde kinderen om een relatie te leggen met opvattingen die in de loop van de twintigste eeuw werden geuit of gemeengoed zijn geworden.

Voor de benaming van personen met een verstandelijke handicap zijn in de loop der tijd vele termen in gebruik genomen, en later weer in onbruik geraakt. Bepaalde termen kregen een negatieve connotatie en termen die in het gewone taalgebruik gangbaar waren, duiden bijvoorbeeld in de medische wetenschap iets anders aan. Dit geldt bijvoorbeeld voor de term *debiel*: in de gewone omgangstaal meestal een scheldwoord, maar voor de medische wetenschap een afgeleide van *debilitas mentis*, een bepaald type van zwakzinnigheid.

Het ontbreken van eenduidigheid maakt het lastig een overzicht te geven van de naamgeving van verstandelijk gehandicapten (in de laatste twee eeuwen) in het kader van de geschiedenis van het speciaal onderwijs. Dit gebrek aan eenduidigheid kan echter niet geïnterpreteerd worden als een bewijs voor willekeur in het gebruik van namen en termen. Ook in de negentiende eeuw werd gepoogd begrippen voor geesteszieken en afwijkenden te differentiëren, te omschrijven en af te bakenen.²⁷⁷ Een goed voorbeeld van een poging om de wirwar van namen, die in de volksmond aan personen met een geestelijke afwijking werden gegeven, te kunnen ontrafelen geeft (de later meer uitgebreid te bespreken) Van Koetsveld in zijn monografie *Het idiotisme en de idiotenschool* uit 1856.

Iemand, zo begint hij, is "*gek, onwijs of krankzinnig* (...), wanneer hij zijn verstand niet heeft, of ten minste, wanneer hij 't niet geregeld en ordelijk gebruikt; zoo als wij hem *simpel of onnoozel, suf, wezenloos of stompzinnig* noemen, wanneer hij bij anderen in dat bezit of gebruik verre achter staat; *dom* eindelijk, wanneer hij weinig leerde en doorgaans weinig leeren kon." Het gebruik van deze benamingen was niet geheel willekeurig, maar wel erg verwarrend. Het impliceerde een zekere gradatie in gebrek aan verstandelijke vermogens. Op de laagste trede staan, zo wordt volgens Van Koetsveld in het gewone spraakgebruik gesuggereerd, de personen die geen vermogens hebben of zonder vermogens geboren zijn. Ze missen het hoogste wat de mens bezit, namelijk de geestelijke vermogens, maar ze zijn ook niet gelijk aan de dieren. Dieren zijn immers in het bezit van een dierlijk instinct om stand te kunnen houden. Bij deze "menselijke gedaanten" zonder het meest eigene van de mens, of "diermensen" zonder dierlijk instinct, is er sprake van een bijzondere *toestand*, een eigen natuur die aangeboren of van kindsbeen af gegroeid is. Dit onderscheidt dergelijke personen van hen die krankzinnig of wezenloos zijn geworden in het geval van een *ziekte*. De "volkstaal" levert ons, volgens Van Koetsveld, geen geschikte uitdrukking om deze groep mensen zonder geestelijke vermogens te benoemen.²⁷⁸ Zijn descriptie

277. Th. Jak (1988), p. 14-16, waarin ook invloeden van geschriften uit andere landen behandeld worden.

278. C.E. van Koetsveld (1856), *Het idiotisme en de idiotenschool*, p. 8-9.

laat ons wel zien dat men zich toen zeer zeker bewust was van het feit dat er naast de onopvoedbare en ongeneesbare krankzinnigen (waarvoor halverwege de negentiende eeuw wel in gestichten, opvang, wetgeving en staatstoezicht voorzien was²⁷⁹) ook personen waren die als simpel, onnozel of idioot betiteld konden worden, maar waarvoor nauwelijks voorzieningen waren, terwijl ze wel voor enige ontwikkeling vatbaar bleken.

Van Koetsveld vormt met zijn overzicht over de (straat)nomenclatuur voor geestelijk gestoorden weliswaar geen uitzondering, maar vergelijkbare pogingen om dergelijke personen te benoemen waren tot dan toe in de negentiende eeuw schaars. Naast de eerder genoemde algemene ontwikkelingen,²⁸⁰ zijn er enkele bewegingen en oorzaken aan te geven van waaruit de noodzaak voor een meer specifieke kennis en categorisering van zwakzinnige personen (naast de krankzinnigen) blijkt.²⁸¹ Daarbij worden de termen en begrippen voor personen die we nu verstandelijk gehandicapt noemen, overeenkomstig de toenmalige nomenclatuur gebruikt om duidelijker te kunnen aangeven over welke groep het gaat.

Van Liefland spreekt in retrospectief over de kwalificatie achterlijkheid als gevolg van maatschappelijke veranderingsprocessen in de negentiende eeuw. De samenleving stelde in het begin van de negentiende eeuw geen hoge eisen aan het intellectuele niveau van de arbeiders. Kinderen uit de lagere sociale milieus gingen eerst nauwelijks naar school en participeerden al jong in het arbeidsproces. Juist in deze groep zaten, zo zegt hij, veel imbeciele en debiele kinderen. Maar ondanks hun beperkte intellectuele vermogens vielen ze niet op als abnormaal. Pas met de beperking van de kinderarbeid, het algemeen worden van het schoolgaan van kinderen tussen de zes en twaalf jaar en het stellen van hogere eisen aan de vakbekwaamheid van de arbeiders, groeit het "verschijnsel van het zwakzinnige kind" uit tot een "maatschappelijk probleem" en aandachtspunt.²⁸²

In recente Nederlandse literatuur is beschreven hoe de (christelijke) filantropische armenzorg zich in de tweede helft van de vorige eeuw ontwikkelde naar gespecialiseerde en gedifferentieerde instellingen voor hulpverlening. Steeds nauwkeuriger werd gepoogd aan te geven welke hulpvraag gesteld werd en welke opvoedingshulp geboden diende te worden. Dit gold ook voor de opkomende zwakzinnigenzorg, die, in vergelijking met de krankzinnigenzorg, relatief laat geprofessionaliseerd en georganiseerd werd.²⁸³

De medische wetenschap heeft in de loop van de negentiende eeuw veel zeggenschap gehad in de diagnostiek van zwakzinnigheid. Concepten als "normalisering", "medicalisering",

279. Zie J. van Deventer Sz., Bijdrage tot de ontwikkeling der idioten- en zwakzinnigenverzorging in Nederland. *Psychiatrische en neurologische bladen* (1916) 20, p. 90-148, waarin aan de hand van inspectieverslagen op het krankzinnigenwezen (1841-1900) een historisch overzicht wordt gegeven van de zorg voor idioten in krankzinnigeninrichtingen.

280. Zie de algemene inleiding op dit deel.

281. O. Speck (1993⁷), *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*, constateert deze bewegingen ("Beweggründe") vooral vanuit medische, pedagogisch-sociale en religieus-caritatieve hoek (p. 15-17).

282. W.A. van Liefland (1961), p. 5-29.

283. Th. Jak (1993); J. Vijzelaar (1993) en A. Klijn (1995).

"infantilisering" en "pedagogisering" werden in dit verband steeds genoemd.²⁸⁴ De arts wierp zich steeds meer op als deskundige in het persoonlijk leven van de mens. Aan het eind van de negentiende eeuw vormde ook het kind en speciaal de kennis van kindergebreken een nieuw object van studie (de zogeheten pedagogische pathologie). Dit gold ook voor de zogenaamde school- en leerlinghygiëne en de problematiek rondom het moeilijke en onaangepaste kind.²⁸⁵

Ook binnen het onderwijs zijn ontwikkelingen in terminologie om kinderen met een verstandelijke handicap te benoemen, waar te nemen. De noodzaak om dergelijke kinderen correct te beschrijven was, evenals voor de (medische) hulpverlening, voor het onderwijs ook veel dringender dan in de context van maatschappelijk taalgebruik en omgangstaal. Het geven van namen aan psychische en mentale probleemgevallen impliceerde immers veelal het maken van onderscheidingen om aan te geven wie er met deze aanduidingen werden bedoeld en hoe ze pedagogisch het best benaderd konden worden. Een voorbeeld hiervan hebben we kunnen zien in de eerste politieke discussies over onderwijs aan idiote kinderen rond de wet van 1878. Hierbij ging het uitdrukkelijk niet om kinderen die als krankzinnig beschouwd werden, maar om kinderen waarbij enige scholing mogelijk was.²⁸⁶ Idioot of idiotie was in die tijd de meest in gebruik zijnde term om personen die een geestelijke afwijking hadden maar niet krankzinnig waren, te benoemen. We zullen in de volgende paragraaf zien dat in het laatste decennium van de negentiende eeuw naast idioten ook imbecielen en debielen werden onderscheiden. De laatste groep werd veelal aangeduid als achterlijk. In het begin van de twintigste eeuw werd overgegaan tot het hanteren van zwakzinnigheid en zwakzinnige kinderen als verzameltermen.²⁸⁷

In de loop van de twintigste eeuw vond er een verfijning van terminologie en diagnostiek plaats. Daarbij werd voor het categoriseren van zwakzinnige kinderen in toenemende mate de maatschappelijke dimensie betrokken. Ook dat gaf aanleiding tot veranderingen in de terminologie.

284. Zie de inleiding op het themanummer van *Pedagogisch tijdschrift* (1990) 15, p. 61-63: En toen zijn de artsen gekomen... over de medicalisering van het opvoeden in België en Nederland in de 19e en 20ste eeuw".

285. Met name de artikelen in het hiervoor genoemde themanummer van *Pedagogisch tijdschrift* van E.F.M. Janssen, p. 76-84; A. van der Wurff, p. 102-110 en J.J.H. Dekker, p. 111-121. Het artikel van Dekker is ook in het Engels verschenen: An Educational Regime: Medical doctors, schoolmasters, jurists and the education of retarded and deprived children in the Netherlands around 1900. *History of education* (1996) 25, p. 255-268.

286. Zie hoofdstuk 2.3 van deel I. In verband met krankzinnige kinderen is het artikel van H. Baartman, Het kind in de 19e-eeuwse psychiatrie. *Kind en adolescent* (1980) 1, p. 21-36, interessant. Baartman bespreekt hierin de discussie die er toen gevoerd werd rondom de vraag naar de mogelijkheid van waanzin bij kinderen. Hij constateert dat deze vraag in de eerste helft van de negentiende eeuw ontkennend en in de tweede helft bevestigend werd beantwoord.

287. Vergelijk het *Woordenboek der Nederlandsche taal* onder de lemma's idioot en achterlijk. Een voorbeeld van het gebruik van het woord idioot wordt uit 1856 gegeven; achterlijkheid als zelfstandig naamwoord pas rondom 1880. De letter Z ontbreekt nog in dit veeldelige woordenboek, waardoor de geschiedenis van termen als zwakzinnigheid of zwakbegaafdheid (nog) niet nagegaan kan worden.

2.2 Pioniers op het gebied van onderwijs aan en opvoeding van zwakzinnige kinderen

Observaties en beschrijvingen van kinderen en hun omgeving werden uiteraard gedaan overeenkomstig de medische en psychologische inzichten uit die tijd. De meeste invloed had de vermogenspsychologie die de ontwikkeling van het menselijk bewustzijn beschouwde als het resultaat van zintuiglijke waarnemingen en van hun innerlijke verwerking door de actieve geestelijke vermogens.²⁸⁸ De in die tijd gebruikte begrippen als "ziel" en "zielkunde" of "werkingen der geest" kunnen in de hedendaagse termen "psyche" en "psychologie" vertaald worden. De geestelijke of psychische vermogens van de mens werden onderverdeeld in drie hoofdvermogens. Als eerste werd het kenvermogen (het verstand, het geheugen en de verbeeldingskracht) genoemd. Het kenvermogen was de geestelijke capaciteit om zintuiglijke waarnemingen tot voorstellingen te brengen, te ordenen of te associëren. Als tweede werd het gevoelsvermogen onderscheiden. Dit vermogen ontwikkelde de esthetische en ethische capaciteiten, zoals het gevoel voor het schone, zedelijke en godsdienstige in de mens. Het bracht de mens tot gemoedsstemmingen als vreugde of verdriet, tevredenheid en ontevredenheid, angst en verwondering. Tenslotte onderscheidde men het begeervermogen, dat het gebied van de wil, inclusief de driften en passies, besloeg.²⁸⁹

Deze indeling van de geestelijke vermogens vinden we weliswaar niet letterlijk terug in de literatuur die we zullen beschrijven, maar ze biedt ons wel een referentiekader en daarmee de mogelijkheid de gebruikte terminologie nauwkeuriger te interpreteren.

Aan de opvoeding van en het onderwijs aan achterlijken is in het verleden in de praktijk op diverse manieren inhoud gegeven. In de loop der eeuwen gingen velen uit van de stelling "eenmaal zwakzinnig, altijd zwakzinnig": zwakzinnigen waren in hun ogen onmens en aan zwakzinnigheid was niets te doen, zodat alle moeite om hen te ontwikkelen vergeefs zou zijn. Voor anderen hield "eenmaal zwakzinnig, altijd zwakzinnig" in dat een zwakzinnige weliswaar nooit zou genezen (in de zin van niet-zwakzinnig meer zijn), maar dat er wel het een en ander aan hen te ontwikkelen viel. De personen die in het vervolg aan het woord komen, waren van dit laatste overtuigd. Hun motieven om zich te ontfemen over zwakzinnige kinderen liepen evenals hun (professionele) achtergronden zeer uiteen. Artsen, onderwijzers, predikanten en religieuzen werden om verschillende redenen en vanuit verschillende omstandigheden geconfronteerd met hulpbehoevende zwakzinnigen en verrichtten, veelal op eigen initiatief, pionierswerk. Ze gaven blijk van veel bevologenheid, doorzettingsvermogen en idealisme. Eén van hen verwoordde zijn motivatie zo: "Ik kom pleiten voor de ongelukkigsten van ons geslacht, omdat zij (...) niet voor zich zelve pleiten kunnen."²⁹⁰ Juist omdat het onderwijs aan zwakzinnige kinderen in die tijd gegeven werd in particuliere instellingen en ontplooid was door enkele personen, kan deze periode het best beschreven worden aan de hand van geschriften van enkele belangrijke protagonisten.

De geschriften van Hofkamp en Van Koetsveld zijn, tezamen met een boekje van Visser,

288. Aldus J. Lenders (1988), p. 131.

289. J. Lenders (1988), p. 145.

290. C.E. van Koetsveld (1856), p. 1.

belangrijke bronnen voor beschrijvingen van (onderwijs aan) zwakzinnige kinderen in de negentiende eeuw.²⁹¹

2.2.1 H.W.C.A. Visser (1773-1826)

Visser was predikant, maar bekendheid verwierf hij als schoolopziener en secretaris van de commissie voor onderwijs in Friesland. In 1821 publiceerde hij een vertaling van een geschrift van Traugott Weisse, getiteld: *Verhandeling over de behandeling van kinderen van zwakke zielsvermogens*.²⁹² Traugott Weisse (1793-1859) was hoofdonderwijzer van de armenschool en het bijbehorende weeshuis te Zeitz in Duitsland.²⁹³ Aan deze armenschool was in zijn tijd jarenlang een aparte klas voor achterlijke kinderen verbonden. Het ging weliswaar om een vertaling van het geschrift van Weisse, maar Visser heeft de oorspronkelijke tekst van zoveel noten en aanmerkingen voorzien dat het werk voor een groot deel ook aan hem toegeschreven kan worden.

Vier kernvragen werden in dit geschrift over kinderen die "zwak van ziel" zijn, gesteld en beantwoord.

Ten eerste werd de vraag opgeworpen hoe deze kinderen te categoriseren waren. Vervolgens werden mogelijke oorzaken van deze "zwakheid van ziel" beschreven. Als derde punt kwam het probleem van het onderscheiden aan de orde. Tenslotte werden aanwijzingen gegeven voor de behandeling van dergelijke kinderen.²⁹⁴ Voor ons betoog is vooral de beantwoording van de eerste en de derde vraag interessant. Weisse beschrijft kinderen met zwak of gebrekkig verstand als kinderen "die zich vermoedelijk, in rijpere jaren, nog niet, schijnbaar of werkelijk, tot het

291. Op de behandeling van zwakzinnigen en de inhoud van het onderwijs kom ik in een later hoofdstuk terug. In deze paragraaf wordt alleen ingegaan op de definiëring, benaming en categorisering, zoals die in enkele geschriften uit de tweede helft van de negentiende eeuw worden weergegeven.

292. De volledige titel luidt: *Verhandeling over de behandeling van kinderen van zwakke zielsvermogens met betrekking tot derzelver verscheidenheid, grond-oorzaken, kenmerken, en de middelen, om hen op de gemakkelijkste wijze, door onderrigt, te hulp te komen; bijzonder met opzigt tot de Pestalozzische leerwijze voor het rekenen. (Vertaald en met eenige aanmerkingen vermeerderd door H.W.C.A. Visser)*. P.L. van Eck, 'n Oud boekje over zwakzinnigen-onderwijs. *TvBO* (1933) 14, p. 218-223, 246-251 wijdt een tweetal artikelen aan dit geschrift. Hoewel de titel door hem wat pretentius wordt genoemd, is hij verder zeer lovend over de inhoud. Het boek wordt als een van de oudste geschriften, zoniet het oudste, op het gebied van het (Nederlandse) zwakzinnigenonderwijs gezien. Zie over dit geschrift ook Th. Jak (1988), p. 101-104. Een korte levensbeschrijving van Visser is gegeven door J.W. Regt (1876³), *Geschiedenis der Nederlandsche Paedagogiek*, p. 89-91.

293. In de oudere Duitse literatuur wordt met betrekking tot Weisse (ook wel Weise) veelal verwezen naar het boekje van Fr. Frenzel (1925), *Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens*, p. 10, 12, 17-19. In meer recente literatuur wordt zijn naam vaak in verband met de vroege geschiedenis van het zwakzinnigenonderwijs genoemd. J.G. Klink (1966), *Zur Geschichte der Sonderschule*, p. 46-54, 165; A. Möckel (1988), p. 134; O. Speck (1993⁷), p. 15. Het boek van Klink is een bronnenuitgave, waarmee hij "die Entwicklung des Sonderschulwesens an einige Knotenpunkten" wil laten zien. Het geschrift van T. Weisse haalt hij als eerste en beginpunt van het zwakzinnigenonderwijs aan, omdat Weisse het denkbeeld naar voren brengt dat "durch Erziehung und Unterricht Wesentliches erreicht werden kann" (p. 165).

294. H.W.C.A. Visser (1821), p. 10.

gewoonlijk slag van menschen verheven zouden hebben." Hij onderscheidt deze kinderen in drie groepen aan de hand van hun "hogere en lagere zielsvermogens":

A. De kinderen "die gewis voor geene begrippen vatbaar zijn, en alle pogingen, om hen, in het een of ander opzigt, te ontwikkelen, geheel verijdelen."

Bij deze eerste groep is het al vanaf de jongste kinderjaren duidelijk dat er een gebrek aan verstandelijke vermogens is. Indien deze kinderen toch op een school belanden, dan is het voor de onderwijzer snel duidelijk of er voor sommigen enige graad van ontwikkeling mogelijk is. Voor de meesten is er echter niet veel meer te doen "dan hun dierlijk leven te onderhouden, en hun onze menschenliefde niet te onttrekken."

B. De groep kinderen "die de hoogere of lagere zielsvermogens bezitten, maar welke 1. of te zwak, of 2. behoorlijk sterk, maar als met eenen bolster omgeven zijn."

De gebrekkigheid van deze kinderen kan al vroeg onderkend worden. Ze kunnen zowel zwak zijn in de uitoefening van de hogere zielsvermogens (zoals het bewustzijn, het vermogen om te oordelen en te besluiten) als in die van de lagere zielsvermogens (zoals het geheugen en de verbeelding). Vooral hun onvermogen tot opmerkzaamheid (een lager zielsvermogen) toont zich tijdens de schooljaren snel. De indrukken die ze via de uitwendige zintuigen opdoen (als er al sprake is van indrukken opdoen), worden door de inwendige zintuigen niet verwerkt: ze nemen niets waar, ze onthouden, zien of horen niets en ze zijn niet tot werkzaamheid aan te zetten. Deze kinderen vestigen hun blikken zelden op voorwerpen en, hoewel het lijkt dat ze luisteren, blijkt spoedig dat de ziel in een diepe slaap verzonken is. In tegenstelling tot de in de eerste groep beschreven kinderen, verkeren ze niet in een permanente staat van "bewusteloosheid": er kunnen ogenblikken komen (en dit geldt met name voor de kinderen die Weisse "behoorlijk sterk" wat betreft hun geestelijke vermogens noemt) "waarin de geboeide ziel zich van hare kluisters ontslaat." Visser voegt hieraan een waarschuwendende noot toe. Er zijn namelijk ook kinderen, zo stelt hij, die schijnbaar onopmerkzaam zijn, maar in werkelijkheid zichzelf vormen en ontwikkelen. Het gaat dan juist om genieën.

C. De kinderen "die of 1. goede hogere zielsvermogens met slechtere lagere, of 2. goede lagere met slechte hogere vermogens bezitten."

Met de beschrijving van deze groep is Weisse (Visser voegt hier niets aan toe) kort. Het gaat om kinderen die zich nauwelijks onderscheiden van gewone mensen, maar moeite hebben met leren. Het zijn kinderen die normaal kunnen denken, maar geen geheugen of inzicht hebben, of kinderen die dit laatste wel hebben, maar een te levendige opmerkzaamheid bezitten.²⁹⁵

Weisse richt zich voornamelijk op de kinderen zoals die in de tweede groep gedefinieerd zijn. Zowel Weisse als Visser geven trouwens aan dat de school in het gebruik van haar methodes ook schuld kan hebben als er kinderen blijken te zijn die niet mee kunnen komen en als zwakzinnig bestempeld worden. Trage leerlingen of kinderen die een onverstandige opvoeding hebben genoten, hoeven niet echt zwakzinnig te zijn. De beschrijvingen van zwakzinnige kinderen worden gerelateerd aan mogelijkheden om hen vorming en onderwijs te geven en zijn voor die tijd goed ontwikkeld.

295. H.W.C.A. Visser (1821). De opsomming van de drie groepen staat op p. 11. De uitwerking en verklaring van het onderscheid op p. 21-27.

2.2.2 T. Hofkamp (1805-1887)

Teunis Hofkamp wil met zijn artikel in het *Nieuw Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* uit 1855 de groep onderwijzers op de lagere school bereiken, die direct of indirect te maken hebben met (niet ontwikkelde) doofstomme kinderen of kinderen met zwakke zielsvermogens. Op grond van zijn eigen ervaringen als onderwijzer op het doofstommeninstituut te Groningen wil Hofkamp leermiddelen beschrijven die dergelijke kinderen helpen om "tot kennis van de omringende voorwerpen [te komen], en tevens om tot prikkels te dienen ter opwekking, ontwikkeling, versterking en vorming hunner sluimerende vermogens."²⁹⁶ Hofkamp waarschuwt tegen de algemene neiging om leerlingen, die de lessen en de leermiddelen die hun op de gewone school worden geboden, niet goed kunnen begrijpen, al te snel als kinderen met zwakke zielsvermogens te bestempelen.²⁹⁷

Hofkamp geeft aan dat het criterium van wel of niet kunnen meekomen op school niet voldoende is om zwakzinnigheid (of achterlijkheid, zoals in het spraakgebruik meer gangbaar was) te kunnen vaststellen. "Zeer mogelijk is het, dat de schijnbare geesteszwakheid een gevolg is van verwaarloozing in het ouderlijke huis, of doordien de middelen, welke de school aanwendt, niet passen voor het daar komend kind, of omdat deze middelen niet op de rechte wijze aangewend worden." De Groningse onderwijzer maakt onderscheid tussen kinderen met zwakke zielsvermogens en kinderen die op school achter zijn vanwege sociale achterstand, schoolonrijpheid of omdat het onderwijs zelf niet deugt. Er is slechts dan sprake van kinderen met zwakke zielsvermogens, als gebleken is dat na het aanwenden van gewone leermiddelen (die proefondervindelijk goed zijn te noemen) zulke kinderen toch niets opsteken. Kinderen die weliswaar ogen hebben, maar niet zien en oren hebben, maar niet horen, luidt Hofkamps bijbelse aanduiding van kinderen met zwakke zielsvermogens. Deze kinderen worden over het algemeen idioot genoemd.²⁹⁸

Hofkamp beperkt zich in zijn beschrijving van echt zwakzinnige kinderen (idioten) niet tot hun verstandelijke gebrekkigheid. De meesten hebben matte ogen, een kromme rug, gebogen benen en de tong hangt meestal op de onderlip. Ze zijn onopmerkzaam voor de dingen die om hen heen gebeuren, waarbij ze geen blijk van enige "zielswerkzaamheid" geven. Sommigen staren urenlang voor zich uit, terwijl anderen rusteloze eenvormige bewegingen maken. Spreken kunnen de meesten ook niet, ze beperken zich veelal tot ongearticuleerde geluiden. Hofkamp kan nog veel meer afwijkingen opnoemen, maar het feit dat er geen twee van dergelijke personen

296. Teun Hofkamp, *Aanvankelijke oefeningen voor doofstommen en kinderen met zwakke zielsvermogens. Nieuw Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1855) I, p. 73-74. Over Hofkamp heeft Th. Jak (1988), p. 105-107, 122 en 176 geschreven. Enkele biografische gegevens staan in *Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek*, II, 1912, p. 583-584. In het instituut te Groningen zaten ook enkele idiote kinderen en kinderen met zwakke zielsvermogens. Hierover schrijft ook: A. Cramer, Iets over het idiotismus in Nederland, vooral met betrekking tot eene paedagogisch-diaetetische behandeling. *Algemeene konst- en letterbode voor het jaar 1850, deel I*, p. 162-166.

297. Hofkamp zegt hierover: "Kinderen van zwakke zielsvermogens noemt men, in den regel, dezulken, welke door de middelen, die de lagere school gewoonlijk aanwendt, niet tot de voor hen mogelijke ontwikkeling komen." T. Hofkamp (1855), p. 74.

298. T. Hofkamp (1855), p. 74.

gelijk zijn maakt dit ondoenlijk. De beschrijving van dergelijke kinderen met zwakke zielsvermogens geeft aan dat het over idioten gaat: een hogere graad van zwakzinnigheid. Zijn ideeën over de pedagogische hulpverlening die geboden zou moeten worden, zijn voor de periode waarin hij ze stelde, zeer oorspronkelijk te noemen. "Wat moet de lagere school voor dezoodanigen doen? Mag zij ze verstooten, prijs geven aan hun rampzalig lot, of moet zij ze opnemen, en zoo dit laatste waar is, waaraan wij niet twijfelen, wat *kan* de lagere school er aan doen?" Het rampzalige lot dat hen, en de maatschappij, te wachten staat als ze niet geholpen worden, is dat ze "ballasten der maatschappij, speelballen van het ligtzinnig en onmeedoogend gepeupel, ongelukkig voor zich zelve en schandvlekken voor een beschaafden staat" worden.²⁹⁹ Hofkamp pleit dus voor zorgverbreding op de gewone school *avant la lettre*. Het gewone onderwijs in de klas mag evenwel niet opgehouden worden doordat te veel aandacht naar deze zwakzinnige kinderen uitgaat. Het meerdere mag niet opgeofferd worden aan het mindere, zo stelt hij, maar voor het mindere kan apart begeleiding gegeven worden. Dit zou dan door een ondermeester gedaan kunnen worden of door een paar oudere, zachtvaardige en gevoelige medeleerlingen. Het mes snijdt aan twee kanten, want zorgdragen voor minderbedeelde klasgenoten is een zeer nuttige bezigheid en voorkomt meedogenloos gedrag.

Hofkamp was met zijn pedagogische ideeën over het onderwijs aan zwakzinnige kinderen één van de eersten die een beschrijving gaf van criteria om kinderen speciaal onderwijs te geven. Het criterium van het wel of niet kunnen meekomen op de lagere school om zwakzinnigheid vast te stellen, werd nog tot ver in de twintigste eeuw gehanteerd, zo hebben we bij de bespreking van de wet- en regelgeving omtrent het buitengewoon onderwijs geconstateerd.³⁰⁰

In het midden van de negentiende eeuw was het schoolgaan van kinderen nog lang geen algemeen verschijnsel. Kinderen uit lage sociale milieus, zeker indien ze een verstandelijke en/of lichamelijke handicap hadden, zaten voor het merendeel niet in de schoolbanken. Hofkamp meende dat dergelijke kinderen voor ontwikkeling vatbaar waren en aldus uit een ellendig bestaan gehaald of ervoor behoed konden worden. Hij waarschuwde echter niet al te hoge verwachtingen te koesteren. Onderwijs kon wel wat bereiken, maar het deed geen wonderen: "De opvoeding *ontwikkelt*, zij schept niet".³⁰¹ Het is echter lastig te achterhalen wanneer hij over welk type afwijkende kinderen sprak en welke differentiering hij hanteerde. Uit zijn beschrijving kan worden opgemaakt dat hij enerzijds een bruikbare beschrijving van zwaar verstandelijk gehandicapten heeft gegeven, maar anderzijds de opname van zoveel mogelijk achterlijke kinderen in de gewone school bepleitte. Daarnaast waarschuwde hij tegen het uitstoten van schijndebieren, kinderen die vanwege verwaarlozing en armoede niet op de school mee konden komen.

2.2.3 C.E. van Koetsveld (1807-1893)

Hofprediker en letterkundige C.E. van Koetsveld heeft op zijn school voor idiote kinderen te Den Haag veel ervaring in het onderwijs aan deze kinderen kunnen opdoen.³⁰² In zijn eerder

299. T. Hofkamp (1855), p. 75.

300. Zie deel I, hoofdstuk 3 en *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel II*, p. 56-57.

301. T. Hofkamp (1855), p. 76.

302. Over Van Koetsveld is een dissertatie geschreven: A.J. Onstenk (1973), *'Ik behoort bij mijzelf'*, *Cornelis Elisa van Koetsveld, 1807-1893*. Van Koetsveld wordt altijd in verband gebracht met de (negentiende-eeuwse)

aangehaalde monografie over het idiotisme in Nederland veronderstelde hij de ontwikkelingsvatbaarheid van idiote kinderen, uitgaande van de gedachte dat er bij idiotie niet per se sprake was van gemis aan geestelijke vermogens, maar van het gebrekkig functioneren ervan. Van Koetsveld gaf blijk van veel praktisch inzicht en was op de hoogte van medische en psychologische kennis op het gebied van de krank- en de zwakzinnigheid in zowel binnen- als buitenland. Hij gaf een overzicht van de door hem gesignaleerde en gedefinieerde categorieën afwijkingen aan de hand van de verzamelterm idiotisme.³⁰³

Van Koetsveld heeft voor zijn onderzoek en beschrijving van idiotisme Den Haag twee jaar lang doorkruist op zoek naar kinderen met een geestelijke afwijking. De zoektocht leverde hem een kleine honderd kinderen op.³⁰⁴ Aan de hand van de afwijkingen die hij bij deze kinderen vond en gesteund door eigen ervaring en onderzoek uit het buitenland, onderscheidt hij een viertal hoofdcategorieën onder de verzamelterm "idiot". Van Koetsveld doet een voorstel over wat onder *idiotisme* kan worden verstaan: "Eene aangeborene of in den eersten leeftijd ontstane stomphed van den geest, verbonden met het ontbreken van active waarneming; eene onbewustheid, die zich in de wilde bewegingen of den levenloozen blik der oogen verraadt, zoo als ook in gemis van heerschappij over de spierbeweging, waardoor zich deze dikwerf bepaalt tot eenvormige, aanhoudende slingeringen van het eene of andere deel des lichaams."³⁰⁵

Idios komt uit het Grieks en wil zeggen: op zichzelf staand en hulpeloos. De term en daarmee ook de definitie is niet precies, aldus Van Koetsveld, maar onze gebrekkige woordenschat levert geen betere. Bij idiotie in de ruimste betekenis wordt in het algemeen de grens gelegd bij het wel of niet vatbaar zijn voor gewoon lager onderwijs. Deze bepaling blijkt in de praktijk echter een onzuiver selectie criterium.

Het "eigenlijk gezegde idiotisme" moet beschouwd worden als een kwaal. Het is een onderdeel van idiotie in de ruime betekenis van het woord. Zoals gezegd, beproeft Van Koetsveld op grond van bijzondere kenmerken een nader onderscheid van de verzamelterm idiotisme (in de

voorgeschiedenis van het zwakzinnigenonderwijs. Meer over zijn persoon, zie C. Bosma en W. Kruger, Cornelis Elisa van Koetsveld. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1982) 21, p. 323-344; Th. Jak (1988), p. 111-136 en het themanummer van *Bloknoot* (1993) 2: Schrijven moeten wij, over C.E. van Koetsveld (1807-1893). Het archief van C.E. van Koetsveld berust in het Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme (1800-heden), archiefnummer 503.

303. W.A. van Liefland schrijft dat Van Koetsveld alle zwakzinnigen idioten noemde en deze vervolgens indeelde in "onopvoedbaren, onnozelen en achterlijken, drie groepen, waarin we, naar zijn omschrijving, vrij nauwkeurig onze idioten, imbecillen en debielen herkennen". W.A. van Liefland jr., Over de naam voor onze kinderen en onze scholen. *TvBO* (1947) 27, p. 107. Zoals we in de weergave van Van Koetsvelds categorisering zullen zien, is deze weergave te grof. Van Koetsveld bracht meer onderscheidingen aan.

304. Van Koetsveld achtte zijn zoektocht noodzakelijk vanwege het vele onbegrip dat hij bij de oprichting van zijn idiotschool ondervond en de onbekendheid, zelfs onder medische wetenschappers, met het verschijnsel idiotisme. Zie de inleiding van C.E. van Koetsveld (1856), p. 1-7.

305. C.E. van Koetsveld (1856), p. 9-11, noot 1. Van Koetsveld laat aan de lezers zelf over of deze definitie toereikend is, maar wil niet de vele "grootendeels mislukte definities en classificaties van vroegere geleerden" opsommen, omdat ons dat "in eenen chaos van onbepaalde bepalingen doelloos" rond zou voeren.

ruime betekenis) te geven.³⁰⁶ Ten eerste noemt hij het cretinisme, vervolgens de eenvoudige achterlijkheid van verstandelijke vermogens, ten derde het eigenlijk gezegde idiotisme (in de strikte betekenis) en op de laatste plaats de natuurlijke of aangeboren krankzinnigheid ook wel het idiotisme van overprikkeling genoemd.³⁰⁷

Cretins komen met name voor in de bergdalen van de Zwitserse Alpen en daarmee is het een nogal plaatsgebonden verschijnsel. Het gaat om een vorm van dwerggroei, gepaard aan geestelijke ontwikkelingsstoornissen, gewrichtsziekten en spierverslapping. Volgens Van Koetsveld worden cretins ook wel "kropmensen" genoemd vanwege een grote krop die als een "halskraag onder de kin neder dalend" groeit. De oorzaak van deze ziekte moet, volgens hem, gezocht worden in het gemis aan licht en lucht in de moerassige bergdalen. Het is dus een geografisch bepaalde ziekte en geen congenitale toestand. Het heeft daardoor andere oorzaken dan de overige vormen van idiotie. Verspreiding van cretinisme vindt bij 'toeval' plaats en niet (zoals bij idiotie) via zwangerschap, geboorte of opvoeding. Vanwege het specifiek andere karakter wordt het cretinisme verder buiten beschouwing gelaten.³⁰⁸

Vervolgens beschrijft Van Koetsveld de achterlijke kinderen (van het Franse "enfants arriérés"). Hij acht het noodzakelijk voor een aangepaste behandeling van zijn leerlingen *achterlijkheid* ("dat is: eene hooge mate van domheid, onleerzaamheid en onvatbaarheid") van het idiotisme in de meer beperkte en eigenlijke zin te onderscheiden.³⁰⁹ Een achterlijk kind "is met gewone en gezonde vermogens geboren; wat bekrompen en beperkt misschien, zoo als er ook bij gewone menschen een groot verschil van verstandelijken aanleg gevonden wordt; maar toch anders gewoon en gezond, in zoo verre de gezondheid bestaat in de juiste verhouding en geregelde werking der vermogens, en dus door mindere kracht of trageren gang nog niet wordt verstoord."³¹⁰ Het gaat bij achterlijke kinderen niet slechts om een gebrekkig werkend verstand, maar alle vermogens functioneren minder of anders. Dit is het beste waar te nemen buiten de school in hun dagelijkse handel en wandel. Een achterlijke gaat rustig zijn weg, weliswaar met

306. Van Koetsveld is met zijn indeling niet erg consequent. Hij gebruikt bepaalde termen (zoals krankzinnigheid en idiotisme) vanuit verschillende betekenissen. Aan de hand van voorvoegsels zoals "natuurlijk" of "in de eigenlijke zin" geeft hij de nuances in de onderverdeling aan.

307. C.E. van Koetsveld (1856), p. 11. De bespreking van de afzonderlijke categorieën geeft Van Koetsveld in de volgende hoofdstukken (p. 12-46).

308. Meer recente beschrijvingen dan die van Van Koetsveld geven aan dat cretinisme voornamelijk voorkomt in gebieden waar weinig jodium in het bronwater is, waardoor een schildklierafwijking ontstaat. Over cretins zie ook de beschrijving van J. Klootsema (1903), p. 26-29. J. Geluk onderscheidt in zijn *Woordenboek voor opvoeding en onderwijs* uit 1882 slechts idiotie en cretinisme als vormen van geestelijke afwijkingen. Overigens zijn er maar weinig gevallen van cretinisme in Nederland bekend. In recente pedagogische literatuur en overzichtswerken komt de term nauwelijks meer voor.

309. Van Koetsveld maakt dit onderscheid duidelijk door middel van de volgende vergelijking: een achterlijke is iemand "die verre achter blijft op den weg en slechts met moeite strompelt" terwijl de idioot (in de meer beperkte betekenis) iemand is "die, rechts en links afdwalende, even vele voetstappen zet als wij, en bijna geen schrede vordert". C.E. van Koetsveld (1856), p. 20.

310. C.E. van Koetsveld (1856), p. 20-21.

een domme en onnozele blik, maar hij of zij komt er wel, is de mening van Van Koetsveld. De achterlijke blijft geen *idios* in de zin van op zichzelf staand en hulpeloos.³¹¹ Ondanks de hoge mate van niet-leerzaamheid en onvatbaarheid kan met een goede opleiding bereikt worden dat deze mensen tot een geregeld vakman of getrouwe dienstbode uitgroeien.

De bespreking van de *eigenlijk gezegde idiotie* (de idiotie in strikte zin) begint met een waarschuwing. Geen dwaling is, volgens hem, algemener dan de veronderstelling dat idiotisme een verhoogde graad van eenvoudigheid en onnozelheid is (bij achterlijkheid is hiervan juist wel sprake) of, anders geformuleerd, een "bekrompenheid" van verstandelijke vermogens. De idiotie heeft geen gemis aan vermogens, maar een stremming (een ziekte) in de werking van de vermogens die bij elke persoon sluimeren en tot ontwaken moeten worden gebracht. Hij beschrijft de kenmerken van dit type van idiotisme als toestand en als ziekte. Het idiotisme als toestand toont zich in de kern als een wilswakke: de idiotie heeft volstrekt geen wil meer, hij eist niets, hij dwingt om niets, hij wordt niet kwaad en twist niet. Het meest kenmerkende wat de idiotie van de simpele of de onnozele onderscheidt is de zogeheten "wankeling": bewegingen zijn ongecontroleerd en wankel. Het betreft de spierbewegingen in de ruime zin: het oog van de idiotie wankelt, zijn spraak wankelt en zijn gang is wankel, evenals zijn hele wilskracht wankel en onzeker is.³¹²

Voor de beschrijving van het zuivere idiotisme als ziekte gaat Van Koetsveld bij twee buitenlanders, C.W. Saegert en E. Séguin, te rade.³¹³ Beiden komen onafhankelijk van elkaar tot dezelfde conclusie: idiotisme is een gehele of gedeeltelijke stoornis van het centrale zenuwstelsel, waardoor de zenuwen de indrukken van buiten niet goed doorgeven aan de ziel en vice versa. Séguin maakt op grond van deze diagnose onderscheidingen naast die van de "idiotie profonde et superficielle". Er is de achterlijkheid, die hij veel breder uitlegt; de onnozelheid ("imbécillité") als gevolg van onanie, overspanning of kwetsingen en als zodanig nooit aangeboren; en tenslotte de kindsheid ("démence"), voornamelijk bij ouderen. Van Koetsveld vindt deze onderscheidingen met het oog op de opvoeding te nauwkeurig, en laat de discussie over de (lichamelijke) kenmerken over aan de mannen van de medische wetenschap. Voor wat betreft de opvoeding en het onderwijs sluit hij zich aan bij de Engelsman E. Sidney³¹⁴: "It has been found necessary also to note the degrees of idiotcy, and to include them in the threefold division of the idiot proper, the fool, and the simpleton, each of wich requires a peculiar system of management."

311. In dit hoofdstuk laat Van Koetsveld blijken dat deze groep achterlijke kinderen op zijn idiotenschool zit. Juist deze kinderen, zo vertelt hij, hebben onderwijs nodig, opdat ze niet idiotie worden.

312. C.E. van Koetsveld (1856), p. 35.

313. De Fransman E. Séguin (1812-1880) schreef als eerste een systematische pedagogiek voor zwakzinnigen en was verbonden aan het doofstommeninstituut te Parijs. C.W. Saegert (1809-1879) was directeur van de Königlich Taubstummen-Anstalt te Berlijn. Beiden deden hun ervaringen met zwakzinnigen(zorg) op in het werk met doofstommen: zie Th. Jak (1988), p. 14. Van Koetsveld heeft de volgende geschriften van hen gebruikt: E. Séguin (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non sourds, bègues etc.* C.W. Saegert (1846), *Die Heilung des Blödsinns auf intellectueller Wege.*

314. Edwin Sidney (1854), *Teaching the Idiot* (lecture). Geciteerd in: C.E. van Koetsveld (1856), p. 38.

Tenslotte wordt de vierde groep besproken, de *natuurlijke krankzinnigen* of "idiotisme van overprikkeling". Deze groep is vrij klein. Van Koetsveld vond slechts vier "natuurlijk krankzinnigen" (allen jongens) onder de groep van honderd kinderen, waar hij zijn waarnemingen uit had betrokken. De verschijnselen die bij krankzinnige kinderen tot uiting komen, zijn van een zeer specifieke aard. Hier is sprake van een zuiver natuurlijke krankzinnigheid, omdat het lichamenlijk aangeboren of aangegroeid is. Het natuurlijk krankzinnige kind leeft in zijn eigen wereld, vaak zonder enige communicatie met de wereld om hem heen. Interessant is de beschrijving van een zonderling geval onder zijn leerlingen. Het gaat om een knaapje van drie die plotseling heftige woede-uitvallen als van een wild beest kreeg. Het jongetje ziet er verstandiger uit dan de andere mede-leerlingen, maar is voortdurend met zichzelf bezig. Vooral dan bruist hij van levenskracht, zich uitend in "een onbesuisd op- en nedervliegen, of in 't krommen en wringen der vingers voor de oogen."³¹⁵ De manier van beweging vertoont geen enkele vastheid, ofschoon zulke kinderen ook niet voortdurend vallen. Deze kinderen zijn, uitzonderingen daar gelaten, grote praters. Ze spreken onafgebroken en snel, waarbij ze steeds hetzelfde woord, klank of lettergreep gebruiken. Achter deze wartaal van woorden en zinnen ligt wel een betekenis, maar deze is voor de toehoorder nauwelijks te achterhalen. De relatie van deze kinderen met de buitenwereld is van een zekere koortsachtige spanning. Zo gauw ze in hun bezigheden worden gestoord, of in hun (bewegings)vrijheid worden beperkt, ontsteken ze vaak in hevige harts-tochten. Ze verkeren eigenlijk in een voortdurende staat van overprikkeling. Hun blikken zijn star en schier, snel overvliegend van het ene voorwerp op het andere, waarbij ze een vaste blik van andere mensen niet kunnen verdragen. Ze vormen daarmee de tegenpool van de eigenlijke idioot, die over het algemeen afgestompt is en dof de wereld inkijkt. Van deze groep krankzinnige kinderen kan niet zonder meer gezegd worden dat ze over geen (geestelijke) vermogens beschikken.³¹⁶

De weergave van de observaties van deze *natuurlijk krankzinnige* kinderen door Van Koetsveld, doet vermoeden dat hij het heeft over kinderen die tegenwoordig als autisten gediagnostiseerd worden. Met name de gebrekkige motoriek (onder andere dwangmatige bewegingen), de overprikkeling, de wartaal van woorden, de contactloze blik in de ogen, het open neervliegen en de drukke plukachtige bewegingen van de vingers voor de ogen, vormen sterke aanwijzingen voor autistisch gedrag.

De naam vroegkinderlijk of infantiel autisme is door de Zwitserse arts E. Bleuler (1857-1939) in de psychiatrie geïntroduceerd. De Amerikaanse kinderpsychiater L. Kanner beschreef in 1943 voor de eerste maal deze "merkwaardige gevoelsstoornis bij kinderen". Het vroegkinderlijk autisme ("early infantile autism") wordt daarom ook wel syndroom van Kanner genoemd. Voor zover bekend, schrijft de arts Van Krevelen in 1952, is er in de Europese vakliteratuur nog nooit een dergelijk type van gevoelsstoornis bij kinderen beschreven.³¹⁷ Dit laatste kan na lezing van

315. C.E. van Koetsveld (1856), p. 44.

316. Voor een meer uitgebreide beschrijving zie C.E. van Koetsveld (1856), p. 43-46. In noot 1 op p. 46 haalt Van Koetsveld Séguin aan die wat medische indicaties ter aanvulling geeft. Deze kinderen, zo zegt Séguin, hebben bijna allemaal een waterhoofd of een aandoening van de zenuwtakken.

317. D.A. van Krevelen, Een geval van 'early infantile autism'. *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde* (1952) 96, p. 202-206. Zie ook *Grote Winkler Prins encyclopedie*, 1984⁸ en *Standaard encyclopedie voor opvoeding en*

Van Koetsvelds' observaties en beschrijvingen in twijfel getrokken worden. Hij is waarschijnlijk in Europa een van de eersten geweest die een beschrijving gaven van autistische kinderen, waarbij autisme als een aparte categorie van geestelijke gestoordheid onderscheiden werd.

2.3 Opmaat naar geïnstitutionaliseerd zwakzinnigenonderwijs

De drie geschriften geven een beeld van de stand van zaken van het onderwijs aan zwakzinnige kinderen in de negentiende eeuw in Nederland. Hofkamp en Van Koetsveld hadden dagelijks te maken met onderwijs en opvoeding van zwakzinnige kinderen. Visser, in zijn functie als schoolopziener, slechts zijdelings. In hun werken pogen ze te komen tot meer inzicht in de graden en soorten van zwakzinnigheid, wat de oorzaken van zwakzinnigheid zijn en hoe kinderen met een verstandelijke handicap het best behandeld kunnen worden. Ze voelen de noodzaak te pleiten voor die kinderen die niet voor zichzelf kunnen opkomen. Een belangrijke rol wordt aan de school toegekend. De uitwerking van de ideeën over zwakzinnigheid impliceert hun overtuiging van de opvoedbaarheid en ontwikkelingsvatbaarheid van dergelijke kinderen: een opvatting die in de negentiende eeuw nog geen gemeengoed was.³¹⁸

Uit de drie geschriften zijn overeenkomsten in opvattingen te distilleren. Zwakzinnigheid duidt, in tegenstelling tot krankzinnigheid, geen ziekte maar een zwakte aan.³¹⁹ De namen geven dit ook aan: zwak van zielsvermogens, zwak van zinnen, geesteszwakte. Er is dan sprake van een zwakte in zowel de hogere als de lagere vermogens. Visser en Hofkamp benadrukken dat zwakzinnigheid vooral een zwakte in de opmerkzaamheid is (de in- en uitwendige zintuigen functioneren "zwak en vlugtig") en Van Koetsveld ziet vooral een wilswakte (de wil zelf en de wilskracht is "wankel"). Met de beschrijving van de uitingsvormen van deze verschillende vormen van "zwakte", komen de drie auteurs over het algemeen weer samen. Zwakzinnige kinderen zijn onderling zeer divers in aanleg en vermogens: je vindt geen twee zwakzinnige kinderen die gelijk zijn, lijken ze te willen zeggen. Goede individuele begeleiding is daarom geboden. Een goede en verstandige opvoeding in de eerste kinderjaren is essentieel voor de verdere ontwikkeling van het kind, weten de drie onderwijzers uit ervaring. Een slechte opvoeding is funest. Het legt een bolster om de ziel van het kind: het kind slaapt in. En tenslotte: goed aangepast onderwijs kan bergen verzetten.

onderwijs, 1974 onder het lemma autisme; I.A. van Berckelaer-Onnes (1980²), *Vroegkinderlijk autisme: een opvoedingsprobleem*, p. 1-7 en F. Grewel (red.)(1954), *Infantiel autisme*, p. 6. In *American Journal of Psychiatry* (1962) 119, p. 376 wordt een vergelijkbare observatie van vroegkinderlijk autisme beschreven. Het gaat hier om een boek uit 1809 van de Engelsman John Haslam getiteld *Observations on Madness and Melancholy*, waarin onder andere een stoornis bij kinderen beschreven wordt die sterk lijkt op autisme.

318. Vergelijk Th. Jak (1985), 'De ziel in gevangenschap'; een 19e-eeuwse verdediging van het zwakzinnige leven. In: J. Stolk en M.J.A. Egberts (red.), *Tussen verlangen en werkelijkheid*, p. 133. Hier wordt gesteld dat in het midden van de negentiende eeuw de gedachte algemeen geaccepteerd was dat zwakzinnige mensen geen mensen, maar "diemensen" waren.

319. Van Koetsveld gebruikt idiotie als verzamelterm. Slechts de kenmerken van, wat hij noemt, het eigenlijke idiotisme kunnen als ziekte aangeduid worden.

Uit de geschriften blijkt weliswaar dat er een onderscheid is in drie graden van zwakzinnigheid, maar alle drie de schrijvers brengen wel nuances in de onderverdeling aan:

A. Een groep kinderen die vooral zorg en liefde nodig heeft en waar onderwijs over het algemeen verspilde moeite is. De gebrekkigheid van deze personen treedt al vroeg aan het licht.

B. Een groep kinderen heeft verschillende vermogens wel in aanleg, maar er is veel aanmoediging en begeleiding nodig om nog tot enige ontwikkeling te komen. Deze groep vertoont, net zoals de eerste groep, veel lichamelijke gebreken.

C. Een groep kinderen waarvan de gebrekkigheid zich pas uit op school. De beschrijvingen van de negentiende-eeuwse pioniers in het zwakzinnigenonderwijs zijn in het algemeen erg tentatief te noemen en laten uiteindelijk nog veel vragen open.

Na de bespreking van de bovengenoemde geschriften³²⁰, maken we aan de hand van het *Woordenboek voor opvoeding en onderwijs* van Jan Geluk uit 1882 een korte balans op van ons overzicht van pedagogische begripsbepaling en definiëring van verstandelijk gehandicapten in de negentiende eeuw. Dit "Woordenboek" leent zich hier goed voor: aan de vooravond van een nieuwe eeuw poogt Geluk een overzicht te geven van pedagogische kwesties en thema's uit de negentiende eeuw.

Hoewel de term zwakzinnigen³²¹ of mensen die zwak van zinnen zijn, in die tijd regelmatig gebruikt wordt, is de verzamelnaam voor personen met een verstandelijke handicap (behoudens de krankzinnigen) *idiot*. De encyclopedie van Jan Geluk kent dan ook slechts de lemma's idiotie en cretinisme. Geluk onderscheidt vijf graden van idiotisme, oplopend van diep-idioten tot zwakbegaafden. De diep-idioten zijn voor niets vatbaar, ze kunnen nauwelijks spreken. De zwakbegaafden zijn slechts traag van opvatting, zwak in het oordelen en langzaam in het reproduceren van de onderwezen stof. Geluk doet wat stelliger uitspraken in zijn overzicht dan Visser, Hofkamp en Van Koetsveld in staat waren te doen. De opvattingen van laatstgenoemden, komen in het licht van de beschrijvingen van Geluk, wat optimistisch over. Hij stelt: "Alle klassen van idioten hebben echter dit gemeen, dat hun geestelijke zwakheid zekere aan haar oorsprong eigen kenmerken heeft, en voor geen genezing vatbaar is."³²² Een dergelijke uitspraak zouden we niet zo snel in de geschriften van Visser, Hofkamp en Van Koetsveld tegenkomen. Was het idiotengesticht de Abendberg van J.J. Guggenbühl nog een lichtend voorbeeld voor met name Hofkamp en Van Koetsveld, Geluk weet vijfentwintig jaar later beter: niemand zal zich meer door de schijnbare genezingen en positieve resultaten die in het gesticht van Guggenbühl zouden hebben plaatsgevonden, om de tuin laten leiden.³²³ De tijd is aangebroken, meent Geluk, om na te denken

320. Voor een meer uitgebreide bespreking van deze drie werken, zie: Th. Jak (1988). Jak gaat echter niet expliciet in op de kwestie van de categorisering en benaming.

We hebben ons beperkt tot negentiende-eeuwse geschriften die zich expliciet bezighouden met schoolonderwijs aan zwakzinnige kinderen in Nederland.

321. Terzijde kan opgemerkt worden dat in *Van Dale, Groot woordenboek der Nederlandsche taal*, uitgave van 1904, zwakzinnig niet vermeld staat, zie C.J. Bartels (1916), *Voogdij voor zwakzinnigen*, p. 1, noot 5.

322. J. Geluk (1882), p. 305-306.

323. Na een bezoek van een Brits minister in 1858, bleek de Abendberg reeds in staat van verval te zijn. Vanaf dan raakt het werk van Guggenbühl in diskrediet en werden zijn geclaimde succes en resultaten met genezing van

over goed georganiseerd en speciaal aangepast onderwijs op aparte scholen ten gunste van zwakzinnige kinderen: "Daar (...) zulke kinderen den leergang der volksschool in den regel niet volgen kunnen, zoo is vooral in groote steden het inrichten van bijzondere scholen en klassen voor dergelijke kinderen zeer aan te bevelen."³²⁴ Het pleidooi van Jan Geluk bleef niet onbeantwoord: de negentiende eeuw is niet geëindigd zonder dat er een klas (in 1896 te Rotterdam) werd ingericht aan een gewone lagere school en de opening plaatsvond van een zelfstandige dagschool (in 1899 te Amsterdam), speciaal bedoeld voor achterlijke kinderen. Geluk verwoordt hiermee ook wat de drie andere auteurs suggereerden in hun geschriften: kinderen met gebrekkige geestelijke vermogens moeten een eigen type onderwijs hebben, dat verder gaat en anders is dan het onderwijs dat op de gewone lagere school wordt gegeven.

cretins als verdacht beschouwd. Zie over Guggenbühl R.C. Scheerenberger (1983), p. 70-73 en A. Möckel (1988), p. 92, 121-142, met name p. 135-138.

324. J. Geluk (1882), p. 309. In A.H. Bergink (1965), p. 67 wordt een dergelijk pleidooi uit de negentiende eeuw aangehaald.

HOOFDSTUK 3

Conceptualisering van zwakzinnigheid, zwakzinnige kinderen en zwakzinnigenonderwijs

3.1 Inleiding

De situatie van het lager onderwijs rond de eeuwwisseling is nauwelijks vergelijkbaar met die ten tijde van de besproken negentiende-eeuwse pioniers. Omstreeks 1900 gaat zo goed als elk kind in de leeftijd van zes tot twaalf jaar naar school. De leerplichtwet heeft deze situatie bevestigd. In hoofdstuk 4 van het eerste deel is reeds besproken hoe door de leerplichtwet de zorg voor afwijkende kinderen die op de gewone lagere scholen zitten, nu ook een overheidszorg wordt. Langzamerhand komen er initiatieven op gang om klassen en scholen voor achterlijke kinderen op te richten. Om dit mogelijk te maken wordt bij de overheid aangeklopt met het verzoek om financiering. Een en ander maakt het noodzakelijk duidelijk aan te geven welke kinderen wel en welke niet voor speciaal onderwijs in aanmerking komen.

Tijdschriftartikelen, brochures, dissertaties en door de overheid gesubsidieerde onderzoeken over zwakzinnigenvraagstukken en aanverwante thema's zien steeds vaker het licht en zijn uiting van het twintigste-eeuwse streven naar professionalisering. In de nu volgende twee hoofdstukken zal ingegaan worden op vragen die gesteld werden bij het opzetten, vormgeven en ontwikkelen van onderwijs aan zwakzinnige kinderen: Hoe moet het zwakzinnigenonderwijs benoemd en gedefinieerd worden? Welke kinderen komen ervoor in aanmerking? Welke eisen worden er aan dit onderwijs en het onderwijzend personeel gesteld en wat zijn de uitgangspunten en doelstellingen? Welke eigenschappen vertonen zwakzinnige kinderen? Met name uiteenzettingen over typering van zwakzinnigen komen in het vervolg aan de orde. Daarvoor zal eerst de stand van zaken van de studie en wetenschap over het afwijkende kind aan het begin van onze eeuw worden beschreven. Vervolgens zal ingegaan worden op de nomenclatuur, categorisering en definiëring van zwakzinnige kinderen. Deze drie thema's liggen in elkaars verlengde: met het benoemen worden ook onderscheid en differentiëring aangegeven en bij het definiëren is het tevens nodig nuances en afbakeningen aan te brengen.

3.2 Pedagogische pathologie

Zwakzinnige kinderen denken en doen in alles anders dan normaal begaafde kinderen. Het is daarbij van groot belang nauwkeurig na te gaan hoe achterlijke kinderen zich op de speciale school gedragen, welke invloed het onderwijs op hen heeft om zo "een blik te slaan in hun zielele-ven".³²⁵ Met deze woorden geeft I. Schreuder de handelwijze aan van de (pionier-)onderwijzer die voor een klas met achterlijke kinderen staat: voornamelijk proefondervindelijk.

Klootsema formuleerde het aldus: "Zoek uwe leerlingen te kennen één voor één; beschouw àl hunne daden in het licht van die kennis en neem uwe maatregelen tegenover ieder dier daden,

325. I. Schreuder Az. (1907), *Het onderwijs aan achterlijke kinderen*, p. 21.

zooals ze, bij kind voor kind, het meest passende zijn."³²⁶ Hij baseerde deze vorm van observeren van probleemkinderen op de opvattingen van de aan het eind van de negentiende eeuw in Nederland opkomende pedagogische pathologie.³²⁷ Eén van de pioniers op het gebied van deze studie van het afwijkende kind, de Duitser A.H.L. von Strümpel (1812-1899)³²⁸, stelde dat het verbeteren van kinderen met kindergebreken systematisch gedaan moest worden. Met het verzamelen van diagnostisch materiaal, het opsporen van psychiatrische en medische gebreken kon een pedagogisch-pathologische analyse toegepast worden. In Nederland gingen met name Klootsema, Geluk en A.J. Schreuder over tot het in kaart brengen en bestuderen van kindergebreken. Met de inventarisatie van kindergebreken ging het volgens Geluk om "de aanleg, de uiterlijke omstandigheden, de gebrekkige opvoeding, de slechte omgang met leeftijdgenootjes en tenslotte als 'een vijfde bron van verkeerdheden (...) het gebrekkige en onvolkomene van 't weten, de kennis, het verstand, het gevoelen, het willen en handelen der kinderen.'" Kindergebreken die onder de pedagogische pathologie vallen, waren, volgens Klootsema, "stoornissen van het opvoedings-object (geest, zenuwen en zintuigen)". De bestudering daarvan betrof uitsluitend het kind in de ontwikkelingsfase, dus tot aan de puberteit, met een extra nadruk op het verwaarloosde en misdadige kind.³²⁹ Klootsema schreef het eerste Nederlandstalige handboek over dit nieuwe onderzoeksgebied in de nog jonge pedagogische wetenschap: *Misdeelde kinderen. Inleiding tot de pedagogische pathologie en therapie*.

Terwijl rond 1900 al verschillende instellingen voor kinderen met een verstandelijke of lichamelijke handicap bestonden, was de kennis over (de behandeling van) het afwijkende kind nog zeer beperkt.³³⁰ Bovengenoemde praktijkpedagogen zetten hun ervaringen, analyses en observaties op schrift, waarmee een begin gemaakt werd met de ontwikkeling van de wetenschap rondom het zorgkind.

Net als de eerder beschreven speciaal pedagogen (avant la lettre) uit de negentiende eeuw - Visser, Hofkamp en Van Koetsveld - beoogden ook de vroeg twintigste-eeuwse collega's vooral de observatie en het in kaart brengen van afzonderlijke gebreken die het achterlijke kind in en buiten de schoolklas vertoonde. Naast uiteenzettingen over het verstandelijk (on)vermogen van deze kinderen werden ook de gebrekkige psychische vermogens in het algemeen behandeld, volgens een vaste methode. Aan de hand van beschrijvingen van probleemleerlingen, werd vervolgens aangegeven om wat voor type zwakzinnigheid het ging en welke onderwijsdoelen

326. J. Klootsema (1904), p. 96. Hij wordt de schrijver van de eerste min of meer systematische orthopedagogiek van Nederland genoemd: Th. Jak (1988), p. 121.

327. Tot halverwege de twintigste eeuw was de pedagogiek als academische wetenschap onderdeel van de wijsbegeerte. Het betrof hoofdzakelijk de studie van de ontwikkeling en opvoeding van het normale kind. E. Mulder (1989), *Beginsel en beroep*, met name hoofdstuk I "Inleiding: wijsbegeerte en het werk van de leraar" en J.J.H. Dekker (1992), p. 67-80; N. Bakker (1995), P. 84-86 en Th.R.M. Willemse, *Opkomst en ondergang van de therapeutische paedagogie. Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1995) 34, p. 17-29.

328. Over Von Strümpel zie A. Möckel (1988), p. 175-176.

329. J. Geluk (1882), p. 203-206 en J. Klootsema (1904), p. 184; J.J.H. Dekker (1990), p. 111-121.

330. J.C. Sturm (1992), p. 372-373.

en/of therapeutische behandeling geformuleerd moesten worden.

3.3 Categorisering en benoeming van zwakzinnige kinderen

Toonaangevend in de eerste discussies over indeling en benoeming van zwakzinnige kinderen is het handboek van Klootsema en daarmee ook de opvattingen vanuit de pedagogische pathologie. Zijn aanduiding van de drie graden van verstandsstoornissen: idiotie, imbeciliteit en debiliteit, zullen de standaardgradaties voor de komende decennia worden. Deze namen hebben niet alleen betrekking op verschillen in intellectuele vermogens, maar ook op verschillen in "sociaal instinct". Idioten zijn extra-sociaal, dat wil zeggen ze staan buiten de samenleving omdat ze de samenleving nooit zullen leren kennen. De imbecielen zijn anti-sociaal. Dit duidt aan dat ze tegenover de samenleving staan, omdat ze deze slechts leren kennen als een macht. De debielen zijn dis-sociaal. Dit wil zeggen: ze functioneren niet goed in verband met anderen. Ze leren de samenleving niet nauwkeurig kennen en kunnen zich ook moeilijker aanpassen aan de eisen van het maatschappelijk leven dan mensen met een normaal intellect.³³¹ Dit onderscheid heeft belangrijke implicaties voor de pedagogische hulp die geboden moet worden. Idioten moeten, omdat ze extra-sociaal zijn, niet opgevoed worden. Dit is verloren moeite voor de opvoeder en het kind moet niet lastiggevallen worden met kennis en vaardigheden die het toch niet kan aanleren. De imbecielen zullen hun anti-sociale aard nooit verliezen, maar kunnen door onderwijs en vakop-leiding genoeg sociale weerbaarheid verkrijgen om niet tot de verschopten of ongelukkigen van de samenleving te hoeven behoren. Tenslotte de licht-imbecielen en de debielen. Voor deze groep zijn de scholen voor achterlijke kinderen bestemd.

Nog een ander type stoornis bij kinderen levert problemen op bij het volgen van onderwijs op een gewone school: de zenuwachtigen of kinderen met een psychopatische toestand. Het gaat dan om verschijnselen van snelle vermoeidheid van de geest, stoornissen in de opmerkzaamheid, angst, habituele hoofdpijn en dergelijke meer. Ook deze leerlingen horen thuis op de scholen voor achterlijken.³³² Speciaal onderwijs is daarmee, volgens Klootsema, alleen goed besteed aan de licht-imbecielen, debielen en kinderen met een "psychopatische toestand". Deze moeten echter minstens twee jaar op de gewone school hebben gezeten alvorens besloten kan worden of ze werkelijk voor het buitengewoon onderwijs in aanmerking komen.

Werd het begrip "achterlijkheid" in de negentiende eeuw in het gewone spraakgebruik als een ongedifferentieerde term gebruikt, in de loop der tijd wordt er steeds meer een pedagogische invulling aan gegeven. In onderwijskringen onderscheidt men de achterlijke kinderen van de achtergebleven kinderen (respectievelijk primaire en secundaire achterlijkheid). Achtergebleven kinderen zijn zij, "die door oorzaken, welke buiten den oorspronkelijken toestand van hun geest liggen, niet op geleidelijke wijze tot verstandsontwikkeling gekomen zijn."³³³ Hofkamp sprak een halve eeuw daarvoor over schijnbaar geesteszwakken. Het gaat om kinderen die zijn achterge-

331. J. Klootsema (1904), p. 29-30.

332. De aanduiding psychopatische (in de zin van zenuwachtige) toestand is van Klootsema en heeft een andere betekenis dan psychopatische kinderen. Deze laatstgenoemde categorie kinderen worden nu aangeduid als zeer moeilijk opvoedbaren.

333. J. Klootsema (1904), p. 31-32.

bleven vanwege verwaarlozing en slechte opvoeding of vanwege een (tijdelijke) lichamelijke ziekte, zoals adenoïde vegetatie, woekeringen in de neus-keelholte, scrofuleuse, zintuiglijke stoornissen en spraakgebreken. Deze kinderen horen niet thuis op een achterlijkenschool, maar moeten met extra aandacht de gewone school kunnen doorlopen.

Het pedagogische begrip achterlijkheid (pedagogisch moet hier, naar het spraakgebruik van die tijd, uitgelegd worden als onderwijskundig) beperkt zich dus tot de groep kinderen waarvan, nadat ze minimaal twee jaar op een basisschool hebben gezeten, vastgesteld is dat ze verstandelijk abnormaal zijn. Door deze precisering, slaat de term niet op idioten en half-idioten, want deze komen in het geheel niet op school. De school voor achterlijke kinderen mag alleen leerlingen opnemen die enerzijds niet te erg (idioten en half-idioten) en anderzijds niet te weinig (achtergeblevenen) verstandelijk gehandicapt zijn.

De term "achterlijkheid" geldt dan in pedagogische kringen (de onderwijspraktijk) als duidelijk omschreven en meest geaccepteerde aanduiding voor de groep debiele en licht-imbeciele kinderen die op de buitengewone school thuis horen. Het was echter niet gewenst buiten de vakkring over achterlijkenonderwijs te spreken. Op de gewone lagere scholen en bij vele ouders waren de termen achterlijk of achterlijkenonderwijs vernederend en in de volksmond een scheldwoord. Het bordje "school voor achterlijke kinderen" maakte daarom in 1903 plaats voor eentje met het opschrift "school voor buitengewoon onderwijs".

In overheidskringen werd evenwel een ander voorstel gedaan. Men achtte het nodig "vóór alles duidelijk aan te geven om welke groep kinderen het gaat. *Achterlijk* kan een kind zijn, wiens hersenen zoo gezond mogelijk ontwikkeld zijn. *Zwakzinnig* daarentegen duidt volkomen helder op iemand, wiens zinnen niet de normale sterkte hebben zonder dat nochtans de graad van het *idiot*-zijn moet worden aangenomen."³³⁴

De beleidsmakers spraken liever over *zwakzinnigenscholen*. Het is zowel bij het onderwijs als bij de overheid duidelijk om welke groep kinderen het gaat, de verwarring ligt in de nomenclatuur. De meeste scholen voor geestelijk minderbedeelde kinderen heten scholen voor achterlijke (of debiele) kinderen. In de wettelijke regelingen voor het buitengewoon onderwijs wordt geschreven over zwakzinnige kinderen.

Ook in het rapport van de al eerder besproken Ineenschakelingscommissie uit 1910 worden suggesties gedaan voor "classificatie". Deze schets van de toekomst van het onderwijs categoriseert in dezelfde lijn als boven besproken. Er worden drie gradaties onderscheiden, namelijk de zwakbegaafden (gewoon lager onderwijs), de zwakzinnigen (buitengewoon onderwijs) en de stompzinnigen (inrichting).³³⁵

De kwestie van de juiste benaming was geen punt van voortgaande discussie in de eerste decennia van de twintigste eeuw. Het gebrek aan overeenstemming over de benaming en de verwarring die dit met zich meebrengt, blijven evenwel opvallen. Dit blijkt onder andere uit de titel van één van de eerste Koninklijke Besluiten voor het buitengewoon onderwijs: "Besluit van den 22sten October 1923 (...), tot rangschikking onder het buitengewoon lager onderwijs van de scholen voor doofstomme, blinde, zwakzinnige en slechthoorende kinderen, zoomede van de

334. Herziening van eenige artikelen der wet tot regeling van het lager onderwijs, enz. *Handelingen der Tweede Kamer* (1904-1905), no. 39.2, p. 44.

335. *Rapport Ineenschakelingscommissie, deel II*, p. 56-57.

scholen voor imbecillen en van de scholen verbonden aan gestichten, bedoeld in artikel 7 der wet van 27 April 1884, voor zwakzinnigen (idioten en imbecillen), ..." Voor personen die de kaart van buitengewoon-onderwijsland niet kennen, is dit zo helder als modder, concludeert P.H. Schreuder, in het *Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs*. Zwakzinnig wordt hier gebruikt in engere zin (debielen), heeft geen betrekking op scholen voor imbecielen, maar wel weer op scholen voor idioten en imbecielen tezamen.

De driedeling idiotie, imbeciliteit en debiliteit werd wél eenduidig en voornamelijk in de medische wetenschap gebruikt. Binnen het buitengewoon onderwijs werden deze aanduidingen vooral gehanteerd om precies aan te kunnen geven welk type school er bedoeld werd.

Vanaf de jaren dertig werden ook deze termen, en die van zwakzinnig en achterlijk, als bezwaarlijk ervaren vanwege de negatieve connotatie. De wens om belastende termen te vervangen door mildere benamingen beperkte zich niet slechts tot zwakzinnigen(scholen). Frater M. Silvester beschreef deze ontwikkeling in het *Tijdschrift voor r.k. buitengewoon lager onderwijs* van 1947. "Er is in de laatste jaren over het hele terrein van de maatschappelijke zorg 'n streven merkbaar, om hen, die steun en verzorging behoeven, of ook wel die zorg zelf, met een passende naam aan te duiden."³³⁶ Hij geeft hier enkele voorbeelden van. Zo wordt ervoor gepleit om de ouderwetse term armenzorg te vervangen door sociale zorg, maatschappelijk hulpbetoon of maatschappelijk werk. Op het Ministerie van Sociale Zaken ziet men liever de aanduiding onvolwaardige arbeidskrachten vervangen door minder-valide arbeidskrachten en het gebruik van de naam krankzinnigengestichten maakt plaats voor psychiatrische inrichtingen of moderne sanatoria. Deze pleidooien voor minder kwetsende benamingen hebben vooral vlak na de Tweede Wereldoorlog praktische uitwerking gevonden.

Wat betreft het buitengewoon onderwijs zien we de discussie hierover reeds in het begin van de jaren dertig wederom opkomen. Er bestaat een direct verband met de nog beperkte groei en de geringe bekendheid van het zwakzinnigenonderwijs bij ouders en onderwijzers van het gewone basisonderwijs. In bovengenoemd artikel worden verschillende citaten opgesomd van personen die zich in de jaren dertig al uitspraken tegen het gebruik van de termen zwakzinnig en achterlijk. In 1930 wordt bijvoorbeeld gesproken over "voornaamste bezwaren en vooroordelen van ouders en onderwijzers tegen de zwakzinnigenschool." Veel schuld heeft het woord zwakzinnig en de onjuiste associaties die het begrip zwakzinnigheid met zich brengt. Aangeraden wordt dat "men het buiten vakkringen, maar liever nooit moest gebruiken, vooral echter niet tegenover ouders van leerlingen, die voor de B.S. in aanmerking komen. Er is niets, wat zozeer de oplossing van het vraagstuk der zwakzinnigenzorg in de weg staat." Het volgende voorval illustreert deze opvatting. Een moeder komt haar debiele zoontje aangeven voor een B.L.O.-school. Ze aarzelt wat, voordat ze een vraag durft te stellen: "Is dit een achterlijke school?" "Nee", wordt geantwoord, "dit is een school voor jongens die moeilijk leren". Spontaan en opgelucht reageert moeder: "Zo'n school moet mijn zoontje juist hebben!"

In Dordrecht wordt het advies ook opgevolgd. In het verslag van de opening van de Wilhelmina-werkschool in 1933 komen geen enkele keer de woorden imbeciel, zwakzinnig en dergelijke voor, terwijl het in feite, zo blijkt uit de verslaggeving van de oprichting van de school,

336. Frater M. Silvester, De benaming onzer kinderen. *TvRKBLO* (1947) 20, p. 127-130, citaat op p. 127.

om een imbecielenschool gaat. Wel wordt gesproken over kinderen die moeilijk leren of moeilijk lezen, rekenen enzovoort. Het begrip "moeilijk lerend" lijkt het hier dus te gaan winnen.

De belangrijkste reden om tot naamswijziging over te gaan, was "dat 't gebruik van wettelijke termen waarmede onze school en haar leerlingen worden aangeduid een onjuiste benaming is voor het gewone gebruik, zowel omdat de omgangstaal aan deze termen een andere betekenis heeft gehecht als om tactische redenen."³³⁷ De tactische redenen zijn dan vooral van belang voor de groei en uitbouw van het zwakzinnigenonderwijs. Dergelijke oproepen, met name vanuit het katholiek buitengewoon onderwijs, vonden echter toch weinig weerklank in de praktijk. In het Koninklijk Besluit op het buitengewoon lager onderwijs van 1949 werden wel verschillende nieuwe namen geïntroduceerd, zoals school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) of school voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK) in plaats van de psychopaten-school, maar de oude termen zwakzinnig, debiel en imbeciel bleven gehandhaafd. Oud-inspecteur Van Houte vindt dit laatste terecht. "Moeilijk lerend" is weliswaar een zachtere en minder kwetsende uitdrukking, maar kan ook 'zachtere' en minder krachtdadige maatregelen ter behandeling met zich meebrengen, wat juist weer niet gewenst is. Bovendien, voorspelt Van Houte, geeft de term meer aanleiding tot verwarring. Immers, zwakzinnige kinderen zijn uiteraard moeilijk lerend, maar niet alle moeilijk lerende kinderen zijn zwakzinnig.³³⁸

Er was in het speciaal onderwijs wel overeenstemming over het feit dat de gangbare namen veel mensen (voornamelijk ouders, medici en onderwijzers van de gewone lagere school) in verwarring brachten en een negatieve connotatie hadden. Laatstgenoemden veronderstelden dat slechts de ergste gevallen van zwakzinnigheid op zwakzinnigenscholen zaten. Debiele kinderen, die uiterlijk niet veel tekenen van zwakzinnigheid vertoonden, werden vanwege bovenstaande veronderstelling niet naar het speciaal onderwijs doorverwezen.³³⁹ Ook kwam het nogal eens voor dat (huis)artsen die deze kinderen onderzochten, slechts de zware gevallen doorstuurden.

Hoe gevoelig de terminologie en de daarmee samenhangende verschillen in gradaties van zwakzinnigheid liggen bij leerlingen en leerkrachten in het speciaal onderwijs, wordt geïllustreerd in het volgende voorval, gerapporteerd in 1947. Het speelt zich af op een debielenschool voor meisjes. Een heer belt aan. Een leerlinge van de huishoudklasse mag opendoen. "Ben ik hier bij de achterlijke school?", vraagt hij. Het meisje gaat naar de onderwijzeres, die juist met haar klas de gang een goede beurt aan het geven was. "Die mijnheer vraagt of hier de achterlijke school is?" "Zeg maar tegen die mijnheer", antwoordt de onderwijzeres, "dat de achterlijke school verderop ligt" (de imbecielenafdeling). Nauwelijks is de man vertrokken of de meisjes proesten het uit: die denkt dat het hier een achterlijke school is!³⁴⁰ De aanwezigheid van imbecielen op een

337. *TvRKBLO* (1947) 20, p. 127-129.

338. I.C. van Houte, De paedagogische betekenis der zwakzinnigheid. *TvBO* (1950) 30, p. 185-186. Van Houte vindt de naamsverandering van psychopatische kinderen naar zeer moeilijk opvoedbare kinderen weer wel terecht. Hij heeft er grote bezwaren tegen jonge kinderen reeds als psychopatisch aan te duiden, vanuit de overweging dat aan het wangedrag van dergelijke kinderen een andere dan een aangeboren oorzaak ten grondslag kan liggen. Psychopathie wordt kennelijk verondersteld een aangeboren afwijking te zijn.

339. W.A. van Liefland jr., Over de naam voor onze kinderen en onze scholen. *TvBO* (1947) 27, p. 107-109.

340. *TvRKBLO* (1947) 20, p. 129. Zie bijvoorbeeld ook J.C. Breukelaar, What is a Name? *CVCOO* (1937) 82, p. 682.

speciale school, zo vreesde men in onderwijskringen, bevestigt de vooroordelen die ouders over zwakzinnigenscholen hebben en halen het niveau en de naam van de school omlaag. Bij imbecielen zie je duidelijk en van verre dat het om zwakzinnige personen gaat. Debiele kinderen vertonen veel minder of geen uiterlijke tekenen van zwakzinnigheid.

Een gelijkende tendens om dergelijke kinderen voor niet-zwakzinnigenonderwijskringen meer cryptisch te benoemen zien we vanaf de jaren dertig ook in de vakliteratuur plaatsvinden. Naast publikaties waarin wel termen als achterlijkheid, debiliteit en zwakzinnigheid voorkomen, verschijnen er steeds meer titels als "moeilijke kinderen", "afwijkende kinderen", "zorgenkinderen" en "opvallende kinderen".³⁴¹

Een en ander laat zien dat begrippen om zwakzinnigen onderscheidenlijk aan te duiden, in de afgelopen twee eeuwen nogal aan verandering onderhevig zijn geweest. Tot en met de eerste decennia van de twintigste eeuw werd er veel minder expliciet gedifferentieerd tussen verschillende categorieën van pedagogische problemen.

Heel lang heeft men de term zwakzinnig als het meest adequaat beschouwd. Het gaat immers om een gebrek in de "zinnen": het geheel van de bewuste, redelijke vermogens van de mens. Latere termen leggen vooral de nadruk op cognitief of verstandelijk disfunctioneren. Dit geldt voor de termen die heden gebruikt worden voor respectievelijk zwakzinnigen - namelijk verstandelijk gehandicapten - en voor debielen en imbecielen, namelijk moeilijk en zeer moeilijk lerende kinderen.³⁴²

Hoewel in de onderwijspraktijk de nieuwe terminologie al werd gehanteerd, heeft het lang geduurd voordat de overheid officieel de aanduiding "moeilijk lerende kinderen" (voor debiele kinderen) en "zeer moeilijk lerende kinderen" (voor imbecielen) introduceerde. Dit gebeurde pas bij Koninklijk Besluit van 6 november 1978 ter wijziging van het besluit voor het buitengewoon onderwijs van 1967. De scholen die aan zwakzinnigeninstituten verbonden waren, ondergingen evenwel geen naamswijziging.³⁴³ De meer specialistische termen debiel, imbeciel en met name achterlijk leiden sneller tot een negatieve beeldvorming van kinderen met een verstandelijke handicap dan de term zwakzinnig, zo luidde de redenering.

3.4 Definities en de mate van maatschappelijkheid van zwakzinnige kinderen

De boven gesignaleerde nadruk op het 'moeilijk kunnen leren' zien we terug in de verschillende definities van zwakzinnigheid (met name door de overheid en orthopedagogen uit de praktijk) die in de loop der tijd gegeven werden. Veelal werd zwakzinnigheid direct afgeleid aan het wel of niet kunnen meekomen op de gewone lagere school, waarmee de nadruk op het verstandelijk

341. I.C. van Houte en G.J. Vos (1929), *Moeilijke kinderen*; de in de jaren dertig verschenen reeks "afwijkende kinderen" onder redactie van J.M. van Bemmelen, E.A.D.E. Carp en anderen; H. Hanselmann (1956), *Zorgenkinderen* en A.J. Wilmink en I.C. van Houte (1958), *Opvallende kinderen*.

342. Zie het artikel van J.G. Roozendaal, 'Het moeilijk lerende kind', een onduidelijk begrip. *Pedagogisch tijdschrift* (1986) 11, p. 46-52, waarin in het kort de historische ontwikkeling van het begrip "moeilijk lerend" wordt geschetst.

343. *Onderwijsverslag* (1978), p. 37 en 42.

defect werd gelegd.

Voor anderen was daarmee de definitie nog niet volledig. Klootsema gaf met zijn onderscheid in debiel, imbeciel en idioot al aan, dat, naast de verschillen in intellectuele vermogens, er ook sprake was van gradaties in "sociaal instinct".³⁴⁴ De mate van 'sociaal-zijn' gaf, volgens hem, de ontwikkelingsvatbaarheid voor onderwijs aan en de pedagogische hulp die geboden diende te worden. Een dergelijke beschrijving van zwakzinnigheid komen we vooral tegen bij medici die nauw betrokken waren bij het speciaal onderwijs. Van Voorthuijsen vervulde hierin een voortrekkersrol. Maatschappelijk functioneren was in zijn ogen het voornaamste uitgangspunt en de hoofddoelstelling waarop het onderwijs moest zijn gericht. Zwakzinnigen definieerde hij als mensen die een aangeboren of in de vroege jeugd verkregen verstandelijk defect hadden, waardoor ze moeilijkheden in het maatschappelijk leven ondervonden. Op een congres van AVO (Arbeid Voor Onvolwaardigen) in 1928 bouwde Van Voorthuijsen deze gedachte verder uit, toen hij de doelstelling voor het zwakzinnigenonderwijs definieerde: "De school voor zwakzinnigen wil hare leerlingen vormen tot mensen, die bruikbaar zijn voor den arbeid, waartoe ieder krachtens zijn aanleg in staat is. In deze formulering is het verkrijgen van kennis niet genoemd, daar het bezit van kennis voornamelijk waarde heeft, als hierdoor de arbeidsgeschiktheid wordt verhoogd."³⁴⁵

In dezelfde lijn als Van Voorthuijsen definieerde Herderschêe het begrip zwakzinnigheid: "Wij noemen iemand zwakzinnig, wanneer hij, op grond van zijn onvoldoende verstandelijke mogelijkheden, niet of slechts onder gunstige omstandigheden in staat is, zich in een eenvoudige positie in de maatschappij staande te houden."³⁴⁶ Het zich niet kunnen aanpassen aan de eisen die de maatschappij stelde, was volgens de beide artsen kenmerkend voor de zwakzinnige. Maar daarbij moet wel vermeld worden dat dit op grond van onvoldoende verstandelijke vermogens gebeurde. Herderschêe was zich er wel bewust van dat negatieve karaktereigenschappen, zoals wilswakke, gevoelsarmoede en dergelijke, ook onvoldoende maatschappelijke aanpassing tot gevolg konden hebben, maar dit waren niet altijd typische karaktereigenschappen van een zwakzinnige. Daarom moest in de definitie ook de noodzaak van gunstige omstandigheden en een eenvoudige positie opgenomen worden. Op grond hiervan kon het onderscheid van idioot, imbeciel en debiel gemaakt worden. De idioot was zelfs onder de meest gunstige omstandigheden niet in staat tot het verrichten van enigerlei productieve arbeid of een vorm van communicatie. De imbeciel kon wel arbeid verrichten, maar dan slechts onder begeleiding in een werkinrichting. Zij konden wel mondeling communiceren, maar waren weer niet in staat een eenvoudige schriftelijke mededeling te begrijpen of te geven. De debiel kon dit laatste wel en kon ook onder zeer gunstige omstandigheden zelfstandig in het eigen levensonderhoud voorzien.³⁴⁷

Met de introductie omstreeks 1919 van de intelligentietest in het buitengewoon onderwijs rees ook het verzet tegen een te eenzijdige nadruk op de cognitieve (on)vermogens van zwakzinnigen. Kinderen met een lage score op de intelligentietest kunnen soms ten onrechte

344. J. Klootsema (1904), p. 29.

345. A. van Voorthuijsen, Het eigen karakter der zwakzinnigenzorg. *TvRKBLD* (1929) 5, p. 30-38.

346. D. Herderschêe (1934), *Achterlijke kinderen*, p. 13.

347. D. Herderschêe (1934), p. 13-14.

worden doorverwezen naar een speciale school. Men meende dat niet uitsluitend het intelligentiequotiënt iemands geestelijk niveau bepaalde. Verschillende persoonlijke eigenschappen, zoals handigheid, arbeidzaamheid of durf, kunnen een tekort aan intellect (zich uitend in gebrekkige vorderingen op school met een intelligentiequotiënt van mogelijk 70 of nog minder) voldoende compenseren.³⁴⁸ In een onderzoek van Koenen naar het voorkomen van zwakzinnige kinderen in enkele Brabantse plaatsen bleek, dat een aantal kinderen die vanwege ontoereikende verstandelijke vermogens het lager onderwijs niet konden volgen, wél voldoende verstand toonden om later in de maatschappij zelfstandig in hun levensonderhoud te kunnen voorzien. Koenen pleitte ervoor onderscheid te maken tussen "leerverstand" en "levensverstand" om uit te kunnen maken welke kinderen leer- of levensdebiel zijn. Leerdebielen zijn de kinderen die op school vanwege een beperkt leervermogen achterblijven, zonder het typische sufferdje in de klas te zijn: later schoppen ze het, vanwege hun goede levensverstand, toch relatief ver in de maatschappij. Deze leerdebielen horen niet thuis op de buitengewone school. De levensdebielen hebben naast een gebrekkig leerverstand ook een laag levensverstand. Zij horen wel degelijk thuis op de zwakzinnigenschool.³⁴⁹

Tegenwoordig zouden de door Koenen als leerdebielen aangeduide kinderen schijndebielen of schooldomme kinderen genoemd worden en de levensdebielen moeilijk lerende kinderen.

Een reactie op de juistheid en bruikbaarheid van het onderscheid tussen leer- en levensverstand gaf de V.U.-hoogleraar pedagogiek J. Waterink. Hij plaatste vraagtekens bij de nauwkeurigheid van dit onderscheid voor de praktijk van het psychologisch onderzoek. Als directeur van het Paedologisch Instituut van de Vrije Universiteit in Amsterdam had hij nogal wat (probleem)kinderen onder ogen gehad. Zijn ervaring was dat kinderen die volgens Koenen een slecht leerverstand maar een goed levensverstand hadden, na een nauwkeurige analyse een meer specifieke, concrete afwijking bleken te hebben. Waterink noemde als voorbeeld alexie, apraxie, een slecht geheugen of een optische storing in de ruimteopvatting. Bij een slecht leerverstand en een goed levensverstand moest, volgens Waterink, de oorzaak dus gezocht worden in een bepaalde stoornis, waardoor het leren bemoeilijkt werd (een partiële verstandelijke handicap). Omgekeerd constateerde hij dat bij kinderen met een goed leerverstand en een slecht levensverstand er sprake was van een stoornis in een bepaalde neurologische of psychische structuur.³⁵⁰

Naar aanleiding van dit artikel ontspoon zich echter geen verdere discussie, maar de toon in de pleidooien voor een grotere nuancering in het definiëren van zwakzinnigheid, was gezet: het criterium van het wel of niet mee kunnen komen op de gewone lagere school, voldeed niet zonder meer. Uit de beschrijvingen van zwakzinnigheid en het formuleren van de kenmerken van een speciaal-onderwijsleerling blijkt, dat de dimensie van zelfstandig in de maatschappij kunnen

348. Vergelijk J.H.M. Koenen (1933), met name p. 34. Koenen was zenuwarts van de psychiatrische inrichting te Vught en later inspecteur van het Staatstoezicht op krankzinnigen en krankzinnigengestichten. De ontwikkeling van de intelligentietest en de betekenis van het begrip intelligentiequotiënt worden in een volgend hoofdstuk behandeld.

349. J.H.M. Koenen (1933), p. 52-54. Reacties op de dissertatie van Koenen verschenen onder andere in *TvRKBLO* (1935) *II*, p. 9-18, 33-43.

350. J. Waterink (1937), Leerverstand en levensverstand. In: *Het Buitengewoon Onderwijs in Nederland*, p. 209-213.

functioneren, essentieel gevonden werd. Dit kunnen we ook constateren bij de wisseling van de wacht op de inspectie van het buitengewoon onderwijs. Van Voorthuijsen schreef bij zijn afscheid: "Langzaam dringt het besef door, dat het niet-opgewassen-zijn tegen de moeilijkheden van het moderne leven in vele gevallen wordt veroorzaakt door een intellectueel tekort. (...) De debielen grenzen, wat hun verstandelijk vermogen betreft, aan de normalen. Zij zijn in staat eenvoudig werk te verrichten, doch geven tevens door een te weinig inzicht talrijke bezwaren op velerlei gebied." Zijn opvolger Van Houte hield in aansluiting hierop een pleidooi om debielen en imbecielen voortaan respectievelijk maatschappelijke en onmaatschappelijke zwakzinnigen te noemen. Deze termen duiden namelijk direct de plaats in de samenleving aan. Imbecielen zullen nooit zelfstandig kunnen functioneren en kunnen het best in een werkinrichting (sociale werkplaats) worden opgenomen. Debielen daarentegen moeten zo opgeleid worden dat ze wel kunnen meedoen aan het maatschappelijk verkeer en productieproces.³⁵¹

De noodzaak van het onderwijs aan achterlijke kinderen, lezen we bijvoorbeeld ook in het correspondentieblad voor het protestants-christelijk buitengewoon onderwijs, "is niet in de eerste plaats gelegen in de resultaten, die bij hen zelden te verkrijgen zijn wat betreft hun geestesontwikkeling, maar is indirect een maatschappelijk belang, doordat de achterlijken van de crimineele loopbaan worden teruggehouden. Dit is een voordeel, dat niet gering geacht mag worden."³⁵² Eenzelfde uitgangspunt om te pleiten voor aangepast, eigen onderwijs voor zwakzinnige kinderen hebben we ook geconstateerd in de discussies op overheidsniveau aan het begin van de twintigste eeuw.³⁵³ Het gaat hier om een algemeen geaccepteerde opvatting over zwakzinnigheid en onmaatschappelijkheid.

Dit benadrukken van de mate van "onmaatschappelijkheid" (als gevolg van intellectuele gebrekkigheid) als onderscheidend kenmerk voor zwakzinnigheid, is met name voortgekomen uit de veronderstelling dat debiliteit sociaal bepaald is en belangrijke sociale gevolgen heeft. De zorg voor zwakzinnigen lijkt voor een belangrijk deel ingegeven te zijn door bekommernis om ongewenste maatschappelijke effecten.³⁵⁴ Dit samengaan van debiliteit en onmaatschappelijk gedrag stond bijvoorbeeld ook centraal in de dissertatie van E.J. Verdenius-de Jong Saakes uit 1947: *Wangedrag van debiele minderjarigen*. Ze signaleert in haar inleiding een interessante ontwikkeling in het onderzoek betreffende zwakzinnigheid. Vroeger, betoogt ze, werd zwakzinnigheid alleen medisch-biologisch gedefinieerd en werd deze beschrijving ook overgenomen en gebruikt in (onderwijs)sociologische kringen.³⁵⁵ De twintigste eeuw heeft echter veel hogere eisen gesteld aan de samenleving in vergelijking met de vorige eeuw. Werden voorheen slechts de laagstaande zwakzinnigen, de idioten en imbecielen, tot de psychisch onvolwaardigen gerekend, tegenwoordig worden, vanwege deze hogere eisen, ook de debielen tot deze groep

351. *Onderwijsverslag* (1936), p. 580-581 en *Onderwijsverslag* (1939), p. 466-468.

352. C.[?], *Therapie van idiotie, imbeciliteit en debiliteit*. *CVCOO* (1928) 73, p. 179-180.

353. Deel I, hoofdstuk 3. Zie ook D. Graas en J. Sturm (1991), *De politieke en pedagogische vormgeving van het buitengewoon lager onderwijs in het eerste kwart van de twintigste eeuw*. In: F. Heyting, E. Mulder en A. Rang (red.), *Individuele en socialisatie in tijden van modernisering*, p. 307-314.

354. J.C. Sturm (1992), p. 380.

355. Zie ook W.A. van Liefland (1961), p. 5-29.

gerekend. De licht zwakzinnigen kunnen de strijd om het bestaan niet meer aan en daarmee is ook debiliteit tot een sociaal vraagstuk geworden waar meer aandacht en studie aan besteed moet worden.³⁵⁶

356. E.J. Verdenius-de Jong Saakes (1947), *Wangedrag van debiele minderjarigen*, p. 15-17.

HOOFDSTUK 4

Achtergronden van onderwijs aan en opvoeding van zwakzinnige kinderen

4.1 Inleiding

Een centraal onderdeel van de vakcursus voor onderwijzers in het buitengewoon onderwijs vormt de les over "bijzondere aard en doel van het Zwakzinnigen-onderwijs". In de eerste vakcursus in 1913 wordt dit thema toegelicht aan de hand van vijf stellingen. De eerste twee klinken weliswaar voor de hand liggend en vanzelfsprekend, maar staan bij elke discussie over de vorm en inrichting van het buitengewoon onderwijs centraal: "Het onderwijs aan zwakzinnigen behoort een eigen karakter te bezitten, dat afwijkt van dat van het gewone lager onderwijs" en "Het is niet voldoende, dat gewerkt wordt volgens een beperkt leerplan van de gewone school, in langzamer tempo, met meer splitsing der moeilijkheden, meer concreet". Het is een vereiste dat dit onderwijs aansluit bij de kennis en de vaardigheden van de leerlingen.³⁵⁷ In deze cursus wordt een belangrijk uitgangspunt van het zwakzinnigenonderwijs aangegeven, zoals dat met name in de pioniersfase werd geformuleerd: onderwijs aan zwakzinnige kinderen moet niet slechts anders, maar vooral aangepast onderwijs zijn.

Naar aanleiding van het Koninklijk Besluit voor het buitengewoon onderwijs van 1923 geeft Van Voorthuysen de criteria aan:

1. het onderwijs moet rekening houden met de geestelijke gesteldheid van elk der leerlingen afzonderlijk;
2. naast het onderwijs is de opvoeding der kinderen voor een belangrijk deel de taak der school;
3. het onderwijs heeft zich te richten naar de behoeften, welke het leven in de maatschappij stelt.³⁵⁸

De geestelijke gesteldheid van de zwakzinnige werd onderscheiden in verstands- en gevoelsleven. De mate van ontwikkelingsvatbaarheid van het zwakzinnige kind werd bepaald door zijn geestelijke gesteldheid. Zonder goede begeleiding, opvoeding en onderwijs zou er van veel zwakzinnigen niet veel terecht komen: "Intellectueele prestaties beneden het gemiddelde; oppervlakkig; dom; bekrompen; geen menschenkennis; onpraktisch; onhandig; neiging tot drankzucht; sexueele uitspattingen; speelzucht; geneigd tot lekker eten en drinken; ze zijn huichelaars en intriganten, oneerlijk of eerlijk slechts binnen de grenzen van de wet, verkwistend, schuldenmakers; onordelijk; niet-punctueel; geringe belangstelling in godsdienstige en maatschappelijke vraagstukken; bezitten weinig motieven op objectieve doeleinden gericht; egoïstisch; lui; ontvankelijk voor suggestie maar tevens koppig bij moeilijkheden en dan niet toegankelijk voor goede raad; eenzelvig; indolent; onverschillig." Daarbij werd verondersteld dat dergelijke kwalijke eigenschappen bij ongunstige omstandigheden zelfs tot misdaad zouden kunnen uitgroeien.³⁵⁹

357. G.J. Vos aangehaald in v.d. W. [Van der Waals], *Onze cursus. TvO&A* (1913) 5, p. 77-91, citaat op p. 79.

358. *Onderwijsverslag* (1923), p. 261.

359. S. van Mesdag, *De achterlijken en de misdaad. TvBO* (1929) 10, p. 210-214.

Met name in de periode van de eerste (subsidie)regelingen (1900-1920), de pioniersfase, is er veel over het belang en de mogelijkheden van opvoedbaarheid en ontwikkelingsvatbaarheid van zwakzinnige kinderen geschreven.

Vanaf de jaren twintig, als een en ander over het buitengewoon onderwijs in Koninklijke Besluiten is vastgelegd, verschuift de aandacht naar uitgangspunten, perspectieven en einddoelen. Vragen als: welke onderwijssituatie is het meest wenselijk?; van welke doelstelling moet dit onderwijs uitgaan?; hoe moet er omgegaan worden met de verschillende afwijkingen die deze kinderen vertonen?, en: wat is het meest noodzakelijke voor deze kinderen om in onderwezen te worden?, komen aan de orde. Met andere woorden: wat is het ABC voor het buitengewoon onderwijs?

Aan de hand van de grondslagen en criteria - die in de loop der tijd niet wezenlijk veranderen - zal in dit hoofdstuk de invulling en uitwerking in de dagelijkse praktijk van het zwakzinnigenonderwijs, uiteengezet worden. Hoe gingen praktijkpedagogen om met de geestelijke gesteldheid en mogelijkheden van de zwakzinnige leerling en welke invloed kreeg deze opstelling op de inhoud en de vorm van het onderwijs?

Juist de onbekendheid van het speciaal onderwijs in de beginfase gaf aanleiding om in de verschillende tijdschriften over dit onderwijs veel artikelen te publiceren, waarin vooral de praktijk van de schooldag en de uiteenlopende ervaringen van het onderwijzend personeel centraal staan. Hierdoor kan het beeld van het onderwijs aan zwakzinnigen in de eerste helft van de twintigste eeuw levendiger worden voorgesteld.

Naast de verschillende vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs, vormen de officiële onderwijsverslagen een belangrijke bron om denkbeelden over doelstellingen en grondslagen te leren kennen. Het belang dat men hecht aan het denken en schrijven hierover, blijkt overigens al uit het openingsartikel van het eerste nummer van het tijdschrift voor onderwijzers en artsen. Hierin wordt onder andere de algemene doelstelling geformuleerd: zwakzinnige leerlingen tot maatschappelijk weerbare mensen vormen, waardoor ze mensen worden die redelijk zelfstandig hun eigen brood leren verdienen. De school moet evenwel niet proberen zwakzinnige kinderen het niveau van normale kinderen te laten benaderen: "van achterlijken normale mensen maken, dat kan zij niet", voegt Schreuder er waarschuwend aan toe.³⁶⁰

Maar niet alleen artikelen die specifiek ingaan op dit thema, zijn van belang voor de beeldvorming over de idealen van het buitengewoon onderwijs in de eerste periode. De meeste artikelen in deze tijdschriften openen met een korte inleiding over noodzaak, doel en grondslag van speciaal onderwijs. Er wordt dan nogal eens herhaald, geciteerd en overgeschreven: aan de algemene doelstelling wordt niet getornd, accenten in formulering van uitgangspunten willen echter nog wel eens verschillen.

4.2 Verstandsleven en ontwikkelingsvatbaarheid (1900-1920)

Het zwakzinnigenonderwijs moest dus kennis nemen van en rekening houden met de geestelijke

360. I. Schreuder Az., De school voor buitengewoon onderwijs is een zegen voor het achterlijke kind. *TvO&A* (1909) 1, p. 2-6.

gesteldheid van de leerlingen, niet alleen met betrekking tot de aanpak en inrichting van het onderwijs, maar ook wat betreft het einddoel. Het is geen kwestie van bijscholen van kinderen die niet goed kunnen meekomen op de gewone lager school, opdat ze gelijke tred houden met hun normale klasgenootjes. Speciaal onderwijs moet inspelen op de eigenaardigheden van achterlijke kinderen. Immers, achterlijke kinderen hebben veel meer tijd nodig om een hoeveelheid leerstof op te nemen en te verwerken dan een normaal kind; achterlijke kinderen raken snel geestelijk vermoeid en bereiken binnen betrekkelijk korte tijd de grens van hun bevattingsvermogen.³⁶¹ Daarbij moet men dan ook nog eens rekening houden met grote individuele verschillen.

De beschrijving van het in buitengewoon-onderwijskringen beroemde geval "Gerrit W." is illustratief voor bovengenoemde methode van onderzoek naar het zwakzinnige kind. Aan de hand van een vijftal "eigenschappen" wordt Gerrit beschreven. Deze zijn in de woorden van A.J. Schreuder: bewegingsdrang; ideeënjacht (intellectueel leven); gevoelsleven; willen en handelen; lichamelijke verschijnselen.³⁶² De meest in het oog lopende karaktertrekken zijn de bewegingsdrang en de ideeënjacht en deze worden daarom uitgebreid aan de hand van pupil Gerrit geanalyseerd.

De extreme bewegingsdrang is een pathologisch verschijnsel: op momenten dat een normaal kind rustig zit, is Gerrit voortdurend in actie. Kenmerkend voor deze bewegingsdrang is de ondoelmatigheid, ongemotiveerdheid en luidruchtigheid van de bewegingen of verrichtingen. Zo komt het regelmatig voor dat Gerrit, als hij van achteren de klas inkomt, een paar banken te ver doorloopt, voordat hij op zijn eigen plaats gaat zitten. Dit gedrag kan niet geweten worden aan een drang om geestig te willen zijn of aandacht te trekken, maar louter als een uiting van ongemotiveerd verlangen tot beweging. Andere opvallende gedragingen als gevolg van bewegingsdrang zijn snelle spraakbewegingen, nabootsing (met name van muziek en muziekinstrumenten), expressieve gelaatsuitdrukkingen en reflexbewegingen. Is er bij gewone kinderen sprake van normale rationele handelingen, bij Gerrit blijft het steken op het niveau van automatiseren of soms slechts reflexen. Valt er bijvoorbeeld een krijtje op de grond, dan is Gerrit er al bij zonder dat hij bewust is van actie. Hij is niet in staat weerstand te bieden tegen zo'n plotselinge opwelling. Soms komt dit bewustzijn tijdens de beweging en kijkt Gerrit verschrikt op.

De ideeënjacht is het meest kenmerkende verschijnsel van het intellectuele leven van Gerrit. Op een morgen komt Gerrit (na een dag van verzuim, wegens gebrek aan schoeisel) onstuimig de klas binnengesprongen. "Meester, ik heb al wat aan m'n beenen, klompen! Mag ik een beetje water drinken?" Onderweg naar de waterkraan ziet hij een plaat hangen en vergeet zijn dorst. Een stroom van onsamenhangende vragen welt op: "Meester, 'k heb gister den hardlooper gezien, hij springende ... Meester mag ik wurmen steken? ... Meester, kijk eens wat schoone handen ... Meester, die Spaan sloeg me al door ... O jé, kijk daar es, 'n kringetje ... Meester, d'r is gevochten..."³⁶³

Uit deze beschrijving blijkt duidelijk de abnormaal levendige associatie. De voorstellingen volgen elkaar met grote snelheid op en worden in losse, onsamenhangende zinnestelsels met levendigheid en krasse uitroepen onder woorden gebracht. Zijn gedachtengang neemt vaak

361. I. Schreuder Az. (1907), p. 6.

362. A.J. Schreuder, *Gerrit W. Vaktijdschrift voor onderwijzers* (1899) 2, p. 21-31, 113-127.

363. A.J. Schreuder (1899), p. 29.

verrassende wendingen. Het zal geen verwondering wekken dat Gerrits gesprekken oppervlakkig zijn, dat er geen sprake is van reflectie of nadenken en dat tijdens het ontvangen van (klassikaal) onderwijs Gerrit nauwelijks de aandacht erbij heeft. Opvallend is de sterke afwisseling van scherpe opmerkzaamheid (Gerrit kan soms zo opgenomen zijn in een verhaal, dat hem voortdurend uitroepen van meeleven ontschieten) en, wat Schreuder noemt, grote afgetrokkenheid (Gerrit wekt de indruk hardhorend te zijn). Door het vluchtige karakter van de waarnemingen (apperceptie) zijn de voorstellingen onscherp en kunnen bijzaken niet van hoofdzaken onderscheiden worden. Het proces van waarnemen tot het kunnen vormen van begrippen zal óf verkeerd óf niet plaatsvinden. "De begripsvorming is verzaamd, doordat de concrete voorstellingen zich moeielijk tot begrippen laten abstraheeren. Overzien van een samenhangende groep van voorstellingen, het brengen van structuur in z'n weten, is voor G. zeer moeilijk, doordat hij van oogenblik tot oogenblik zoo geheel en al leeft in de zich aan hem opdringende realiteit."³⁶⁴

De gedragingen van twee achterlijke jongens, die in de opvoedkundige encyclopedie, het *Paedagogisch woordenboek* uit 1905, zijn beschreven, brengen andere verschijnselen van zwakzinnigheid naar voren.

"F.M., 14 jaar, zit in de 8ste halfjaarsklasse [groep 6 van nu], een kalf van een jongen, haalt nooit streken uit, maakt zijn werk minutieus netjes, maar gebrekkig van inhoud, rekent droevig, kent nauwelijks de tafel van vermenigvuldiging. Groote oogen met weinig leven er in. Groot hoofd, vermoedelijk onanist." Deze typering wordt besloten met de diagnose dat de jongen het 'idioten-type' vertoont.

"A.B., op 14-jarigen leeftijd uit de hoogste klasse (12de halfjaar) ontslagen, wel met heel slechte cijfers, maar toch nog met een getuigschrift. Is dus niet in den gewonen zin achterlijk. Taalfoutenschrijver eerste klas. 't Schriftelijk werk wordt gedurende het eerste kwartier, zoowel wat vorm als wat inhoud betreft, redelijk verzorgd, doch verloopt daarna in een knoeiboel. Met soms allermost-plotselinge slotzinnetjes legt hij de pen neer en gaat spelen met den veelzijdigen rommel, waarmee zijn zakken steeds gevuld zijn. Veelvuldig komt verwisseling van opvolgende letters in het schriftelijk werk voor. Zijn fouten ziet hij steeds, als hij er op gewezen wordt. Rekenen gebrekkig, becijferingen immer foutief; door onoplettendheid oppervlakkig in al zijn weten. Hij meent de zaken terstond te begrijpen, wil overal over praten, doch weet niets grondigs. Doet net, waar hij lust in heeft. Onder krachtige en zaakkundige leiding is hij behoorlijk, gediensig, aanhankelijk zelfs, maar hij moet toch steeds wezen onder 't controleerend oog van den meester. Toen een tijdelijke onderwijzeres in z'n klasse stond, plaagde hij de juffrouw stelselmatig met z'n streken en z'n lachgezicht. Geen medelijden, meermalen betrapt op dierenplagen en ook op kleine diefstallen. Vroeger spijbelaar. IJdel. Weinig nadenken over de gevolgen zijner daden. Impulsief. Op een Zondagmiddag kwam hij voorbij de school en sloeg met z'n wandelstokje zoo maar zeven ruiten in! Den volgenden morgen bekende hij volmondig.

"Hoe kwam je daar nu toch bij?"

"Ik kreeg in eens zoo'n trek om de ruiten in te slaan."

"En dee je 't toen óók maar?"

"Ja meester."

Een oudere broer heeft zoo ook al eens brand gesticht. Een broer van z'n vader leidt een avontuurlijk zwervend leven, is nu in Amerika.

Schedel klein, tanden vaneenstaand."

Bij deze jongen hebben we te maken met een debiel van het imbecielentype.³⁶⁵

Bij beide typen (er wordt gesproken over hoofdvormen van achterlijkheid) is het niet de graad van intellectuele achterlijkheid die als meest kenmerkend naar voren komt. Dit laatste zou achterlijkheid in de gewone zin genoemd kunnen worden. De eerstgenoemde jongen lijkt uitgedoofd, let weinig op de dingen die zich rondom hem afspelen. Het tweede type is daarentegen voortdurend in de weer, bemoeit zich met alles en iedereen en vertoont vooral gedrags- en aanpassingsproblemen.

4.2.1 Aandachtsstoornissen

Aan de hand van inzichten in het denkproces van de mens in het algemeen werden vervolgens, in vermogenspsychologische trant, de eigenaardige karaktertrekken van zwakzinnige kinderen geanalyseerd: denken is werken met voorstellingen en begrippen, om tot nieuwe voorstellingen en begrippen te komen. "Hoe meer voorstellingen en begrippen in het magazijn, de hersenen, bewaard blijven, hoe meer denkkracht iemand kan ontwikkelen, hoe meer werkelijke kennis hij heeft": het apperceptiemateriaal.³⁶⁶ Voorstellingen en begrippen staan niet los van elkaar, er is sprake van onderlinge verbinding (associatie). Voorwaarden voor een normale ontwikkeling van het menselijke denken zijn: ongeschonden zintuigen, een geregeld werkend zenuwstelsel, gezonde hersenen, goede voeding en kleding en hygiënische leefstijl. Nu zijn er verschillende gevallen te noemen waarin dit logische denkproces gehinderd of gestoord kan zijn. Bij achterlijke kinderen is dit altijd in meerdere of mindere mate het geval, waardoor het verstand onvoldoende tot ontwikkeling komt. Door het gebrek aan apperceptiemateriaal heeft het achterlijke kind een fladderende aandacht, omdat het te weinig stof tot overdenken heeft. De zwakke associatie bij achterlijke kinderen zorgt ervoor dat hun begripsvorming slechts zeer elementair blijft en er van hogere begripsvorming (abstractie) geen sprake is. Door het beperkte apperceptiemateriaal en de zwakke associatie is het terugroepen van reeds verworven voorstellingen (de reproductie) ook gebrekkig en begrensd. Het komt er uiteindelijk op neer dat de gedachtengang van de achterlijke geconcentreerd is rond het eigen "ik".³⁶⁷

De eis aan speciaal aangepast onderwijs voor kinderen met een dergelijke verstandelijke ontwikkeling, is hoog. De eisen die aan de onderwijzer van deze leerlingen gesteld worden ook. De onderwijzer-opvoeder moet de zelfopofferende liefde en toewijding van de natuurlijke moeder kunnen benaderen. De onderwijzer moet kalm zijn en geduldig; hij moet een toonbeeld zijn van vaste wil, orde en regelmaat; zijn onderwijs moet levendig zijn en gepaard gaan met vriendelijkheid, rust en kalmte; hij moet handig zijn in het bedenken van allerlei leer- en hulpmiddelen; hij moet ernstige studie maken naar de fysiologie en psychologie van het achterlijke kind en zijn pedagogische kennis moet in staat zijn dergelijke misdeelde kinderen goed te

365. A.J. Schreuder (1905), p. 40.

366. S. Wiersma (1911), *Grepen uit de praktijk van het onderwijs en de opvoeding betreffende achterlijke kinderen*, p. 7.

367. S. Wiersma (1911), p. 8-9.

beoordelen en door diep methodisch inzicht moet hij in staat zijn keuzes te maken voor wat de juiste leerstof betreft.³⁶⁸ Het laat zich raden dat dit alles slechts mogelijk is als het onderwijs aan achterlijke kinderen individueel is. Individueel onderwijs sluit aan bij de eis van concentratie van de leerstof. Door de verschillende leervakken zoveel mogelijk met elkaar in verband te brengen, kunnen aangeleerde voorstellingen en begrippen beter ingeprent worden om zo de associatie en reproductie bij achterlijke kinderen te ontwikkelen. Deze concentratie van de leerstof moet bij elk leervak doorgevoerd worden. Naast het belang van concentratie van de leerstof, wordt ook een pleidooi gehouden voor aanschouwelijk onderwijs.

In de weergave van de karakteristieken van de typen zwakzinnige kinderen is de invloed van opvattingen van de Duitse filosoof, psycholoog en pedagoog J.F. Herbart (1776-1841) aanwijsbaar.³⁶⁹ Met name in observaties en de weergave ervan worden typisch Herbartiaanse begrippen gebruikt als associatie, apperceptie, voorstelling en concentratie (aandacht).³⁷⁰

In de verschillende betogen over het verstandsleven van zwakzinnige kinderen staat het begrip aandacht centraal. Kinderen van het idiotentype hebben een uiterst beperkte aandacht en deze is ook zeer moeilijk te bepalen. Ze zitten meestal stilletjes voor zich uit te staren en als de onderwijzer hen aanspreekt, zijn ze zich daar niet altijd van bewust. De rekenblokjes blijven onaangeroerd tot het moment dat de leerkracht hen persoonlijk aanspreekt en erbij komt staan. Schrijven en tekenen kunnen ze nauwelijks en als er dan met veel moeite een letter is aangeleerd, kunnen ze urenlang bezig zijn met het overschrijven van dezelfde letter. Het is duidelijk dat er van deze kinderen geen initiatief uitgaat en dat ze geen zelfvertrouwen uitstralen. De onderwijsmethode voor hen moet vooral gericht zijn op het aandacht trekken: levendige gebaren en bewegingen maken die de kinderen kunnen nadoen; vaak voorwerpen en kleurige afbeeldingen tonen, enzovoort.

Voor de kinderen van het imbecielentype ligt het heel anders. Hun aandacht is gekenmerkt door onstandvastigheid. Zonder aanwijsbare aanleiding gaan ze van het een op het ander over. De ene keer vragen ze meermalen naar hetzelfde, de andere keer denken ze al na één woord te weten wat er door de onderwijzer gezegd gaat worden. Ze vragen naar alles, maar zijn al snel niet meer geïnteresseerd. Ze zijn nieuwsgierig tot in het bespottelijke. Iedere kleinigheid leidt hen af, ze zijn net draaitollen, waarbij de hele omgeving meegesleurd wordt. Ze denken dat ze alles kunnen, beginnen met alles, maar maken het nooit af. Het geduld van de onderwijzer wordt zwaar op de proef gesteld. Andere kinderen van het imbecielentype zijn weer niet aan het werk te krijgen. Eerst moeten er allemaal onbenulligheden afgewerkt worden, zoals broekzakken leeghalen, overbodig neus snuiten, boeken op het kastje rechtzetten, broekriem vastmaken. Als dit alles is

368. S. Wiersma (1911), p. 13-15.

369. Over Herbart zie de literatuurstudie van R. Koschnitzke (1988), *Herbart und Herbartschule* en de monografie van B.M. Bellerate (1980), *J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*. Voor een uiteenzetting van Herbarts associatiepsychologie, zie onder andere J. Lenders (1992), p. 278-284. Herbarts invloed op de schoolpedagogiek moet in de loop van de twintigste eeuw plaatsmaken voor opvattingen die door W. Wundt (1832-1920) zijn geformuleerd. Voor een uiteenzetting van stromingen in de ontwikkelingspsychologie in relatie met de schoolpedagogiek rondom de eeuwwisseling zie N. Bakker (1995), p. 53-74, 80-84.

370. Bijvoorbeeld A.J. Schreuder (1905), p. 41-45.

verricht komen ze nogmaals vragen wat ze moeten doen en terwijl de onderwijzer het weer geduldig wil uitleggen, is het kind al met de buurman bezig: "joh, je doet het fout", gevolgd door "meester, hij doet het fout." Deze kinderen met hun fladderende aandacht, blijken ook nog eens geboren spijbelaars te zijn. Vanwege de verschillende gevolgen van deze zwevende aandacht en de sterke behoefte aan afwisseling, wordt geconstateerd dat daardoor het imbecielentype lastiger en zelfs gevaarlijker is dan het idiotentype. De moeilijke gevallen (morele imbecielen) ontpoppen zich later als "orgeldraaiers, scharenslijpers, vagebonden, prostituéés, internationale flesschentrekkers, en welke vormen er verder mogen bestaan van datzelfde ééne type, dat leeft op kosten van 't geheel en zich immer weet te onttrekken aan elken degelijken arbeid en elken band."³⁷¹

Was de taak van de onderwijzer van het idiotentype eenvoudig te formuleren in termen van aandacht trekken, die van het imbecielentype blijft gecompliceerd en problematisch. Tucht en geregelde arbeid hebben nauwelijks invloed op hen en schade noch schande maakt hen wijs. De onderwijzer zal veel geduld en beheersing moeten opbrengen en voortdurend moeten toezien op hun gedrag.

4.2.2 Stoornissen in het voorstellings- en associatievermogen

Naast deze nadruk op de beperkte mate van aandacht als karakteristieke stoornis bij achterlijkheid, vinden we ook veel beschrijvingen over het gebrekkige voorstellingsvermogen bij zwakzinnige kinderen. Er worden drie hoofdstoornissen in dit vermogen genoemd. Op basis van observaties over het gebrekkig functioneren van het voorstellingsvermogen bij zwakzinnige leerlingen zijn ideeën voor speciaal aangepast onderwijs geformuleerd.

A. Het aantal voorstellingen bij deze kinderen is "òf in geringe mate òf in eenzijdige richting ontwikkeld". Door de geringe ontwikkeling van het aantal voorstellingen ontstaat er een zekere infantiliteit, waardoor een kind van bijvoorbeeld tien jaar handelt alsof het vijf jaar is. Zijn de voorstellingen daarentegen in eenzijdige richting ontwikkeld, dan komt het voor dat jonge kinderen zich in een bepaald opzicht als oude mannetjes gedragen.

Het onderwijs moet zeer elementair zijn en aan het leerplan moeten duidelijke grenzen gesteld worden. Achterlijke kinderen hebben immers zoveel meer tijd nodig om geestelijke arbeid te verrichten dan normale kinderen. De meest eenvoudige begrippen moeten nog aangeleerd worden, zoals kleur, vorm, richting, veelal met behulp van bijvoorbeeld Fröbels speelgaven, klei- en kartonarbeid. Het is beter af te wijken van de gebruikelijke klassikale indeling naar leeftijd en een klassificatie per leervak in te voeren. Daarnaast kunnen zogenaamde vakklassen ingericht worden, waar leerlingen extra hulp in een vak kunnen krijgen en individueel bijgewerkt kunnen worden. Tenslotte moet in de organisatie van de school een extra klas opgenomen worden, waar leerlingen die een zeer gering voorstellingsvermogen hebben, terecht kunnen: een soort "idioten-klasje".

B. Daarnaast vertoont ook "de onderlinge verbinding der voorstellingen (associatie) afwijkingen van allerlei aard en loopt in den regel langzamer af dan bij gewone kinderen." Deze intellectuele stoornis is lastig op te sporen: dergelijk gedrag bij sommige achterlijke kinderen kan soms in eerste instantie niet als merkwaardig overkomen. Uiterlijk snelle associaties berusten in

371. A.J. Schreuder (1905), p. 44.

werkelijkheid op gebrek aan samenhang tussen de onderlinge voorstellingen, zich manifesterend in het voortdurend van de hak op de tak springen tijdens conversaties. Ook de reproductie van woorden en zinnen kan soms voor de buitenstaander een verbazingwekkend resultaat opleveren, waarbij onder de schijn van kennis en inzicht veel onzin uitgekraamd wordt. Dit wordt duidelijk als er zaakvoorstellingen gegeven worden. Achterlijke kinderen kunnen soms wel een kleurvoorstelling hebben (bijvoorbeeld groen), maar zijn niet in staat dit met iets te verbinden en bijvoorbeeld een appel als volgt te omschrijven: een appel is groen en rond en zoet, enzovoort. Vanwege dit gebrek aan vermogen om voorstellingen met elkaar te verbinden is de fantasie en de logische associatie verstoord, zodat deze kinderen slechts dingen kunnen herhalen of nabootsen (echolalie). Zwakzinnige kinderen zijn zeer suggestibel, zolang het niet tegen hun persoonlijke verlangens indruist. Deze navolgingszucht is één van de meest typerende kenmerken van het achterlijke kind.³⁷²

Bij deze stoornis kan het beste goed ingericht zaakonderwijs geboden worden: elementair onderwijs in wat door Klootsema aangeduid wordt als omgevingskunde. Het gaat in het zaakonderwijs om de vakken natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. De kinderen moeten zoveel mogelijk de "zaken" zelf kunnen aanraken of opnemen, en niet via afbeeldingen in leerboekjes. Door dusdanig vormgegeven zaakonderwijs kan het vermogen tot associatie gecontroleerd en gecorrigeerd worden. Zaakonderwijs zou daarom als één van de hoofdvakken in het leerplan van de zwakzinnigenschool opgenomen moeten worden.

C. "Door deze eigenaardigheden [wordt er] een algemeene bewustzijnsstoestand geschapen, die in hooge mate nadeelig is voor de opmerkzaamheid van het achterlijke kind." Er is in dit geval sprake van een verlaagde opmerkzaamheid of een bewustzijn met een zwevend karakter (fladderende aandacht) bij achterlijke kinderen. Gevolg hiervan is dat de kinderen niet lang achtereen hun aandacht op iets kunnen richten en dat hun opmerkzaamheid voortdurend wordt onderbroken. "Dit openbaart zich ook bij de verschillende bewegingen, het herhaaldelijk veranderen van plaats etc., waarin men dikwijls de beginverschijnselen kan zien van de latere vagabondage, die zoo menigvuldig bij imbecillen en debielen voorkomt".

De lessen mogen niet te lang duren en moeten afgewisseld worden met een pauze. In de middaguren mag geen intellectuele arbeid verricht worden (dit kan het beste tijdens de ochtenduren gedaan worden), maar is het beter handenarbeid, gymnastiek, tekenen of iets dergelijks te geven. Onoplettendheid bij een leerling mag nooit met straf bestreden worden. Van de onderwijzer moet een enorme activiteit uitgaan, waarbij aanschouwing en zelfwerkzaamheid steeds centraal moeten staan. De aanschouwing moet niet te gecompliceerd gemaakt worden. Deze schoolpedagogiek is geen voorstander van veelvuldige wandellessen of zoals het ook wel spottend genoemd wordt: "eene school op voetjes". Beter is het "dat het kalf in de school dan dat de school bij het kalf gebracht wordt".³⁷³

Deze door Klootsema beschreven voorstellen hebben, zoals we achteraf kunnen concluderen, niet op alle terreinen navolging gekregen. De ideeën over "klassificeren" vinden we elders niet in deze woorden terug, hoewel het goed voorstelbaar is dat verschillende collega's in het zwakzinnigen-

372. D. Herderschêe (1935), *Grepen uit de psychologie van het kind*, p. 45-52.

373. J. Klootsema (1904), p. 98-101.

onderwijs, per vak groepen kinderen naar niveau differentieerden.³⁷⁴ Ook het voorstel voor niet-intellectuele arbeid in de middaguren vond in de praktijk lang niet overal ingang. En het idee over het vormen van een idiotenklasje stuitte, zoals we in de politieke discussie hierover hebben gezien, met name in de onderwijswereld op grote tegenstand. Klootsema is wel degene geweest die de meest praktische voorstellen gedaan heeft voor de inrichting van het buitengewoon onderwijs en het zoeken naar een eigen identiteit in de vroege pioniersfase.

4.2.3 Ontwikkeling van het verstandsleven

Twee stoornissen zagen we voortdurend terugkeren in de vroeg twintigste-eeuwse beschrijvingen van de leerproblemen die zich bij achterlijke kinderen in de schoolklas voordeden, namelijk een aandachtsstoornis en het onvermogen voorstellingen en associaties juist te gebruiken en te ontwikkelen. Onderwijsdoelen werden hierop gebaseerd. Het achterlijke kind moest langs de weg van aanschouwing tot het vormen van voorstellingen gebracht worden en de belangrijkste taak van de onderwijzer was het voortdurend bij de les houden van zijn leerlingen, opdat de aandacht en de opmerkzaamheid zich zouden kunnen ontwikkelen. Alle achterlijke kinderen werden gedwongen om bewust te leren waarnemen in de door de onderwijzer gewenste gedachtengang. Daarbij moest elke mogelijke afleiding in de kiem gesmoord worden. Eindeloze herhaling en strenge tucht waren belangrijke middelen om de opmerkzaamheid en de aandacht te verkrijgen. Een achterlijk kind wilde immers geregeerd worden.³⁷⁵

In de geschriften was niet de vraag aan de orde óf een zwakzinnig (debiel of licht-imbeciel) kind ontwikkelingsvatbaar was (hierover heerste een ruime mate van overeenstemming), maar de manier waarop het meest uit het gebrekkige verstandsleven van zo'n kind gehaald en tot ontwikkeling gebracht kon worden. Door een vergelijking te maken met de beginselen van het onderwijs aan normale kinderen probeerde men de grondprincipes voor het onderwijs aan achterlijken te formuleren.

De Leidse hoogleraar psychiatrie G. Jelgersma vertaalde enkele grondprincipes naar de praktijk. Zo gaf hij bijvoorbeeld aan hoe het achterlijke kind geleerd kon worden "in zijne voorstellingen te zoeken". Achterlijke kinderen beschikten over een kleine hoeveelheid "positief weten" en konden daarom slechts "nuttige kennis" opnemen. Dus: niet proberen de tafels van vermenigvuldiging erin te stampen als het kind niet beschikt over de eenvoudigste getalbegrippen. In het onderwijs moesten eenvoudige waarnemingsmogelijkheden aangereikt worden, met voorwerpen met verschillende eigenschappen, zodat het kind het ding kon zien, betasten en als het mogelijk was ook proeven, ruiken en horen. Hierop aansluitend kon een spreekoefening gehouden worden, door het opzeggen van de naam van het voorwerp en het goed laten nazeggen ervan door het kind. Terwijl het kind het na zegde, moest het het ding ook kunnen blijven waarnemen. Er ontstond zo een associatieve band in de geest van het kind tussen de eigenschappen van het ding, het gesproken en het gehoorde woord. Dit verband moest nu versterkt worden. Naast het ene voorwerp moesten nu ook andere objecten geplaatst worden. Geprobeerd moest worden of het kind bij het horen van de naam van het eerste voorwerp dit ook daadwerkelijk uit het rijtje kon halen. Het moest als het ware het gehoorde woord op het

374. Zie bijvoorbeeld I. Schreuder Az. (1907), p. 18-20.

375. I. Schreuder Az. (1907), p. 22-23.

waargenomen voorwerp kunnen plaatsen. Een andere en veel moeilijker oefening was door het kind een voorwerp te laten zien en te leren uit zijn eigen woordvoorstellingen (herinnerings-beelden) de juiste naam te geven. Het was voor kinderen, en dit gold in versterkte mate voor achterlijken, moeilijker onder voorstellingen te moeten zoeken dan onder waarnemingen. Voorstellingen waren immers minder helder en het aantal woordvoorstellingen waaruit het woord gekozen moest worden, was zoveel groter dan het aantal voorwerpen dat op een gegeven moment kon worden waargenomen. Het kind leerde zo zoeken in zijn eigen voorstellingen, en wat nog belangrijker was, het kind leerde specifieke eigenschappen van een bepaald voorwerp te zien, met andere woorden: het leerde abstraheren. Dit laatste legde Jelgersma uit aan de hand van het voorwerp mes. Het mes als ding bestond niet, wel eigenschappen van het mes. Het kind moest geleerd worden dat er verschillende soorten messen waren, terwijl er toch iets als een mes in algemene zin bestond. Dit was belangrijk, om later meer algemene abstracte begrippen bij te kunnen brengen, zoals wit, dik, klein of lang.³⁷⁶

De bovenbeschreven orthopedagogische observaties zijn voor een groot deel gepubliceerd vóórdat de tijdschriften voor buitengewoon lager onderwijs het licht zagen. Ze zijn, ondanks de levendige beschrijvingen en voorbeelden, voor wat de didactiek betreft, nog tamelijk algemeen van aard. In de eerste jaargangen van het tijdschrift voor onderwijzers en artsen is de afwezigheid van meer specifieke artikelen over kinderstudie, pedagogische pathologie, afwijkingen bij zwakzinnige kinderen of speciaal-pedagogische theorievorming in het algemeen, opmerkelijk. Deze materie kwam uitgebreider aan de orde in de vakantiecurssussen voor leerkrachten in het buitengewoon onderwijs. Naast de meer didactisch georienteerde onderwerpen, is namelijk meer dan de helft van de cursustijd gevuld met theoretische en pedagogisch-pathologische beschouwingen: opmerkzaamheid, oorzakenleer, psychologische beschouwingen van het abnormale kind, bijzondere aard en doel van het zwakzinnigenonderwijs, psychopathologie. Eén en ander werd uitgewerkt in thema's als: "over het begrip abnormaal in het algemeen en de betekenis der abnormale geestelijke verschijnselen bij kinderen voor de pedagoog"; "over de verschillende vormen en geaardheid, waaronder de intellectuele defekten zich voordoen en de methoden, waardoor zij kunnen worden herkend"; "over de ontwikkelingsstoornissen van het karakter en de zogenaamde psychopatische konstituties, haar betekenis voor de pedagoog en voor de zedelijke opvoeding".³⁷⁷

Het weinig voorkomen van beschouwelijke artikelen over de geestelijke gesteldheid van zwakzinnige leerlingen in de vaktijdschriften tijdens het tweede decennium van de twintigste eeuw kan verklaard worden uit de pioniersfase waarin het buitengewoon onderwijs zich toen bevond. Het handjevol personen dat toen in het zwakzinnigenonderwijs werkzaam was, had denkelijk teveel praktische problemen aan het hoofd (oprichting van scholen en de financiële obstakels die men daarbij moest overwinnen, verzamelen van lesmateriaal en de buitenschoolse zorg voor het zwakzinnige kind), om zich ook nog eens bezig te houden met het op schrift stellen

376. G. Jelgersma (ca. 1908), *Het gevoelsleven van het achterlijke kind*, p. 34-42.

377. Zie bijvoorbeeld *TvO&A* (1913) 5, p. 77-91 en *TvO&A* (1914) 6, p. 74-75. Deze vakantiecurssussen zijn een eerste aanzet geweest voor een speciale opleiding voor onderwijzers in het zwakzinnigenonderwijs. De eerste cursus vond in 1913 plaats. Het ging om een twee weken durende cursus tijdens de zomervakantie.

van theoretische beschouwingen.

De onderwijzers in het zwakzinnigenonderwijs dienden vooral veel zelfstudie te verrichten om de problemen in de klas te kunnen blijven herkennen en oplossen, daarvan was men zich wel bewust. Veelvuldig wordt in publikaties gerefereerd aan het boek van Van Voorthuijsen, geschreven in 1912 (hij was toen nog werkzaam als schoolarts): *Afwijkingen bij schoolkinderen*. Het boek was bedoeld als handleiding voor onderwijzers om ziekten en defecten bij schoolkinderen tijdig te kunnen signaleren.³⁷⁸ Ook het artikel van Vos uit 1910 heeft vermoedelijk vooral als handreiking tot zelfstudie gediend, vanwege de vele literatuurverwijzingen naar met name buitenlandse publikaties.³⁷⁹

De stroom publikaties op het gebied van (kinder)psychologie, grondslagen en doelstellingen van het zwakzinnigenonderwijs neemt vanaf de jaren twintig opvallend toe, een teken dat de pioniersfase ten einde loopt.³⁸⁰

4.3 Gevoelsleven en ontwikkelingsvatbaarheid (1900-1920)

De samenhang van intellectuele, zedelijke en lichamelijke afwijkingen was voor alle betrokkenen in het zwakzinnigenonderwijs evident.³⁸¹ Klootsema zei het zo: "met deze hoofdtrekken van het intellectueel leven compliceeren zich in den regel ook andere stoornissen, die kenmerkend zijn voor het achterlijke kind."³⁸²

De ethische of zedelijke opvoeding stond hoog in het vaandel geschreven van speciaal pedagogen.³⁸³ Het vormde een belangrijk aandachtspunt in de beweging voor de geestelijke volksgezondheid. Zo werd bijvoorbeeld in 1908 in Londen het eerste Internationale Congres voor Morele Opvoeding gehouden, waar ook vertegenwoordigers van het buitengewoon onderwijs aanwezig waren.³⁸⁴ Daarnaast vormden de veronderstelde zedelijke afwijkingen van

378. A. van Voorthuijsen (1912), *Afwijkingen bij schoolkinderen*. Naast allerlei kinderziekten, wordt er ook aandacht besteed aan mentale afwijkingen, zie p. 48-51.

379. G.J. Vos, De studie der psychologie van het geestelijk normale en van het geestelijk afwijkende kind voor den onderwijzer van achterlijke kinderen. *TvO&A* (1910) 2, p. 33-37.

380. Op opvattingen over grondslagen en doelstellingen komen we in een later hoofdstuk terug.

381. Over de samenhang tussen verstandelijke en zedelijke ontwikkeling is in 1937 een empirische studie verschenen: Th.E. Croockewit (1937), *Vergelijkend onderzoek naar het verstandelijk en zedelijk oordeelsvermogen bij negen-, tien-, elf- en twaalfjarige kinderen*. Zie ook L. Broekhuizen, Betekenis van de willekeurige beweging in 't algemeen voor de lichamelijke, verstandelijke en morele ontwikkeling. *TvO&A* (1915) 7, p. 1-12, 17-24, 33-37, 51-57, 91-96.

382. J. Klootsema (1904), p. 36.

383. Het psychologische begrip morele ontwikkeling komen we in deze periode in de literatuur nauwelijks tegen (met uitzondering van het hiervoor aangehaalde artikel van L. Broekhuizen), wel begrippen als immoraliteit of immoreel, morele defecten of moreel gebrekkigen. De in de Angelsaksische literatuur gehanteerde term morele opvoeding (moral education) wordt veelal vertaald als zedelijke opvoeding.

384. *TvO&A* (1909) 1, p. 36.

zwakzinnigen aanleiding voor onder andere de belangrijkste onderwijzersvakbond, de *Bond van Nederlandse Onderwijzers*, om hen uit de gewone schoolklas te weren en speciaal onderwijs te bepleiten.³⁸⁵ Immoreel gedrag, zo werd verondersteld, berokkent immers vooral de samenleving veel last en juist aan een goede morele opvoeding ontbreekt het vaak in de thuissituatie van het zwakzinnige kind. Meestal zijn het juist de ethische tekortkomingen die als criterium gelden voor het plaatsen van zwakzinnigen in een inrichting.³⁸⁶

Welke onderscheidingen en begrippen komen we tegen als over het gevoels- en wilsleven van de zwakzinnige wordt geschreven?³⁸⁷ Zedelijke opvoeding is dressuur, omdat zwakzinnige kinderen zedelijke opvoedingsprincipes niet verstandelijk kunnen bevatten. Voor zedelijke ontwikkeling is een zekere mate van innerlijke verdieping nodig en juist elke vorm van introspectie ontbreekt bij hen. In de zedelijke opvoeding staat de ontwikkeling van het onderscheidingsvermogen tussen goed en kwaad centraal. Juist vanwege deze gebrekkige introspectie (of de afwezigheid daarvan) kan een zwakzinnig kind geen zelfstandig oordeel vellen over wat goed en niet goed is. Dit wordt slechts aangeleerd op basis van straf en beloning, zodat uiteindelijk hun moraal niet verdergaat dan dat. Zedelijke dressuur voorkomt ook dat er ernstige conflicten van de zwakzinnige met de omgeving ontstaan. In de zedelijke (er wordt ook gesproken over ethische) opvoeding komen verschillende aspecten naar voren, die bij de zwakzinnige niet of nauwelijks tot ontwikkeling zijn te brengen. Het ethische gevoel is in vele opzichten rudimentair: gevoelens van recht(vaardigheid), medelijden (en "medevreugde"), schuldgevoel en billijkheid zijn vaag. Dankbaarheid bij zwakzinnige kinderen ligt op het niveau van dierlijke afhankelijkheid, bijvoorbeeld na het verkrijgen van voedsel.³⁸⁸

Voor de christelijke scholen voor zwakzinnigenonderwijs is de ontwikkeling van het zedelijkheidsgevoel veelal onderdeel van de religieuze opvoeding. Als ideaal van de christelijke zedelijke opvoeding werd ernaar gestreefd het zwakzinnige kind "een hart vol schuldgevoel [aan te leren], zich gevende aan zijn Heiland". De praktijk leerde, zo werd in christelijke kringen erkend, dat men zich echter tevreden moest stellen met "een geestje, dat al te ernstige conflicten met zijn omgeving heeft leren vermijden."³⁸⁹ In ogen van veel christelijke opvoeders gold overigens wel dat de meeste zwakzinnige kinderen niet in staat werden geacht bewust zondige dingen te doen en dat ze daarom als onschuldige en onnozele kinderen bleven voor God.

Het esthetische gevoel van de zwakzinnige reikt niet verder dan het behagen zoeken in ijdelheid, mooie kleren, zindelijkheid en netheid. Het intellectuele gevoel beperkt zich slechts tot nieuwsgierigheid en dan vooral in oppervlakkige zaken. Er is geen sprake van echte weetgierig-

385. Rapport inzake onderwijs aan zwakzinnigen. *De Bode* (10 november 1911) 41. Zie hierover ook deel I, hoofdstuk 3.1.

386. W.F.H. van der Wart (1921), *Het buitengewoon lager onderwijs*, p. 12.

387. Over de wil en het gevoelsleven van kinderen in het algemeen zie D. Herderschêe (1941), *Grepen uit de psychologie van het normale kind*, p. 44-60.

388. L.C.P. Visscher (1935), *De godsdienstige opvoeding van het zwakzinnige kind*, p. 25-37.

389. G.J. Vos (1929), Iets over de ontwikkeling van het onderwijs en de opvoeding in de zwakzinnigen-school. In: *Gedenboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, p. 203.

heid.³⁹⁰ Over de aanwezigheid van perverse gevoelens is men niet eenduidig. Seksuele gevoelens worden voornamelijk pervers genoemd als het onanie en prostitutie betreft. Men ging ervan uit dat er dan niet zozeer sprake was van een innerlijke, aangeboren drang, maar vooral van een geen weerstand kunnen bieden tegen de verleiding van de omgeving. Van perverse gevoelens is sprake in het geval van ethische en morele ongevoeligheid. Maar dan gaat het veelal niet meer om zwakzinnigen, maar over psychopathen of morele imbeciliteit.³⁹¹

Het gevoelsleven van het achterlijke kind, hoewel rijk aan uitingsvormen en symptomen, is, volgens Schreuder, tot twee hoofdkenmerken terug te voeren. Ten eerste het overwegende lustgevoel ("euphorie") en ten tweede het overheersende ik-gevoel. "Men is gewoon de gevoelens, de hierin wortelende verlangens en de in dezen weer hun aanleiding vindende wilsacten te onderscheiden in *zinnelijke* en *hoogere* (intellectuele, ethische en esthetische). Dit deel van het psychische leven der achterlijken vindt zijn hoofdkenmerken in: 1^o het absoluut overwegende der zinnelijke gevoelens en het na aan deze verwant blijven van de hoogere gevoelens, voor zoover ze namelijk optreden en 2^o in het egocentrische van gevoel en wil."³⁹² We herkennen ook hierin aspecten van de vermogenspsychologie terug. Omdat de "ikheid" centraal staat in de levenservaringen van zwakzinnige kinderen is er zowel sprake van een overmatig lustgevoel als van volslagen onverschilligheid.³⁹³ Het eigen ik is bovendien voornamelijk beperkt tot een lichamenlijk ik.

Het geval "Gerrit" gold ter adstructie van typeringen over het gevoelsleven van zwakzinnige kinderen. Schreuder is in zijn beschrijving van Gerrits gevoelsleven overwegend positief, behalve als het gaat om Gerrits ik-gevoel. Gerrit is bijna doorlopend in een goed humeur: "De gevoelstonen zijner gewaarwordingen en voorstellingen zijn meestal positief". Fideel en toeschietelijk, toont hij nooit enige rancune en vergeeft en vergeet hij gauw. Voor goedkeuringen en beloningen blijkt Gerrit zeer gevoelig te zijn. Als hij iets niet krijgt wat hij graag zou willen, is hij niet snel uit zijn humeur te brengen. Hardvochtig is hij ook niet. Bij dit alles lijkt het alsof zijn ik-gevoel niet wordt aangetast. Dit gebeurt echter wel in zaken als eten en drinken (het lichamenlijke ik). Hierin is hij beslist een egoïst, oordeelt Schreuder. Ook kent Gerrit reeds enige seksuele gevoelens. Zijn plichtsbefef staat op een laag pitje. Zijn grootste ethische gebrek is volgens Schreuder echter de gewoonte om te ontkennen als hij van iets beschuldigd wordt. Omdat Gerrits ik-gevoel sterk is ontwikkeld, treden bij conflicten met dit ik-gevoel heftige stemmingsstoornissen op, die soms snel voorbij gaan, maar ook dagen kunnen duren.

Gerrit komt er, ondanks het sterke ik-gevoel, evenwel redelijk gunstig vanaf. In beschrijvingen van het gevoels- en wilsleven van achterlijke kinderen in het algemeen, zijn de eigenschappen die hun worden toegeschreven, veelal minder rooskleurig. Ze worden doorgaans

390. A.J. Schreuder (1905), p. 57 en G. Jelgersma (ca. 1908), p. 25-26, 43-46.

391. J.H.F. Kohlbrugge (1926), *Practische sociologie. Deel III: De zorg voor het abnormale kind*, p. 36-38, 53-54. A. van Voorthuysen (1912), p. 51 spreekt over morele idiotie. Het gaat hier, volgens hem, om normaal begaafde kinderen, waarvan de zedelijke ontwikkeling gestoord is.

392. A.J. Schreuder (1905), p. 57.

393. J. Klootsema (1904), p. 37.

ondergebracht in een tweetal hoofdondeugden, namelijk antisociale neigingen en seksuele afwijkingen. Achterlijke kinderen zijn zelfzuchtig en ijdel. Onwil, verzet, leugenachtigheid, zwerf-, steel- en plaagzucht komen vaak voor. Hogere gevoelens als liefde, dankbaarheid, hulpvaardigheid, netheid ontbreken daarentegen zo goed als geheel of zijn geworteld in het zoeken naar persoonlijk welbehagen.³⁹⁴ Het meest zorgelijk zijn de vaak voorkomende seksuele afwijkingen, zoals onanie, en de antisociale neigingen.³⁹⁵ Dergelijke neigingen treffen we bij elk zwakzinnig kind aan, zo wordt in de meeste artikelen over het gevoelsleven van achterlijke kinderen gesuggereerd.³⁹⁶ Jelgersma geeft aan waarom: "De achterlijke is zeer gemakkelijk te verleiden, en doet wat men hem zegt."³⁹⁷ Juist bij deze kinderen werkt het slechte voorbeeld zeer aanstekelijk en wordt alles nagebootst. Deze neiging tot nabootsing kan ook ten goede gekeerd worden. Zo wil Jantje, een achterlijk jongetje, dat bij Schreuder ter observatie in huis woont, nog weleens het eten niet lekker vinden. Als hem vervolgens verzekerd wordt dat het zo heerlijk is en zijn disgenoten bevestigen dit, dan wil Jantje meestal nog wel een tweede bordje, omdat het hem zo goed smaakt.³⁹⁸

Het betekent dus niet dat de achterlijke zich per definitie ook immoreel gedraagt. Dat de achterlijke persoon aanleg hiervoor heeft wordt niet betwijfeld, maar deze aanleg hoeft niet altijd tot ontwikkeling te komen: "Overigens kan van de achterlijken gezegd worden, dat zij wel potentieel dronkaards, prostituées en vagebonden zijn, maar daarom nog niet actueel".³⁹⁹ Er zijn bovendien ook nog wel enkele goede karaktereigenschappen in potentie bij zwakzinnige kinderen gesignaleerd, zoals godsdienstige zin en afhankelijkheid.⁴⁰⁰ Juist deze wetenschap was voor veel praktijkpedagogen een reden te meer zich te verdiepen en in te zetten om door onderwijs en opvoeding de morele ontwikkeling van zwakzinnige kinderen in goede banen te kunnen leiden.

4.3.1 Antisociale neigingen

Antisociale neigingen uiten zich in criminaliteit en wangedrag. Het gepleegde misdrijf draagt veelal het karakter van impulsiviteit en ondoordachttheid: het komt voort uit een direct opkomend gevoel, waartegen zwakzinnigen zich niet kunnen verzetten en dat wordt omgezet in een verkeerde handeling. Dit laatste geldt in sterke mate voor imbeciele achterlijken. Vaak worden

394. Zie hierover het onderzoek van J. Peelmans (1929), *Studie over een klas van debiele tuchtelozen*.

395. J. Klootsema (1904), p. 37 en A.J. Schreuder (1905), p. 57.

396. Een uitzondering hierop is het geschrift van S. Wiersma (1911). Hij zegt hier onder andere over: "Men beweert dat abnormale kinderen zeer dikwijls mank gaan aan moreele defecten. Hiervan is ons tot nog toe weinig gebleken en we meenen, dat het in deze aangelegenheid veel afhangt van het milieu, waarin het achterlijke kind wordt opgevoed", p. 6.

397. G. Jelgersma (ca. 1908), p. 25.

398. A.J. Schreuder (1905), p. 60.

399. J.H.F. Kohlbrugge (1926), p. 12. Zie ook S. Wiersma (1911), p. 6 en P. Bierens de Haan (1932), *Misdadige kinderen*, p. 73-87. Laatstgenoemde stelt dat elk crimineel kind een "psychische invaliditeit" bezit en dat er naast deze invaliditeit ook sprake moet zijn van "voor hen ongunstige omstandigheden".

400. L.C.P. Visscher (1935), p. 16-25 en 32.

hun misdrijven gekenmerkt door een grote wreedheid, die in geen verhouding staat tot hetgeen ze willen bereiken. "Zoo zijn er gevallen bekend, dat een kind een vriendje uit het raam van een hooge verdieping wierp, om een stuk speelgoed te bemachtigen."⁴⁰¹

Achterlijke kinderen vormen zo niet alleen een gevaar voor de maatschappij, maar zijn ook onhandelbaar in huisgezin en schoolklas. Sommige kinderen zijn de eeuwige lastpost in de klas en onverbeterlijk. Een jongen wordt op elfjarige leeftijd op de zwakzinnigenschool in Amsterdam geplaatst. Hij heeft een dom uiterlijk en de eerste dagen gedraagt hij zich onverschillig en afzijdig. Maar spoedig ontpopt zich in hem de lastpost. In zijn dossier staat: "Hij is tegenwoordig bijzonder lastig, koppig en verzet zich tegen alle mogelijke orde. Hij veroorzaakt veel moeilijkheden in de klasse en verstoort dikwijls den gang van het onderwijs. Moet hij verwijderd worden, dan verzet hij zich en schopt en slaat zooveel hij kan. Buiten de school zeer baldadig, vernielt steeds de straat en beschadigt de school. Hij scheldt iedereen uit en plaagt graag dieren."⁴⁰² Dergelijk gedrag dient door de onderwijzer in goede banen geleid te worden. Bij sommige kinderen slijten vernielzucht en baldadigheid met de jaren, voornamelijk met behulp van regelmaat en strenge tucht. Bij andere kinderen moet van de kant van de onderwijzer inventief naar oplossingen gezocht worden. Regelmatig kunnen storende en onhandelbare kinderen door begeleiding en discipline verbeterd worden. Dit was het geval met een schooljongen met zeer lastige eigenschappen die van de straat gehouden moest worden. Zijn onderwijzeres besloot voortaan elke dag met hem mee te lopen van huis naar school en omgekeerd. Hoewel dit in eerste instantie op verzet van de jongen stuitte, gedroeg hij zich na een half jaar meer gewillig. Tenslotte zag hij het zelfs als een eer de tas van zijn juffrouw te mogen dragen en was hij ook nog behulpzaam in de klas.

Soms doen achterlijke kinderen zich op school bang en verlegen voor, maar gedragen zich thuis als een dictator. Ouders worden dan door hen getiranniseerd en dergelijke kinderen zijn in de thuissituatie volstrekt onhandelbaar. Ook hier is de beste methode de kinderen van de straat te houden of in ieder geval hun gang naar school en huis te begeleiden. Met behulp van straf en strenge controle, zowel door de ouders als door de onderwijzer, lukt het meestal het kind aan te leren "geregeld recht door naar huis en naar school te gaan en zich thuis ordelijk te gedragen."⁴⁰³ De school, besluit I. Schreuder Az., moet het voortouw nemen en het kind zien te overwinnen.

Onderscheid maken tussen het mijn en dijn is lastig voor het zwakzinnige kind: het verlangen iets te bezitten is te groot om het te laten liggen en het besef een ander daarmee te bestellen is niet aanwezig.

Vriendschappen, tenslotte, zijn kortstondig en duren niet veel langer dan het samenzijn. Meestal geldt: uit het oog, uit hart. De ene keer spelen ze een hele middag met een kameraadje, de volgende dag laten ze het vriendje links liggen. Speelkameraadjes zijn bij voorkeur jongere, kleinere en armere kinderen, omdat deze gewillig zijn en zich gemakkelijk laten commanderen. Dit kan vaak erg goed gaan, vanwege een besef van 'beschermende meerderheid', zoals bijvoorbeeld voor de debiele jongen Jan geldt. Toen hij zijn kleine vriendje van vier jaar zag

401. G. Jelgersma (ca. 1908), p. 25. Zie ook A.J. Schreuder (1905), p. 57-62; *Misdadigheid en wangedrag in verband met het verschijnsel zwakzinnigheid* (1939) en J.M. van Bemmelen (1942), *Criminologie*, p. 267-273.

402. I. Schreuder Az. (1907), p. 31.

403. I. Schreuder Az. (1907), p. 24-25.

huilen, omdat de bal in de sloot terecht was gekomen, "nam Jan z'n vriendje in z'n armen en ging hem sussen en paaïen en lieve naampjes geven".⁴⁰⁴ Regelmatig verandert echter de houding van beschermende meerderheid in die van een fysiek-agressieve meerderheid, waarbij zonder aanleiding zusjes gestompt en dieren pijn gedaan worden, terwijl ervoor nog lief gespeeld werd.

4.3.2 Seksuele afwijkingen

Seksuele misdaden zijn bij achterlijke kinderen heel gewoon, zo luidt de gangbare opvatting. Zodra de seksuele gevoelens zich beginnen te ontwikkelen, en bij achterlijke kinderen is dit vaak vroegtijdig, openbaren deze zich in verschillende typen afwijkingen. Achterlijke kinderen voelen zich nauwelijks geremd door hogere, morele gevoelens, zoals bij normale kinderen gebeurt.⁴⁰⁵

In sommige gevallen blijven deze seksuele lustgevoelens nog vrij onschuldig, zoals bij Gerrit W. het geval is. "Niet dat Gerrit ooit 'gemeenheidjes' uithaalt, doch soms heeft hij amoureuze bevestigingen, die me allerlei klachten bezorgen over die malle Gerrit, die me aldoor zoenen wil", zo worden Gerrits ontlukende seksuele gevoelens beschreven.⁴⁰⁶ In andere gevallen uit de seksualiteit zich op minder speelse wijze. In veel gevallen gaat het om onanie, waar men toen niet licht over dacht. Elders wordt verteld over een geval in een school te Haarlem. Een achterlijk meisje van een jaar of negen masturbeerde onophoudelijk tijdens de lessen. A.J. Schreuder, hij werkte daar nog als kwekeling, herinnert zich het stakkertje nog pijnlijk levendig en vermoedt dat de achterlijkheid van het kind voor een groot deel gevolg was van deze seksuele dwanghandelingen.

Een ander geval van een onanerend achterlijk kind wordt eveneens beschreven als een probleemgeval, omdat het kind een gevaar voor de andere klasgenoten vormt. "Een achterlijke jongen van 12 jaar, imbecielen-type, zit in de 8^{ste} halfjaarklasse, met alle kenteekenen van onanist te zijn, is vermoedelijk bezig, onanie onder zijn klasgenooten te verbreiden. Met een anderen achterlijke uit dezelfde klasse, een grooten suffen knaap van 13 jaar, idiotentype, heeft hij een kleineren zwakkeren achterlijke, ook idiotentype, van 12 jaar, op een keer na vieren meegenomen naar de duinen, onder bedreiging van slaag. Scherpe ondervraging leidde tot geen opheldering, doch ik ben er van overtuigd, dat ze onanie gepleegd hebben."⁴⁰⁷ Dergelijke gevallen zijn niet uitzonderlijk en zijn een aanhoudend punt van aandacht voor de onderwijzer.

Naast onanie openbaart zich het verhoogde seksuele gevoel bij achterlijke kinderen ook op andere terreinen. Enkele voorbeelden. Meisjes gaan zich opdirken en koketteren met het haar. Jongens gaan daar gretig op in. Dergelijke typen schrijven obscene briefjes aan meisjes, houden

404. A.J. Schreuder (1905), p. 61.

405. De opvatting dat de ontwikkeling van de seksuele gevoelens bij achterlijke kinderen problematisch is, blijkt ook uit de in deel I van deze studie beschreven gedachtenwisseling tussen minister en inspecteurs over de regeling achterlijke kinderen bij het bereiken van de vijftienjarige leeftijd (puberteit) van school te halen, vanwege het gevaar van seksuele afwijkingen en de slechte invloed die daar vanuitgaat. Van de kant van de onderwijspraktijk werd hiertegen geprotesteerd, omdat juist de school kinderen met seksuele afwijkingen het beste kan helpen (zie hoofdstuk 3.2).

406. A.J. Schreuder (1899), p. 114.

407. A.J. Schreuder (1905), p. 58.

vieze praatjes en schrijven vuile woorden op de muur. Zo kende Schreuder een achterlijke jongen van 13 jaar die regelmatig bij hem op de koffie kwam. Spoedig had de knaap apartjes met de dienstmaagd in de keuken.

Bioscoop- en kroegbezoek, sigaren roken en alcohol drinken versterkte het onzedelijke of immorele gedrag. Dit moest leiden tot volstrekte bandeloosheid en er kwam weinig goeds van, was de algemene mening.⁴⁰⁸ Jo, een achterlijke jongen, was liever lui dan moe: voortdurend zat hij in de bioscoop of scharrelde wat met meisjes. Jo was op seksueel gebied onbetrouwbaar, want zo wordt over hem verteld: "Tegenwoordig koestert hij poppen, of doet zeer vertrouwelijk met een oude Tante."⁴⁰⁹

Zwakzinnigen bezitten bovendien een levendige fantasie, waarbij de grens tussen waarheid en onwaarheid of herinneringsbeeld en fantasiebeeld voor henzelf niet meer te onderscheiden is. Het gaat dan om veelvuldige seksuele fantasieën die uitwassen tot gevolg hebben. Bekend zijn ook hun (valse) beschuldigingen als zouden ze onzedelijk zijn benaderd door hun onderwijzer.⁴¹⁰

Buitenechtelijke geboorten komen bij achterlijke meisjes en vrouwen ook meer voor dan bij normale en onder de prostituées is het aantal zwakzinnigen aanzienlijk hoger dan het aantal normale vrouwen, vult Jelgersma het lijstje met seksuele uitwassen bij achterlijken nog verder aan.⁴¹¹

Om het gevoelsleven van achterlijke kinderen zich juist te laten ontwikkelen, is aangepast onderwijs en goede opvoeding noodzakelijk. Omdat het verstands- en het gevoelsleven nauw aan elkaar verbonden zijn, moeten oplossingen om uitwassen tegen te gaan, ook samengaan. Het opwekken van voorstellingen, het in goede banen leiden van gedachten, begrippen en associaties, wekken bij het kind werklust op en doen onlustgevoelens afnemen. Willen en handelen moeten aldus verheven worden boven het niveau van het louter begeren en impulsief handelen.

Als deze kinderen zo vatbaar zijn voor slechte invloeden en zo suggestibel, dan kunnen ze ook vatbaar gemaakt worden voor goede opvoeding en zich laten meeslepen door het goede voorbeeld van de onderwijzer, is het algemene pedagogische idee. Ook hier zijn positieve resultaten mee bereikt. Wil dit echter weinig effect resulteren, dan zijn tucht en absolute gehoorzaamheid ook middelen. Zo staan Gretha en Jans bekend als jongensgekken. Maar stelregel is: "Gretha en Jans moeten met hun handen van jongens afblijven, anders krijgen ze straf. Daarmede uit."⁴¹²

Ook al vertonen achterlijke kinderen zoveel slechte neigingen, de situatie zal nooit helemaal hopeloos zijn, mits er maar voldoende zorg naar deze kinderen uitgaat. Dit is niet alleen in het belang van het achterlijke kind, maar komt de hele samenleving ten goede. Het betreft een verantwoordelijkheid die de moderne maatschappij op zich dient te nemen. "Men bedenke toch, dat een groot gedeelte der tegenwoordige criminaliteit op rekening der achterlijken komt en dat dit op zichzelf reeds een aanklacht is tegen de niet achterlijken, die er voor hebben zorg te dragen, dat

408. P. Bierens de Haan (1932) en J.M. van Bemmelen (1942), p. 238-255.

409. A.J. Calliber, *Moeilijke gevallen*. *TvBO* (1921) 2, p. 164-166.

410. D. Herderschêe (1911), *De kandidaten voor de scholen voor achterlijke kinderen*, p. 12.

411. A.J. Schreuder (1905), p. 58 en G. Jelgersma (ca. 1908), p. 26.

412. A.J. Calliber (*TvBO*, 1921), p. 165.

hunne minder begaafde medemenschen niet onder omstandigheden worden groot gebracht, die hen tot misdaden drijven".⁴¹³

4.4 Doelstellingen en grondslagen (1920-1950)

Wordt in de eerste twee decennia van de twintigste eeuw vooral gesproken over het "rekening houden met de geestelijke gesteldheid" (verstands- en gevoelsleven) van het zwakzinnige kind om de mate van ontwikkelingsvatbaarheid af te bakenen, na het eerste Koninklijk Besluit over het buitengewoon lager onderwijs uit 1921 wordt vooral geschreven in termen van doelstellingen, eindtermen en grondslagen. Dit is ook niet verwonderlijk. Voordat het buitengewoon onderwijs een vaste, wettelijke status kreeg, was het noodzakelijk het nut ervan voor zowel de individuele leerling als de samenleving te verduidelijken. De opvatting "eenmaal zwakzinnig, altijd zwakzinnig" had met name bij onderwijsgeevenden en ouders van deze kinderen stevig post gevat. Denkbeelden van zwakzinnigenonderwijzers over wat geschikt onderwijs was, kwamen vaak ook niet overeen met verwachtingen die ouders van zwakzinnige kinderen (en onderwijzers uit het gewoon lager onderwijs) hierover hadden.

Het opzetten van deze nieuwe vorm van onderwijs vereiste, zoals we hebben gezien, veel overredingskracht en inventiviteit ten aanzien van de overheid, onderwijspraktijk en ouders. Door meer helderheid en bekendheid te geven aan de geestelijke gesteldheid van zwakzinnigen werd de mogelijkheid tot ontwikkeling en verbetering aangetoond. Eenmaal ondergebracht in een wettelijk kader kon de aandacht verschoven worden naar vormgeving van speciaal aangepast onderwijs en het formuleren van eindtermen. Van Voorthuijsen maakt van deze verschuiving gewag in het inspectieverslag van 1925 als hij zegt: "Van het eigenlijke onderwijs op de scholen voor zwakzinnigen kan worden gezegd, dat het een sterke evolutie-periode doormaakt. Meer en meer begint men te beseffen, dat het onderwijs nieuwe banen moet zoeken..."⁴¹⁴

4.4.1 Opleiden tot arbeidzaamheid

In de woorden van Van Voorthuijsen wordt onder ontwikkelingsvatbaarheid of opvoedbaarheid verstaan "het bezit van den aanleg om opgeleid te worden tot productieven arbeid".⁴¹⁵ Dit heeft implicaties voor de inrichting en organisatie van het buitengewoon onderwijs. De formulering van de algemene doelstelling van het buitengewoon onderwijs ligt hieraan ten grondslag: "De scholen voor zwakzinnigen hebben tot taak de kinderen, die wegens verstandelijke defecten het onderwijs op de gewone scholen niet kunnen volgen, zoover te ontwikkelen, dat de leerlingen, op volwassen leeftijd gekomen, tot productieven arbeid in staat zijn en op een bescheiden plaats in de maatschappij in eigen levensonderhoud kunnen voorzien."⁴¹⁶ Ideeën over doelstellingen en grondslagen voor het zwakzinnigenonderwijs moeten in het licht van visies op ontwikkelings-

413. G. Jelgersma (ca. 1908), p. 46-47.

414. *Onderwijsverslag* (1925), p. 278.

415. A. van Voorthuijsen, Het eigen karakter der Zwakzinnigenzorg. *TvRKBLO* (1929) 5, p. 30-38, citaat op p. 33.

416. *Onderwijsverslag* (1922), p. 242.

vatbaarheid van zwakzinnige kinderen gezien worden. Het is belangrijk deze nauwkeuriger en vooral praktischer uit te werken en te formuleren naarmate dit onderwijs zich ontwikkelt en expandeert. Vanuit de inspectie voor het buitengewoon onderwijs worden ideeën hierover duidelijk gestuurd en omgezet in beleid.

Centraal staat de doelstelling leerlingen op te leiden tot arbeidzaamheid en het kunnen verrichten van productieve arbeid, onder het motto: *Non scholae, sed vitae discimus* (wij leren niet voor de school, maar voor het leven). De school moet zo ingericht zijn dat de toelatingseis laag gesteld kan blijven, zodat zowel debielen als imbecielen er terecht kunnen. De eisen die aan het onderwijs aan imbeciele kinderen worden gesteld, liggen uiteraard beduidend lager.⁴¹⁷ Voor hen ging het niet zozeer om het kunnen verrichten van productieve arbeid, maar om het nuttig bezig zijn. Het aantal imbeciele kinderen op de dagscholen voor zwakzinnigen was echter gering. Veel imbeciele kinderen zaten op scholen verbonden aan de toen zo geheten idiotengestichten.

In het inhoud geven aan en uitwerken van de doelstellingen van buitengewoon onderwijs vinden we de term schoolse kennis nauwelijks terug. Het meest karakteristieke van het buitengewoon onderwijs is juist dat de leerlingen vooral iets anders aangeboden moet worden dan kennis en verstandelijke ontwikkeling, staat in het inspectieverslag voor het buitengewoon onderwijs van 1924. De inspecteur geeft aan welke de minimale onderwijsdoelen zijn. "Zoo mogelijk moet elke leerling, die de school verlaat, een gemakkelijk stukje kunnen lezen, hij moet een eenvoudig briefje kunnen schrijven, hij moet de bewerkingen met de getallen tot 1000 kunnen verrichten en moet eenige voorstellingen hebben van hetgeen zich in de natuur en in zijn onmiddellijke omgeving afspeelt." Echter, wordt er direct aan toegevoegd, al deze kennis moet ondergeschikt zijn aan de eisen van zelfredzaamheid en arbeidslust. Hoofddoel voor het onderwijs aan zwakzinnige kinderen kan niet anders zijn dan ze op te voeden tot een leven van regelmatige arbeid: de school moet daarom een atmosfeer scheppen van orde, tucht en arbeidzaamheid.⁴¹⁸ Orde, tucht en arbeidzaamheid passen overigens niet alleen de zwakzinnige, maar alle mensen. Bij zwakzinnigen evenwel moeten dergelijke deugden vanuit het niets aangeleerd worden, terwijl deze bij normale mensen al in potentie aanwezig zijn en slechts in goede banen geleid hoeven te worden. Orde en tucht bijbrengen wil zeggen de kinderen rustig en met toewijding laten werken. Arbeidzaamheid aanleren betekent niet alleen de kinderen aanwennen een taak te beginnen, maar deze ook goed af te ronden.

Wanneer de zwakzinnigenschool eenmaal het beginsel van activiteit voldoende tot zijn recht heeft laten komen, zal het volgende streven moeten zijn de "regelmatig onafgebroken werkzaamheid als grondslag van haar onderwijsstelsel" op te nemen.⁴¹⁹

Een en ander moest in de schoolomgeving en in verschillende leervakken ingebed worden. Rekenen, schrijven en lezen dienden om de eerste basisvaardigheden voor normale communicatie in de maatschappij aan te leren. Daarnaast kregen de vakken lichamelijke oefening en handnar-

417. Zie over het imbecielenonderwijs: *Onderwijsverslag* (1939).

418. *Onderwijsverslag* (1924), p. 261 en A. van Voorthuysen, *Onderwijs aan zwakzinnigen*. *TvBO* (1927) 8, p. 21-33.

419. *Onderwijsverslag* (1925), p. 279.

beid een ruime plaats in het lesrooster toebedeeld.

Lichamelijke oefening helpt zwakzinnige kinderen om op een natuurlijke en ongedwongen manier een krachtig en harmonisch lichaam te ontwikkelen. De meeste zwakzinnige kinderen zijn motorisch gestoord en normale gewrichts- en spierbewegingen gaan hen veelal moeizaam af.⁴²⁰ Regelmatig spreekt men van "de harmonische opvoeding van de totale mens". Gymnastiek is in dit verband: opvoeden, met het lichaam als aangrijpingspunt en de mens als doel.⁴²¹ Bij de lichaamsoefeningen moet er meer op de geestelijke verheffing gelet worden, dan op de afzonderlijke lichamelijke bewegingen. Het lichaam is immers onderworpen aan de ziel, waardoor elke lichamelijke inspanning zowel lichaamsverbetering als zielsverheffing teweeg kan brengen.⁴²² Er werd dan ook gepleit om dit vak dagelijks op het lesrooster te plaatsen.⁴²³

Naast het vak lichamelijke opvoeding (voorheen ook wel vrije en orde-oefeningen genoemd) werden de lessen in handenarbeid of nuttige handwerken voor meisjes het meest geschikt geacht om de handvaardigheid en praktische bekwaamheid bij zwakzinnigen te ontwikkelen. Van Houte benadrukte in zijn dissertatie uit 1936 de vele gunstige gevolgen die het vak handenarbeid voor de ontwikkeling van het zwakzinnige kind heeft. Het gaat volgens hem niet slechts om het aanleren van vaardigheden om later een ambacht uit te kunnen oefenen, maar het is ook een oefening om de intellectuele en motorische functies te activeren.⁴²⁴ Voor de hoogste leerjaren werd er in de meeste scholen een zogenaamde arbeidsklas ingericht, veelal slechts voor jongens bedoeld. Werd er tijdens de handenarbeidlessen nog hoofdzakelijk geknutseld en gefröbeld, in de arbeidsklas konden de jongens een vak leren. Vakken als boekbinden, schoenmaken, stoelmatten, rietvlechten, timmeren en borstelmaken kwamen het meest voor. In de grotere scholen was er voor het meisjesonderwijs een huishoudklasse met een keuken en strijkkamer ingericht. Hier leerden de meisjes de vaardigheden om later bij moeder of in een dienstje te kunnen werken.⁴²⁵ Overigens vormden de produkten van de handenarbeid- en handwerklessen en de arbeidsklassen ook het beste visitekaartje van de school: bezoekers werden stevast door deze lokalen rondgeleid en tijdens de jaarlijkse Open Dagen stonden de vele kleurrijke en originele knutselarijen van de

420. L. Broekhuizen (*TvO&A*, 1915) en R. Leyenaar, Gymnastiekonderwijs aan zwakzinnige kinderen. *TvBO* (1933) 14, p. 139-142.

421. J. Roberts, Nieuwe ideeën omtrent lichamelijke opvoeding. *TvRKBLD* (1936) 12, p. 73-76 en J.C. Kroes, Lichamelijke opvoeding in het algemeen en bij het B.O. *TvBO* (1938) 19, p. 66-72.

422. J.H.D. Reys, Het physiologische standpunt. *CBO* (1941) 4, nr. 3, p. 1-14. Lezing gehouden op de Buitengewoon Onderwijsdag te Utrecht (14 december 1940) waarin het centrale thema de lichamelijke opvoeding was.

423. Weergave van een lezing van J.C. Breukelaar door E.J.M. Broekhuijsen, Lichamelijke opvoeding bij het buitengewoon onderwijs. *CBO* (1940) 4, nr. 2, p. 7-9.

424. I.C. van Houte (1936), *Leren doen*.

425. Vergelijk de overzichtsartikelen van H.J. Jacobs (1929), Het arbeidsonderwijs (voor jongens). In: *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, p. 62-67 en F.M. Egbertus (1937), Arbeidsopvoeding op de school voor B.L.O. en Arbeidsopvoeding bij meisjes. In: *Het buitengewoon onderwijs in Nederland*, p. 143-175. In het *Onderwijsverslag* van 1925 vertelt de inspecteur over een zwakzinnigenschool in Amsterdam waar gewerkt wordt met huishoudklassen voor meisjes.

leerlingen tentoongesteld.⁴²⁶

Hoewel de arbeidsklas verbonden bleef aan de school, was de samenwerking met de nazorg en de nazorgambtenaar groot. Juist een goede samenwerking met en overgang naar de nazorg onderstreepte het nut van buitengewoon onderwijs en zorgde voor succesvolle resultaten. In 1917 werd er een commissie onder leiding van Herderschêe in het leven geroepen die zich om oud-leerlingen ging bekommeren. In hetzelfde jaar verscheen het rapport van deze commissie ten behoeve van de nazorg (ook wel maatschappelijke zorg genoemd), waarin de noodzaak ervan uiteen was gezet: "Onderwijs is voor den zwakzinnige belangrijk, opvoeding belangrijker, Maatschappelijke zorg het belangrijkste. Slechts door de Maatschappelijke zorg kan het kapitaal door onderwijs en opvoeding verzameld, rentegevend worden gemaakt." Direct voortvloeiend uit de aanbevelingen van dit rapport werd in 1921 in Amsterdam een ambtenaar voor de nazorg (later sociaal pedagoog genoemd) aangesteld, Pier de Boer (1882-1945). De taak van de nazorgambtenaar was veelzijdig en erg zwaar. Zijn opdracht betrof namelijk alles op het gebied van zorg en begeleiding van de oud-leerling van de zwakzinnigenschool in het maatschappelijk leven, zoals het zoeken naar een geschikte werksituatie, het verzorgen van avondonderwijs of avondverzorging (voornamelijk ontspanning), voogdijschappen, werkinrichtingen starten en beheren en dergelijke meer. Het bewerkstelligen van een vaste betrekking voor de oud-leerlingen ging met veel problemen gepaard. Van veel zwakzinnigen was bekend dat ze, zeker als ze net de school hadden verlaten, bijna maandelijks ontslag namen of kregen. Veelal werden dergelijke buitenschoolse werkzaamheden in de eerste decennia van deze eeuw nog door de zwakzinnigenonderwijzer zelf gedaan. Al spoedig onstonden er verenigingen voor de nazorg of stichtingen die werkinrichtingen beheerden: in 1924 de organisatie Arbeidsinrichtingen voor Geestelijk Onvolwaardigen (beter bekend als AGO, wat "ik doe" betekent); in 1927 de Nederlandsche Vereeniging Arbeid Voor Onvolwaardigen (afgekort als AVO) en in 1932 de Nederlandsche Vereeniging Nazorg Buitengewoon Onderwijs, vanaf de jaren vijftig de Nederlandse Federatie Sociaal Pedagogische Zorg geheten. Er werd naar gestreefd om in elke gemeente waar een buitengewone school gevestigd was, een dienst voor de nazorg (een sociaal pedagogische dienst) op te richten.⁴²⁷

4.5 Een eigen identiteit

426. Vergelijk bijvoorbeeld de Rooms Katholieke Nationale Tentoonstelling op Onderwijsgebied (1948), waar voor de sectie buitengewoon onderwijs een hele school was nagebouwd, inclusief een kruidenierswinkel bedoeld om zwakzinnige meisjes te leren inkopen te doen en een handenarbeidlokaal vol zelfgemaakte voorwerpen. Zie *Schoolstad, een eeuw vrijheid van onderwijs in Nederland 1848-1948*, 1950, p. 195-218.

427. De nazorg voor zwakzinnige kinderen valt buiten het bestek van deze studie: het belang van dit onderwerp en de grote hoeveelheid literatuur en bronnenmateriaal verdienen een apart onderzoek. Zie over de nazorg onder andere P. de Boer (1928), *De zorg voor achterlijken na hun opleiding; Het zwakzinnigenonderwijs en de nazorg* (1928), samengesteld door P. de Boer en R. Hoogland; *De nazorg voor het buitengewoon onderwijs te Amsterdam, plaats, taak en werkwijze* (1948); T. Kingma (1984), *Nederlandse Vereniging voor Sociaal Pedagogische Zorg 1932-1982* en L. Brants en A. van Gennep (1992), *50 Jaar tegendraads*. Het rapport over de nazorg uit 1917 is in het geheel opgenomen in het boek van T. Kingma.

Buitengewoon onderwijs is geen gewoon lager onderwijs in vertraagd tempo. Buitengewoon onderwijs moet op een andere leest geschoeid zijn. Hierover verschilden de ideeën binnen speciaal-onderwijskringen niet.⁴²⁸ De didactiek van gewoon basisonderwijs is erop gericht "dat een van te voren vastgestelde hoeveelheid van het cultuurbezit wordt gebracht in de hoofden der leerlingen". De nadruk wordt gelegd op het gemeenschappelijke: "Men heeft een norm, waaraan elk kind wordt verondersteld te voldoen, en men heeft een leergang, die ongeveer past voor den gemiddelden leerling". De didactiek van speciaal onderwijs richt zich daarentegen op de grenzen en mogelijkheden van elke individuele leerling en heeft maar zeer beperkte einddoelen.⁴²⁹

Omdat zwakzinnige kinderen niet alleen achtergebleven of achter zijn in verstandelijke ontwikkeling, maar ook aan veel meer stoornissen lijden en anders zijn, dringt het niet altijd door tot de ouders dat daardoor ook de resultaten en verwachtingen van dit onderwijs niet al te hooggegrepen kunnen zijn. Katholiek zwakzinnigenonderwijzer Th. Willemsen beschrijft hun gedachtengang op een onderwijzersvergadering te Den Haag in 1926 als volgt. "Ze verlangen van onze school, dat deze zal doen, wat de gewone school niet kan. (...) 'Hij kan niet zoo goed leeren, dat weet ik wel' is de gewone, maar slechts met moeite afgedwongen erkenning, wanneer de ervaring hun heeft geleerd, dat ze zich in het bevattingsvermogen van hun kind hebben vergist. Doch wanneer ze het dan op onze school brengen, verwachten ze van óns: wonderen!" Als dergelijke kinderen geen hersenen hebben, kunnen wij ze geen hersenen bezorgen, licht Willemsen toe. "Leert hij bij ons, maakt hij vorderingen in de gewone schoolvakken, dan luidt het: 'ik wist wel, dat hij zoo dom niet was' en 'nu kan hij zeker weer wel naar zijn *eigen* school'. Blijft hij in de gewone vakken de kruk, die hij was, dan komt dat, doordat wij hem maar een beetje laten 'spelen' en 'knutselen'. (...) En het is zéér droevig, dat er zelfs in onderwijskringen nog zijn, die er ook zoo over denken."⁴³⁰

Direct aansluitend op de eis van aangepast onderwijs ligt het streven naar een verregaande individualisatie van het onderwijs. Buitengewoon onderwijs kan alleen goed zijn als het gefundeerd is op degelijke studie van het kind en zijn individuele behandeling. In de buitengewoon-onderwijspraktijk was het geven van individueel onderwijs heel gangbaar.⁴³¹ Met name Van Voorthuijsen was een groot voorstander van een sterke doorvoering van individualisatie.

In de jaren twintig was de buitengewone school uiterlijk nauwelijks te onderscheiden van een gewone basisschool. Schoollokale met rijen bankjes, een schoolbord, een lessenaar voor de leerkracht en lesmateriaal. Leerkrachten stapten over van het gewoon naar het buitengewoon

428. Th. Jak (1993), p. 69 en 220.

429. *Onderwijsverslag* (1931), p. 530-531.

430. Th. Willemsen, Lezing over het B.O. *TvRKBLO* (1926) 2, p. 133-142, citaat op p. 139-140.

431. A.J. Calliber, Individueel onderwijs. *CVCOO* (1926) 71, p. 707-708; *Onderwijsverslag* (1926), p. 255-256 en (1927), p. 220-221; H.A. Schuijt, Rapport over de individualisatie bij het onderwijs aan zwakzinnigen. *TvBO* (1926) 7, p. 57-64, 93-103, 141-152 en 176-183; J.C. Breukelaar, Waarom geen klassikaal onderwijs in een aanvangsklas eener school voor buitengewoon onderwijs. *TvBO* (1927) 8, p. 89-104 en P.H. Schreuder, Persoonsonderwijs en werktempo. *TvBO* (1928) 9, p. 7-12.

onderwijs zonder extra bevoegdheden te bezitten of studie te hebben gemaakt. Het gevaar was groot dat niet alleen aan de buitenkant, maar ook in het schoolgebeuren, de buitengewoon-onderwijspraktijk zich weinig onderscheidde van de gewone school. Naast door het streven naar uitbreiding van het buitengewoon onderwijs, kunnen de jaren van het Interbellum ook gekarakteriseerd worden door het zoeken en ontwikkelen van een eigen identiteit.

In de regelgeving over het zwakzinnigenonderwijs (het Koninklijk Besluit van 1923) staat slechts vermeld welke vakken er gegeven dienen te worden, namelijk lezen, schrijven, rekenen, Nederlandse taal, tekenen, lichamelijke oefening, nuttige handwerken voor meisjes en handenarbeid. De belangrijkste leervakken van de gewone lagere school zijn dus ook in het leerplan van het buitengewoon lager onderwijs opgenomen. Bijna iedere school gebruikt eigen methoden, terwijl elke onderwijzer eigen lesmateriaal en methoden samenstelt. Dit vereist vooral veel tijd en inventiviteit van de leerkracht om zelf lesmateriaal te ontwerpen, toe te passen en eventueel te verbeteren: een beweging van onderwijsvernieuwing in het klein. Van en over deze zelfontworpen didactische leermiddelen vinden we uitgebreide en rijk geïllustreerde beschrijvingen in de vaktijdschriften.⁴³² Veel van deze zelfontworpen leermiddelen kregen een plaatsje in "Ons Museum". Dit museum was opgezet en ingericht door Van Voorthuysen en had als standplaats Utrecht (het kantoor van de inspectie zelf), maar reisde het hele land door. In elke jaargang van het tijdschrift voor buitengewoon onderwijs verscheen de rubriek "Ons Museum" en in elke school was een catalogus aanwezig. Het museum heeft veel bijgedragen tot de ontwikkeling van de speciale didactiek.⁴³³ Daarnaast is de relatief vroeg opgezette eigen vakstudie in 1913, in de vorm van bijscholingscursussen, een duidelijke aanwijzing dat het buitengewoon onderwijs een eigen onderwijsdidactiek aan het ontwikkelen was.

Van Voorthuysen schreef in 1936 zijn laatste inspectieverslag. Na zestien jaar een voortrekkersrol in het buitengewoon onderwijs te hebben vervuld, benutte hij deze gelegenheid om een historisch overzicht te geven en enkele belangrijke aandachtspunten voor de toekomst te formuleren. Hij wil nogmaals benadrukken welke de grondslagen waren, die alle werkers in het zwakzinnigenonderwijs altijd wel duidelijk voor ogen hadden gestaan, maar die pas in de laatste zestien jaar op de meeste scholen als de juiste waren aanvaard:

"1. De maatregelen, welke bij de behandeling van elken leerling op de scholen voor zwakzinnigen worden toegepast, berusten op door onderzoek en observatie verkregen inzicht in de persoonlijkheid van het kind.

2. Het doel, dat de school voor zwakzinnigen zich heeft gesteld, bestaat niet alleen in het bijbrengen van kennis, doch vooral in de ontwikkeling der arbeidsgeschiktheid en in vorming van het karakter.

3. Door individualisatie van de arbeid, door activering van het onderwijs en door het laten verrichten van veel praktisch werk wordt het bovenomschreven doel beter bereikt dan door klassikale lessen."⁴³⁴

432. In feite vormen de artikelen waarin deze leermiddelen beschreven worden, de hoofdmoot van de inhoud van de tijdschriften.

433. Over dit "museum" zie *Het zwakzinnigenonderwijs en de nazorg* (1928), p. 67.

434. *Onderwijsverslag* (1936), p. 586.

Met het Koninklijk Besluit van 1949, waarin het buitengewoon onderwijs uitgroeide tot veertien verschillende schoolsoorten, werd in zekere zin een nieuwe fase voor het buitengewoon onderwijs ingeluid. De doelstellingen en grondslagen waren echter op essentiële punten niet gewijzigd: de buitengewone school moest nog steeds op de eerste plaats een opvoedingsinrichting zijn, waar de sfeer van een gezin overheerste, arbeid en het opleiden tot arbeidzaamheid in het onderwijsprogramma centraal stonden en de schoolse kennis slechts een ondergeschikte functie had.⁴³⁵

4.6 De zwakzinnigenonderwijzer

Van de onderwijzer in het buitengewoon onderwijs werd veel verwacht. In het katholieke tijdschrift voor buitengewoon onderwijs uit 1933 werd onder de titel "De buitengewone school met haar drie H's en haar ABC" een aardige synopsis gegeven van de opdracht van de onderwijzer in het zwakzinnigenonderwijs en werd aangegeven hoe hij of zij hun taken dienden op te vatten en in de school ten uitvoer te brengen:

"HOOFD:

Aandacht door opzettelijke oefeningen versterken;
 Belangstelling gaande houden;
 Concentratie van concrete leerstof nastreven;
 Denkracht door alle middelen - en middeltjes! - opwekken;
 Eerst laten doen, dan laten zeggen;
 Foutieve uitingen aanmoedigend verbeteren;
 Gradueel de moeilijkheden laten opklimmen;
 Houding - zittend, staande - afwisseling bijbrengen;
 Individueel helpen en richten;

HART:

Jezus' toonbeeld en Zijn leer in 't centrum houden;
 Kalm en aanmoedigend terechtwijzen;
 Liefderijk ieder kind leeren begrijpen;
 Meetrokken door eigen voor doen, en zoo gewinning bevorderen;

435. Zie Van Voorthuysen in *Onderwijsverslag* (1932), p. 318. We vinden dezelfde uitgangspunten reeds terug in publikaties uit de eerste periode van het buitengewoon onderwijs, zoals I. Schreuder Az., *De school voor buitengewoon onderwijs is een zegen voor het achterlijke kind. TvO&A* (1909) 1, p. 2-6 en P.G. Schreuder, *Over het maatschappelijk doel en de taak onzer scholen. TvBO* (1928) 9, p. 86-97.

Overigens is in hedendaagse literatuur ook wel het tegengestelde beweerd. Er zou geen sprake zijn van een streven naar een eigen identiteit. Juist in de eerste decennia van het zwakzinnigenonderwijs, zo wordt gesteld, werd gepleit het leerplan zo min mogelijk af te laten wijken van dat van de gewone basisschool, om de kans op een zo zelfstandig (normaal) mogelijke plaats in de samenleving voor de zwakzinnige te vergroten. Vergelijk bijvoorbeeld het handboek over de Nederlandse onderwijsgeschiedenis van P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy (1987), p. 255. We vinden dit denkbeeld echter niet terug in de door ons gebruikte tijdschriften en bronnen.

Nooit - absoluut nooit! - minachting betoonen;
 Optimistisch dagelijks opnieuw de taak aanvatten;
 Planmatig wilsinspanningen verwekken;

HAND:

Qualitatief, méér dan quantitatief, het handwerk beoordelen
 Rekening houden met ieders prestatievermogen;
 Stemming hoog houden tijdens de lessen;
 Teekenen en schetsen met handenarbeid verbinden;
 Uw opgaven met andere leervakken in verband brengen;
 Veel "mooie" dingetjes laten afmaken;
 Werk geven dat waarlijk "werk" is voor geest en hand;
 X-maal dezelfde aanbevelingen bereidwillig herhalen;
 Yver opwekken om "op zijn best" te doen;
 Zelfstandigheid betrachten, zelfs bij gezamenlijk werk.⁴³⁶

Met dit speciaal-onderwijsalfabet werden, de katholieke trekjes even daargelaten, op schoolse wijze de instelling en de idealistische grondhouding die de modelonderwijzer ten aanzien van zijn of haar zwakzinnige leerlingen moest hebben, weergegeven. Met andere woorden de onderwijzer van de buitengewone school moest een pioniersmentaliteit tentoonstellen, waarbij vooral een beroep gedaan werd op zijn (psychologisch) inzicht in zijn omgang met de leerlingen. Deugden als optimisme, belangstelling weten te wekken, geduld, liefde en begrip voor het kind, worden in bovengenoemd citaat met nadruk genoemd, en komen ook in andere bronnen voor. Toch gaat het niet om kwaliteiten die alleen voor het zwakzinnigenonderwijs gelden. Elke onderwijzer werd geacht hierin een voorbeeld te zijn. De leerkracht op de buitengewoon lagere school zal in de praktijk wel vaker deze deugden moeten uitoefenen.

Naast deze uiteenzetting van de idealistische en praktische instelling van de onderwijzer van een buitengewone school, werd vooral gewezen op de noodzaak van gedegen theoretische vorming. Vanaf 1913 bestond voor zwakzinnigenonderwijzers de mogelijkheid aan bijscholing te doen. Het streven naar een eigen (dag)opleiding bleef echter een belangrijk vergaderpunt voor de verenigingen. Op 22 oktober 1927 werd in Amsterdam een bijeenkomst gehouden, waar de drie verenigingen voor buitengewoon onderwijs vertegenwoordigd waren. Doel van de samenkomst was de bespreking van de mogelijkheden voor een eigen (buitengewoon-onderwijs)opleiding. Het resultaat van het overleg was de oprichting van een Federatief Comité bestaande uit drie commissies voor de neutrale, protestants-christelijke en rooms-katholieke richtingen. Op 11 mei 1929 opende hoogleraar pedagogiek en directeur van het Nutsseminarium te Amsterdam, Ph. Kohnstamm, de eerste cursus Vakstudie Buitengewoon Onderwijs, mede mogelijk gemaakt door een subsidie van de minister van onderwijs.⁴³⁷ Hoewel het nog om een zaterdagmiddagcursus ging, werd deze opleiding toch als een "officiële erkenning van de opvoedkunde der abnormale jeugd als afzonderlijk wetenschappelijk vak" betiteld. De studie was opgezet volgens het model

436. *TvRKBLD* (1933) 9, p. 111.

437. *Archief Onderwijs* (1918-1935), inv.nr. 248.

van het "Heilpädagogisches Seminar" te Zürich dat onder leiding stond van H. Hanselmann.⁴³⁸ Ondanks het intensieve overleg dat gevoerd was tussen de drie commissies, kon er geen gezamenlijke opleiding begonnen worden. De rooms-katholieken gingen hun eigen weg en zetten onder auspiciën van de R.K. Leergangen in Tilburg een eigen cursus op.⁴³⁹ Deze zaterdagse deeltijdscursus beantwoordde onvoldoende aan de verwachtingen. De cursisten waren van mening dat de opleiding noch praktisch noch theoretisch goed aansloot bij de vragen en behoeften die er in het zwakzinnigenonderwijs leefden.⁴⁴⁰ Er werd uitgekeken naar mogelijkheden voor een volwaardige dagopleiding waarin universiteit en school "elkaar de hand reiken". Een en ander leidde tot de oprichting van de *Stichting voor Buitengewoon Onderwijs* in 1932. Maar ook bij deze nieuwe seminariumopleiding konden geen bevredigende resultaten geboekt worden. De docenten grepen te hoog en hun lessen sloten niet aan op de praktijk, zo luidde het oordeel van de nestor van de Nederlandse pedagogiek J.W. Gunning. Hij besloot dan ook in 1933 zijn lessen aan het seminarium te staken daar "de deelnemers blijkbaar nog niet rijp waren voor een behandeling der pedagogiek".⁴⁴¹ In de jaren dertig en veertig werd de seminariumopleiding op een laag pitje gezet en ging alle aandacht uit naar de zaterdagcursussen, mede vanwege het stopzetten van de rijkssubsidie. Pas vanaf 1951 kreeg de opleiding voor het eerst formele erkenning en mocht zij officieel diploma's uitreiken.

Ondanks de vele moeite en zorg die vanuit de verenigingen voor buitengewoon onderwijs aan de theoretische vorming van haar onderwijsleden werden besteed, kwam de speciale opleiding maar zeer moeizaam van de grond. Behalve als vakgerichte opleiding voor de onderwijzers in het zwakzinnigenonderwijs, bleken de cursussen ook belangrijk te zijn voor het emancipatieproces van het buitengewoon onderwijs. Het hebben van een speciale opleiding kon ouders van afwijkende kinderen en onderwijzers aan het gewoon lager onderwijs ervan overtuigen dat het speciaal onderwijs een eigen weg aan het bewandelen was. Met de aanstelling in 1947 van Van Houte als de eerste hoogleraar in de orthopedagogiek kan pas echt gesproken worden van de wetenschappelijke erkenning van de studie naar het afwijkende kind.⁴⁴²

438. H. Menkveld (1989), p. 23-24.

439. De belangrijkste overweging van de katholieken om niet samen te werken met de andere twee richtingen, was van praktische aard: religieuzen mochten niet een hele dag van huis en konden daarom niet deelnemen aan een dergelijke dagopleiding. G.A.E. Christ, Eigen opleiding. *TvRKBLO* (1927) 3, p. 165-169; (1928) 4, p. 8-13, 48, 59-64, 126-132 en (1929) 5, p. 1-3, 91-99, 117-125, 187-188. Over de katholieke opleiding, zie onder andere J. Eijt (1994), 'Daar was je dochter veilig'. Vrouwelijke religieuzen en de zorg voor zwakzinnige meisjes (1924-1955). In: A. van Heijst en M. Derks (red.), *Terra incognita*, p. 149-172 en A.M. Lauret (1967), p. 222-225.

440. *TvBO* (1929) 10, p. 178-184.

441. Geciteerd in H. Menkveld (1989), p. 25.

442. J.C. Sturm (1992), p. 372-373.

HOOFDSTUK 5

Zwakzinnige schoolkinderen: Sociale herkomst, aantallen en sekseverschillen

5.1 Inleiding

Reeds in de eerste pleidooien voor het oprichten van scholen voor kinderen die wegens een verstandelijke handicap niet pasten op de gewone basisscholen, werd volksverheffing als belangrijk argument naar voren gebracht. Door zwakzinnige kinderen aangepast onderwijs te geven, werd de maatschappij behoed voor toekomstige paupers of, nog erger, criminelen. Want, zo voorspelde het bestuur van het *Nederlands Onderwijzers Genootschap* in 1898, als dergelijke kinderen verstoken blijven van goede schoolse vorming, zullen ze spoedig terechtkomen in bedelaarskoloniën, gevangnissen of ten laste komen van de armbesturen.⁴⁴³ Buitengewoon onderwijs was nauw verbonden met armenzorg. Koenen wijdde in zijn eerder aangehaalde dissertatie een hoofdstuk aan de maatschappelijke betekenis van zwakzinnigheid. Hij achtte dit thema van groter belang dan de geneeskundige en opvoedkundige aspecten van het zwakzinnigenvraagstuk. Dat onder misdadigers zich vele zwakzinnigen bevonden, was volgens hem bekend en begrijpelijk. De zwakzinnige mist primaire ethische normen en kent bovendien geen intellectuele remmingen. Koenen achtte het kennelijk niet nodig deze veronderstellingen te onderbouwen.⁴⁴⁴ Speciaal onderwijs, hoewel kostbaar van opzet, werd altijd als lonend beschouwd, omdat het onderhouden van zwakzinnige criminelen en bedelaars de gemeenschap veel meer geld kostte.⁴⁴⁵

Van Houte beschreef het thema van de maatschappelijke betekenis van zwakzinnigheid en de plaats van de zwakzinnige in de samenleving vanuit historisch perspectief. In eenvoudige samenlevingen, stelde hij, komen uiteraard zwakzinnigen voor, maar er is geen zwakzinnigen *probleem*. De invloed van maatschappelijke veranderingen (met name vanaf de negentiende eeuw), zoals industrialisatie, urbanisatie, herverdeling van arbeid en de opkomst van het modern kapitalisme, heeft consequenties voor de zorg voor minderbedeelden. Bij voortschrijdende specialisatie of in tijden van economische crises zullen onvolwaardigheid en zwakzinnigheid eerder naar voren komen en in omvang toenemen. Van Houte sprak in dit verband zelfs over mogelijk debilerende tendensen in de Nederlandse samenleving.⁴⁴⁶ Daarbij moet rekening gehouden worden met de toenemende specialisatie van de medische wetenschap, waardoor

443. Brief van het *Nederlands Onderwijzers Genootschap* aan de Koningin van 4 mei 1898. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 375.

444. J.H.M. Koenen (1933), p. 61. Vergelijk ook de opmerking van W.F.H. van der Wart in *CVCOO* (1923) 68, p. 135-136: "Het mag als bekend verondersteld, dat onder de verwaarloosde [en criminele, DG] jeugd zich vele zwakzinnige kinderen bevinden".

445. In vele geschriften wordt dit aspect van kostenbesparing door middel van onderwijs aan zwakzinnigen genoemd. Een goed voorbeeld is J.H.F. Kohlbrugge (1926), p. 14.

446. I.C. van Houte, De paedagogische betekenis der zwakzinnigheid. *TvBO* (1950) 30, p. 185-196.

zwakzinnigheid sneller gediagnostiseerd wordt. Zwakzinnigheid is daarmee in onze moderne samenleving een probleem geworden. De conclusie die de samenleving hieruit moet trekken is dat zij zich moet "bezinnen op de vraag, in hoeverre zij er aan tegemoet moet komen en welke wellicht de middelen zijn, die haar ten dienste staan, om het op een bevredigende wijze te bestrijden."⁴⁴⁷ Wil de maatschappij rekening houden met de door Van Houte gesignaleerde debilerende tendensen, dan moet op de eerste plaats achterhaald worden in welke lagen van de bevolking deze trend zich het sterkst manifesteert.⁴⁴⁸ In dit hoofdstuk zullen enkele rapporten en onderzoeksverslagen over het sociale milieu van zwakzinnigen besproken worden. Nauw verbonden aan dit vraagstuk zijn publikaties van onderzoek naar het percentage schoolkinderen die zwakzinnig zijn. Daarbij zal ook aandacht worden besteed aan een opvallend verschijnsel dat in dergelijke studies naar voren wordt gebracht: er zijn tweemaal zoveel jongens als meisjes zwakzinnig.

5.2 Sociale herkomst van de leerlingen

In het in buitengewoon-onderwijskringen bekende rapport van het Mental Deficiency Committee uit 1929 wordt beschreven dat bijna 25% van de onderzochte debielen (zowel volwassenen als kinderen) in een woonomgeving leven die als "very poor" gekwalificeerd moet worden.⁴⁴⁹ Hoeveel niet-zwakzinnigen in een vergelijkbaar slechte woonsituatie leven geeft hij niet aan, maar de beschrijving in dit zogeheten Wood Report suggereert dat het percentage debielen daar hoog is.

Schreuder deed in 1930 verslag van eenzelfde type onderzoek naar de Nederlandse situatie. In zijn speurtocht naar percentages en aantallen achterlijke kinderen in plattelandsgemeenten constateerde hij significante verschillen in percentages zwakzinnige kinderen onder de totale schoolbevolking niet alleen tussen dorpen onderling, maar ook tussen scholen. Dit had, volgens hem, alles te maken met het plaatselijke welvaarts- en beschavingspeil. Onder de leerlingen uit buurten met noodwoningen en arbeidershuizen vond hij gemiddeld 4,46% achterlijken, terwijl het percentage achterlijke kinderen wonend in de betere wijken op 1,60 lag.⁴⁵⁰

A.H. Oort had al enkele jaren eerder in zijn boek *Proeven over verstandelijke ontwikkeling op Leidsche scholen* dergelijke verschillen geconstateerd. In de eerste-klaseschool (waarvoor het hoogste bedrag aan schoolgeld betaald moest worden) was slechts 0,29% achterlijk. Op de (kosteloze) vierde-klaseschool was het percentage 4,04.⁴⁵¹

Zowel Schreuder als Oort geven in hun onderzoek aan dat er pas gesproken mag worden van achterlijkheid als er sprake is van een aangetoonde gebrekkige verstandelijke aanleg. Het gevaar

447. *Onderwijsverslag* (1942), p. 340.

448. I.C. van Houte (*TvBO*, 1950), p. 189.

449. E.O. Lewis (1929), *Report of the Mental Deficiency Committee*. Over deze commissie zie D. Mills Daniel (1994), *Education, or Care and Control?* (working-paper) en T. Cole (1989), *Apart or a Part?* In Nederland is het rapport onder andere besproken door J.H.M. Koenen (1933), p. 62.

450. A.J. Schreuder, Eenige ervaringen en uitkomsten bij een viertal onderzoekingen naar het voorkomen van zwakzinnigheid in plattelandsgemeenten. *TvRKBLO* (1930) 6, p. 154.

451. H.A. Oort (1922), *Proeven over verstandelijke ontwikkeling op Leidsche scholen*, p. 34-45.

is namelijk groot dat leerlingen die veelvuldig blijven zitten of achter zijn op school, zonder meer als zwakzinnig bestempeld worden. Andere oorzaken kunnen hieraan immers ten grondslag liggen. Oort noemt veelvuldig schoolverzuim (met name op de kosteloze scholen), slechte toestanden thuis, herhaaldelijk overplaatsen en ziekten. Schreuder voegt hier ook aan toe de kinderen met partiële leerproblemen en kinderen met een tijdelijke groeivertraging (of school-onrijpheid).⁴⁵²

In ander, vergelijkbaar, onderzoek worden veel voorbeelden van asociale gezinnen met vaak meerdere zwakzinnige kinderen, genoemd. A. Querido geeft er in zijn onderzoek uit 1933 over de Amsterdamse wijk Zeeburgerdorp verschillende. In dit dorp voor ontoelaatbare gezinnen (families die te asociaal gedrag vertoonden om in gewone wijken te worden getolereerd) vond hij dat 10% van de kinderen op een buitengewone school waren geplaatst, tegen een gemiddeld percentage van 1,5 over alle Amsterdamse schoolgaande kinderen. Zo is van een gezin van veertien kinderen in de leeftijd van twee tot twintig jaar, de moeder imbeciel. De vader heeft een vaste betrekking en twee kinderen verdienen ook. Querido karakteriseert de familie voorts als een gezin waaruit de geestelijke debiliteit uit de hele levenshouding blijkt. "De vrouw is absoluut niet in staat met geld om te gaan. Het gezin is steeds diep in de schuld. Eens werd f4000,- uit een loterij getrokken; in eenige weken was dit met tractaties en feestjes opgemaakt. Wanneer de man zich met het beheer van het geld tracht te bemoeien, komt er groote ruzie. De kinderen zijn bandeloos, zes zijn op een school voor Buitengewoon Onderwijs. Er is een enorm schoolverzuim, waartegen niets gedaan kan worden. De familie-anamnese der ouders is negatief. Dit gezin kwam uit een kelderwoning, waar de grond een modderpoel was en ratten over de bedden liepen. In het Zeeburgerdorp echter is de woning niet zoo vuil..."⁴⁵³

Verskillende kenmerken kunnen in het algemeen aan dergelijke gezinnen toegeschreven worden: hoog kindertal; grote armoede, waardoor met alle mogelijke middelen de touwtjes aan elkaar geknoopt moeten worden; dagelijkse sleur vol ellende en zorg over werkloosheid, geldgebrek en ondervoeding. Daarbij komen nog de volksziektes alcoholisme, tuberculose en syfilis die in zo'n omgeving veelvuldiger voorkomen dan elders. Een dergelijke bedompte sfeer doet de erfelijk meegekregen aanleg tot zwakzinnigheid gemakkelijk tot uiting komen. Het abnormale kind heeft een goede en doelbewuste opvoeding meer nodig dan een normaal kind.

Een duidelijke illustratie van een dergelijke spiraal van misère vormt de Haveloze school in Amsterdam, door Th. Jak (1989) beschreven als voorloper van het speciaal onderwijs.⁴⁵⁴ Deze in 1849 opgerichte christelijke onderwijsinstelling was bedoeld voor de verpauperde (haveloze) straatkinderen die zelfs niet terecht konden op de armenscholen. Naast de vervuilde en ondervoede straatkinderen, gingen ook leerlingen met gedrags- en leerproblemen naar de school. De Haveloze school vormde voor hen een goed alternatief voor het straatleven: er kon gebaad worden en er vond regelmatig voedsel- en kledinguitdeling plaats. Het is niet toevallig dat de

452. H.A. Oort (1922), p. 41 en A.J. Schreuder (*TvRKBLD*, 1930), p. 149.

453. A. Querido (1933), *Het Zeeburgerdorp. Een sociaal-psychiatrische studie*, p. 27-28, 36-38. Zie ook A. de Regt (1984), hoofdstuk VIII "Nette en ontoelaatbare gezinnen", p. 199-239.

454. Zie Th. Jak, *De school voor haveloze kinderen te Amsterdam (1849-1920). Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Vierde landelijke pedagogendag, 27 mei 1989. Pedagogisch tijdschrift/Specialie editie* (1989), p. 117-122 en Th. Jak (1993), p. 54-73.

school, die haar leerlingen uit de onderste regionen van de samenleving recruteerde, voor een belangrijk deel door geestelijk en lichamelijk gehandicapten werd bevolkt. De uiteindelijke leerprestaties van de klassen bleven zwak. Het aantal kinderen dat moeilijk kon leren, was vrij groot. Hoofdonderwijzer A.J. Brunt schreef in 1905 "dat de Haveloze school weliswaar geen school voor zwakzinnige of achterlijke kinderen was, maar er wel veel op leek want een helder hoofd vond hij er slechts bij uitzondering."⁴⁵⁵ Het is moeilijk op te maken of het hier werkelijk gaat om kinderen met een verstandelijk gebrek of om kinderen die door het erbarmelijk slechte opvoedingsmilieu zo gedeprimeerd waren, dat ze nauwelijks nog voor ontwikkeling vatbaar leken. Nauwe relaties tussen lage sociale afkomst en leermoeilijkheden werden in ieder geval evident gevonden.⁴⁵⁶

In de bespreking van opvattingen over sociale herkomst en het probleem van de 'geestelijke misdeeldheid als oorzaak van veel maatschappelijk leed' neemt de studie van Van Voorthuijsen een belangrijke plaats in. Hij schreef in 1941 het *Rapport over een onderzoek naar het milieu der leerlingen van de Haagse scholen voor buitengewoon onderwijs*.⁴⁵⁷ Van Voorthuijsen gebruikte voor zijn onderzoek twee informatiekanalen. Ten eerste had hij alle leerkrachten van de Haagse zwakzinnigenscholen lijsten opgestuurd met vragen "omtrent de omgeving van de kinderen, in het bijzonder omtrent factoren, welke op de ontwikkeling invloed kunnen uitoefenen". Daarnaast vulde hij deze informatie aan met dossiers van de Armenraad, om meer inzicht te krijgen in de gezinssituaties van de leerlingen.⁴⁵⁸ In het rapport werd verslag uitgebracht van een deel van de verkregen gegevens: van een viertal scholen werden steeds ongeveer honderd gezinnen per school besproken. De vier scholen waren een buitengewone en een gewone lagere school met leerlingen uit de laagste volksklasse, een buitengewone school die als zeer goed bekend stond en een vergelijkbare gewone lagere school. In hoeverre de gezinnen van deze leerlingen beantwoordden aan "maatschappelijke eisen", toetste hij aan de hand van verschillende items: het beroep van de vader; het gemiddeld aantal inwonende kinderen; ongewenste toestanden in het gezin (voorkinderen, concubinaat, gedwongen huwelijk, gescheiden ouders en incest); de economische situatie van de gezinnen; het vóórkomen van criminaliteit; alcoholisme bij de ouders en voeding en kleding van de kinderen.

De gezinnen van de zwakzinnige leerlingen scoorden op alle items slechter in vergelijking met die van de normale kinderen. Enkele voorbeelden van uitkomsten van leerlingen uit de laagste volksklasse die op de buitengewone school zaten (groep A) in vergelijking met de leerlingen van dezelfde sociale klasse maar dan van de gewone lagere school (groep B), waren: Van groep A moest 91,5% aanspraak doen op armenzorg, terwijl dit voor groep B 78,9% was. Bij 61,6%

455. Th. Jak (1993), p. 66.

456. In een later hoofdstuk, waarin de oorzaken en oplossingen van zwakzinnigheid worden behandeld, gaan we verder in op denkbeelden over het verband tussen laag sociaal milieu en gebrekkige intelligentie en de gevolgen hiervan voor visies op zwakzinnigheid.

457. Uitgebracht aan de secretaris-generaal van het Departement van Opvoeding, Wetenschap en Cultuurbescherming, en uitgegeven door de Algemene Landsdrukkerij, 1941.

458. A. van Voorthuijsen (1941), p. 12-13.

van de ouders van groep A was er sprake van een "gedwongen huwelijk"; bij groep B was de score 55,1%. Met betrekking tot criminaliteit van de ouders bleek dat 14,4% van de vaders van groep A de afgelopen tien jaar een gevangenisstraf had ondergaan, tegen 10,4% van de vaders van groep B.⁴⁵⁹ Er waren dus, concludeerde Van Voorthuijsen, relatief veel gevallen van gezinssituaties aan te wijzen waarbij het opvoedingsmilieu voor zwakzinnige kinderen als ongunstig gekwalificeerd moest worden. De beschrijving van de situatie van het volgende gezin gold ter adstructie van het onderzoek. Het ging om een familie met zeven kinderen tussen de anderhalf en vijftien jaar. Een voorkind werd door de grootmoeder opgevoed. Vader was werkloos. Moeder had in haar jeugd op een buitengewone school gezeten. Het gezin moest voortdurend door de armenzorg ondersteund worden. De moeder kon niet behoorlijk lezen of schrijven. Ze was niet in staat het huishouden op ordelijke wijze te beheren en ze miste het vermogen om de kinderen goed op te voeden: haar kroost kwam ongewassen op school, de kledingstukken zaten vol gaten en de maaltijden vonden op ongeregelde tijden plaats. Een zoon van twaalf jaar was op een buitengewone school geplaatst, maar bleef soms weken weg omdat hij geen zin had om te rekenen of taalwerk te maken. De knaap was zeer lui, stal en zwierf dagen achtereen door de straten van Den Haag.

Het onvermogen van de ouders veroorzaakte een onregelmatig schoolgaan van het kind. Het belangrijkste vraagstuk dat volgens Van Voorthuijsen aan de orde moest worden gesteld, was in hoeverre dergelijke ouders geschikt waren om de opvoeding van een geestelijk misdeeld kind op zich te kunnen nemen. Armoede bracht veelal een spiraal van ellende mee: slechte lichamelijke (op)voeding, verwaarlozing, slonzige moeders en brute vaders, kinderen die aan het eigen lot werden overgelaten. Het was dus niet vreemd dat verstandelijke minderwaardigheid bij buitengewoon-onderwijsleerlingen in zeer veel gevallen gepaard ging met psychopatische karaktertrekken, wat zich openbaarde in afwijkend gedrag, zowel binnen als buiten de school. Er bestond al met al een duidelijk aanwijsbaar verband tussen ongunstige levensomstandigheden en geestelijke misdeeldheid.

Bij dit beeld dat door Van Voorthuijsen in het rapport werd geschetst, werden wel enkele vraagtekens geplaatst. In een artikel uit 1942 in het *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs* werd kritiek gegeven op de keuze van het onderzoeksmateriaal. De niet-deskundige lezer kreeg zo een beeld van het milieu van leerlingen van zwakzinnigenscholen, dat wellicht niet overeenkwam met de levensomstandigheden van alle zwakzinnige kinderen. "Het rapport toont wel zeer duidelijk aan, dat de B.O.-scholen in overwegende mate bezocht worden door kinderen uit de lagere bevolkingsgroepen en de leerkrachten van de B.O.-scholen in de grote steden weten het uit eigen ervaring: een B.O.-school in een bepaalde buurt heeft een mindere bevolking dan een gewone lagere school in dezelfde buurt. (...) Vele zwakzinnigen blijven nog altijd op de gewone lagere school hangen en voor een deel zijn dit juist de kinderen uit de betere milieu's (...). Juist deze kinderen uit de betere milieu's geven op de gewone lagere school minder moeite, omdat - zoals het slechte milieu de uiterlijke verschijnselen der zwakzinnigheid accentueert - het goede milieu deze camoufleert." Daarbij kon ook nog weleens worden geconstateerd: "Verschillende kleine particuliere schooltjes weten nog altijd handig gebruik te maken van de neiging van de 'betere' ouders hun kind niet naar de B.O.-school te sturen, om zodoende schoolgeld en

459. Voor meer uitkomsten van dit onderzoek, zie A. van Voorthuijsen (1941), p. 15-31.

subsidie in de wacht te slepen",⁴⁶⁰ een euvel waar schoolinspecteurs regelmatig in de onderwijs-verslagen over klaagden. Wilde men, concludeerde W.A. van Liefland in zijn artikel, een juist beeld en een goed begrip krijgen van het milieu van de leerling van de zwakzinnigenschool, dan moesten ook de zwakzinnige kinderen meegeteld worden, die om een of andere reden niet op een zwakzinnigenschool zaten.

In feite bevestigde Van Liefland met zijn kritiek op het onderzoek van Van Voorthuijsen juist het kernpunt van diens betoog: ongunstige levensomstandigheden werken de ongunstige gevolgen van geestelijke misdeeldheid in de hand. Het ging hier, constateerden beiden, om een typisch grootsteeds probleem. Het aantal zwakzinnige kinderen was op het platteland weliswaar groter dan in de stad,⁴⁶¹ maar er was daar minder sprake van schadelijke invloeden uit de omgeving. In plattelandsgemeenten leefden gezinnen meer in een glazen huis, waar de controle en het toezicht van de andere dorpsbewoners sterker waren. De achterbuurten van de grote steden waren daarentegen vaak verzamelplaatsen van criminaliteit en pauperisme, waardoor het morele besef van zwakzinnige kinderen niet positief werd beïnvloed. Zwakzinnigenzorg op het platteland kon zich over het algemeen beperken tot het verstrekken van buitengewoon onderwijs. De beslotenheid van een regionale en landelijke omgeving kon een zwakzinnige na school gemakkelijker opvangen en een plaatsje geven waar hij of zij de kost kon gaan verdienen.⁴⁶²

5.3 Onderzoek naar aantallen zwakzinnige kinderen

Hoe groot meende men nu dat de groep verstandelijk gehandicapten was? De cijfers en schattingen van het percentage zwakzinnige kinderen onder het totaal van de schoolgaande en leerplichtige kinderen zijn uiteraard afhankelijk van verschillende definities en vraagstellingen die aan een onderzoek ten grondslag liggen. Welke intelligentieverhoudingen zijn er gebruikt? (intelligentieonderzoek); is het onderzoek in de stad gedaan of op het platteland? (omgeving); onder welke bevolkingsgroepen is het onderzoek gedaan? (sociale milieu). Dit zijn drie voorname verklaringen van verschillende uitkomsten.

Met name in de eerste decennia van de twintigste eeuw werd het van groot belang geacht te kunnen aangeven hoeveel kinderen zwakzinnig waren en uit dien hoofde een buitengewone school moesten bezoeken. Aan de hand van verschillen tussen het percentage zwakzinnige kinderen en het werkelijke aantal kinderen dat naar een speciale school ging, kon met aandrang gepleit worden voor het oprichten van meer zwakzinnigenscholen.⁴⁶³

Vanuit een ander perspectief werd ook met grote nauwlettendheid dergelijk onderzoek

460. W.A. van Liefland, Zwakzinnigheid en milieu. *TvBO* (1942) 23, p. 18-19.

461. W.A. van Liefland (1940), *De school voor het afwijkende kind*, p. 21-22.

462. J. de Graaff, Zwakzinnigenzorg voor het platteland. *TvBO* (1921) 2, p. 29-38.

463. Het is opmerkelijk dat in de pioniersfase van het buitengewoon onderwijs elk jaar in het onderwijsverslag melding werd gemaakt van dergelijke percentages en hoeveel kinderen (nog) niet op een speciale school zaten terwijl ze er eigenlijk wel op moesten zitten, in tegenstelling tot de onderwijsverslagen van nu. Bijvoorbeeld uit het verslag van 1992 is niet op te maken welk percentage kinderen van het totaal aantal schoolgaande kinderen op een (Z)MLK-school zit.

gevolgd en werden schattingen gemaakt. Binnen de eugenetische beweging vreesde men namelijk dat het aantal zwakzinnigen zou gaan toenemen. Eugenetici gingen ervan uit dat zwakzinnigheid erfelijk was en met name voorkwam in grote en asociale milieus. Met de jaren zou de gemiddelde intelligentie daardoor afnemen, zo werd voorspeld, en hiertegen moesten tijdig maatregelen genomen worden.⁴⁶⁴

Rond 1900 schatte men het aantal zwakzinnige kinderen op 1,5% van de Nederlandse schoolbevolking. Dit aantal was gebaseerd op een onderzoek in Zwitserland, gedaan in het jaar 1897, waar men was gekomen tot een percentage van 1,63%.⁴⁶⁵ Onderzoek naar de Nederlandse situatie is later verricht.⁴⁶⁶ E. de Vries en J. de Neve hebben in 1918 het aantal zwakzinnigen onder de 21 jaar in Leiden geteld en kwamen tot een percentage van 1,28%.⁴⁶⁷ A.J. Schreuder deed tellingen van 1923-1929 in enkele plattelandsgemeenten en berekende dat ongeveer 2,63% van de plattelandsbevolking zwakzinnig zou zijn.⁴⁶⁸ J.J. Edens en Herderschêe deden in 1924 verslag van hun onderzoek naar het aantal zwakzinnigen. Zij gaven een overzicht van het aantal leerlingen op de scholen voor zwakzinnigen in relatie tot het aantal leerlingen in het gewoon lager onderwijs. De uitkomsten van het onderzoek liggen echter te ver uit elkaar om een bruikbaar rekenkundig gemiddelde te geven. In Nijmegen zaten (laagst) 0,46% en in Vlaardingen (hoogst) 1,99% van de schoolgaande kinderen op een zwakzinnigenschool. Den Bosch en Amsterdam hebben het door Edens en Herderschêe "waarschijnlijk" genoemde gemiddelde van 0,96.⁴⁶⁹

Koenen deed onderzoek naar het vóórkomen van zwakzinnigheid bij kinderen in enkele Brabantse gemeenten. Onder de 2944 onderzochte schoolkinderen vond hij 64 zwakzinnigen: 2,2%.⁴⁷⁰ Evenals het onderzoek van Edens en Herderschêe riep het onderzoek van Koenen bij vakgenoten de vraag op of de steekproef wel bruikbaar was voor het bepalen van een landelijk gemiddelde.

In deze jaren hechte men in buitengewoon-onderwijskringen meer waarde aan het eerder aangehaalde Engelse onderzoek weergegeven in het Wood Report. Dit onderzoek strekte zich uit tot zowel de steden als het platteland, rekening houdend met regionale verschillen. De volgende cijfers kwamen naar voren:

464. Zie bijvoorbeeld D. Herderschêe, Toename der zwakzinnigheid. *Afkomst en toekomst. Tweemaandelijks tijdschrift voor antropobiologie en eugenetica* (1938) 4, nr. 16, p. 206-207. In een volgend hoofdstuk zal nader op deze thematiek worden ingegaan.

465. J.H.M. Koenen (1933), p. 3.

466. Een kort overzicht van dergelijke studies wordt gegeven door J.S. Stratingh (1946), *Bijdrage tot het onvolwaardigenprobleem*, p. 197-199.

467. E. de Vries, Het voorkomen van Zwakzinnigheid te Leiden. *TvBO* (1920) 1, p. 97-102, 113-116.

468. A.J. Schreuder, Enige ervaringen en uitkomsten bij een viertal onderzoekingen naar het voorkomen van zwakzinnigheid in plattelandsgemeenten. *Paedagogische studiën, Gunning nummer* (1929) 10, p. 124-135.

469. J.J. Edens en D. Herderschêe, Het aantal zwakzinnigen. *TvBO* (1924) 5, p. 130-137.

470. J.H.M. Koenen (1933), Tabel III (bijlagen).

STEDEN

1,513% debielen
0,303% imbecielen
0,069% idioten

PLATTELAND

2,804% debielen
0,465% imbecielen
0,112% idioten

Een totaal dus van 1,885% zwakzinnigen in de steden en 3,381% op het platteland.⁴⁷¹ Het landelijk gemiddelde lag dan zo tussen de 2 en 2,5%: een hoger percentage dan rond 1900 werd aangenomen.⁴⁷² Dit gemiddelde van 2 tot 2,5% (het onderzoek van Koenen had eenzelfde resultaat) is in Nederland jarenlang maatstaf geweest voor het bepalen van het gewenste aantal zwakzinnigenscholen.⁴⁷³

Na de Tweede Wereldoorlog worden de schattingen hoger. Deze liggen in de lijn van verwachtingspatronen zoals die uit onderzoek in het buitenland naar voren kwamen. R. Vedder bespreekt deze in het protestants-christelijk vaktijdschrift, als hij de Engelse hoogleraar psychologie Cyril Burt aanhaalt. Laatstgenoemde gaat ervan uit dat het gemiddelde IQ met twee punten zal dalen in de loop van deze eeuw. Hij komt dan tot de volgende berekeningen.⁴⁷⁴

Tabel 1: voorspelling van de daling van de gemiddelde intelligentie (1920-2000)

Aangenomen daling IQ per generatie		1,5	2,0	1,5	2,0	
intelligentie-type	IQ	percentage aantal schoolkinderen				
		1920	1950	1950	2000	2000
1.begaafd	>130	1,8	1,4	1,3	0,8	0,6
2.goed	115-130	12,2	10,3	9,8	7,6	6,7

471. Dit verschil tussen aantallen zwakzinnigen in de stad en op het platteland wordt ook later in Nederlandse onderzoekenesignaleerd. B.A. Prinsen, in zijn dissertatie uit 1935, *Intellectmetingen bij kinderen. Bijdrage tot een vergelijkend onderzoek van stad en platteland*, constateerde een intellectuele achterstand (Prinsen spreekt over het onvermogen tot het logisch verwerken van de aangeboden leerstof) van 15% bij plattelandskinderen ten opzichte van stadskinderen (zie p. 37-38, 84). J.H.M. Koenen bespreekt in zijn al eerder genoemde proefschrift uit 1933 hetzelfde verschijnsel. Hij geeft een sociologische verklaring voor dit feit. Bij de trek van de plattelandsbevolking naar de steden bleven de minderbegaafden achter (zie p. 66-67).

472. J.S. Stratingh (1946), p. 198.

473. Hierbij wordt de schatting gemaakt dat 75% debiel, 20% imbeciel en 5% idioot is. Zie D. Herderschêe (1934), p. 14 en Th. Hart de Ruyter (1963⁴), *Inleiding tot de kinderpsychologie*, p. 111.

474. Tabel overgenomen van R. Vedder, Het intelligentie-niveau in het jaar 2000. *TvCBLO* (1949) *II*, p. 33-35. Cyril Burt volgde Charles Spearman op als hoogleraar psychologie aan het University College te Londen, destijds de meest gerenommeerde leerstoel psychologie van Engeland.

3.behoorlijk voldoende	100-115	35,1	33,4	32,4	29,9	27,2
4.nauwelijks voldoende	85-100	37,5	38,6	39,3	40,5	41,3
5.dom en achterlijk	70-85	11,9	14,2	14,9	17,9	20,1
6.zwakzinnig	<70	1,5	2,1	2,3	3,3	4,1
	totaal	100	100	100	100	100

Verschillende publikaties van Burt zijn in het Nederlands vertaald en werden veelvuldig gelezen en genoemd in speciaal-onderwijskringen. Latere onderzoekers hebben Burts methoden en resultaten van onderzoek sterk in twijfel getrokken, met name zijn publikaties na 1945. Persoonlijke problemen en vernietiging van al zijn data tijdens bombardementen op Londen, maakten van hem een gedesillusioneerde persoon, die slechts gericht was op het behalen van spectaculaire onderzoeksresultaten met name op het gebied van erfelijkheidskwesaties. De hierboven aangehaalde tabel is overigens nog een publikatie van voor 1940.⁴⁷⁵

In het overzichtswerk van Van Liefland *Het buitengewoon onderwijs in de zorg voor gehandicapten* uit 1959 wordt een gemiddeld percentage van 4% genoemd.⁴⁷⁶ Het percentage zes- tot elfjarigen dat op 1 januari 1958 een speciale school bezoekt, bedraagt 2,4%. Van Liefland voegt hieraan toe dat de meeste debiele kinderen onder de acht jaar nog op de gewone lagere school zitten, zodat het werkelijke percentage zwakzinnige kinderen, volgens hem, zeker 4% is.

Het ging in de onderzoeken over het percentage zwakzinnige kinderen op de (lagere-)schoolgaande bevolking tot ongeveer 1960 uiteraard om schattingen. Men ging ervan uit dat ongeveer 2% van de schoolgaande kinderen zwakzinnig zou zijn. Bij tellingen van latere datum worden voornamelijk berekeningen gedaan op basis van het werkelijke aantal schoolgaande zwakzinnige kinderen. Zoals we in het overzicht over de groei van het speciaal onderwijs hebben geconstateerd, is door de groei van dit onderwijs in de laatste decennia het percentage aanzienlijk hoger uitgevallen dan de voorheen geschatte 2%.⁴⁷⁷

5.4 Jongens en meisjes

Eén van de meest opvallende (neven)uitkomsten van bovengenoemde onderzoeken was, dat tweemaal zoveel jongens als meisjes debiel zouden zijn. Naarmate het verstandelijke peil daalt,

475. Op grond van Burts naoorlogse periode oordeelt Gould in 1981 dat belangrijke studies van hem frauduleus waren, "particularly his IQ correlations between close relatives (...) and his data for declining levels of intelligence in Britain": S.J. Gould (1981), *The Mismeasure of Man*, met name hoofdstuk 6 "The Real Error of Cyril Burt", citaat op p. 235. Vergelijk ook J. Noordman (1989), p. 24.

476. W.A. van Liefland (1959), *Het buitengewoon onderwijs in de zorg voor gehandicapten*, p. 61-62.

477. Zie deel I, hoofdstuk 8.3.

komt de verhouding jongens-meisjes echter gelijkjer te liggen. Ook aan dit verschijnsel is in de vakliteratuur de nodige aandacht gegeven. In het eerder aangehaalde onderzoek van Schreuder naar het aantal zwakzinnigen onder de schoolplichtige kinderen in enkele plattelandsgemeenten, wordt het verschijnsel ook in cijfers uitgedrukt. Onder de 248 kinderen die naar aanleiding van zijn onderzoek geschikt verklaard werden voor het buitengewoon onderwijs, bevonden zich 165 jongens en 83 meisjes. In percentages uitgedrukt is dit 66% jongens en 34% meisjes.⁴⁷⁸ Vaak is gesuggereerd dat de verklaring gezocht moest worden in het pedagogisch handelen van ouders: veel ouders gaan er eerder toe over om hun zonen naar een buitengewone school te sturen dan hun dochters. Voor jongens is het immers van groter belang een vak te leren dan voor meisjes die bij moeder thuis of in een dienstje wel terecht kunnen. Bij nader onderzoek naar de aantallen mannen en vrouwen onder de zwakzinnige bevolking in zijn geheel, houdt deze theorie echter geen stand.⁴⁷⁹ De verhoudingspercentages van het totale aantal mannelijke en vrouwelijke zwakzinnigen zijn namelijk gelijk aan die van de zwakzinnige schoolgaande kinderen. A.J. Schreuder concludeert: "Het sterk overwegen van het aantal zwakzinnige jongens boven dat der meisjes schijnt er op te wijzen, dat er vormen van erfelijke zwakzinnigheid bestaan, die geheel of mede gebonden zijn aan geslacht en dus berusten op een gebrekkige aanleg van het geslachtschromosoom."⁴⁸⁰ Hij werkt dit, voorzover we hebben kunnen nagaan, niet verder uit en ook vanuit de medische wetenschap wordt er kennelijk weinig aandacht aan geschonken.

De Vries en Herderschêe doen halverwege de jaren twintig een voorzichtige suggestie om tot een andere verklaring te komen: verschillende (genetische) eigenschappen vertonen bij mannen een grotere variabiliteit dan bij vrouwen. Met andere woorden "boven het gemiddelde uitkomende verstanden zouden dan bij de mannen veelvuldiger voorkomen dan bij de vrouwen en omgekeerd eveneens de beneden het gemiddelde staande."⁴⁸¹ Ook deze verklaring werd evenwel weerlegd. Er was reeds geconstateerd dat, naarmate het verstandelijk peil daalde, het percentage zwakzinnige vrouwen relatief hoger werd. Onder de idioten bevinden zich evenveel vrouwen als mannen. Dus: juist als er meer van het gemiddelde afgeweken wordt, blijken de verhoudingspercentages steeds meer gelijk te gaan liggen.

Koenen geeft een overzicht van opvattingen omtrent de relatie tussen sekse en zwakzinnigheid. Hoewel hij geen eigen onderzoek over dit onderwerp heeft gedaan en ook aan zijn overzicht geen conclusies verbindt, hecht hij aan de grotere variabiliteit van erfelijke eigenschappen bij mannen meer geloof dan De Vries en Herderschêe. Dat er toch gelijke percentages mannen en vrouwen in de laagste intelligentiecategorieën zijn, hangt volgens hem samen met de

478. A.J. Schreuder, De verhouding in aantal tussen jongens en meisjes bij zwakzinnige kinderen. *TvBO* (1929) 10, p. 252-255.

479. Zie ook bijvoorbeeld P.H. Schreuder, De verhouding tusschen de aantallen jongens en meisjes op scholen voor zwakzinnigen. In: *Gedenkboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, 1929, p. 138-139 en A. van Voorthuysen, Het aantal jongens en meisjes op de scholen voor zwakzinnigen. *TvBO* (1949) 29, p. 57.

480. A.J. Schreuder (*TvBO*, 1929), p. 254.

481. E. de Vries (*TvBO*, 1920), p. 97-102 en 113-116 en D. Herderschêe, Sexe en zwakzinnigheid. *TvBO* (1925) 6, p. 1-2.

grotere bevattelijkheid voor ziekten bij mannen dan bij vrouwen.⁴⁸²

De discussie over de verhouding jongens en meisjes onder de zwakzinnigen werd een kleine vijftien jaar later weer hervat door Van Voorthuijsen. Hij doet in zijn artikel over het aantal jongens en meisjes op zwakzinnigenscholen opnieuw een poging om een verklaring te geven vanuit de erfelijkheidsleer.⁴⁸³ In zijn uitleg gebruikt hij verschillende gegevens die hij met elkaar verbindt. Hij gaat uit van het feit dat bij de bevruchting een gelijke kans bestaat dat een mannelijk of een vrouwelijk individu totstandkomt en het gegeven dat de cellen (niet de voortplantingscellen) van het vrouwelijke individu twee x-chromosomen en het mannelijke individu één x-chromosoom bevatten. Daarbij moet rekening gehouden worden met het feit dat er veel vruchten (veel meer vrouwelijke dan mannelijke) in de eerste maanden van de zwangerschap sterven. Dit afsterven van een groot aantal vruchten zou verklaard kunnen worden doordat de levensvatbaarheid van de vruchten wordt verminderd door de aanwezigheid van erfactoren die met debiliteit in oorzakelijk verband staan. Het is ook mogelijk dat de erfactoren voor de debiliteit in grote mate gekoppeld zijn aan de letale genen (dit zijn genen die een organisme niet-levensvatbaar maken). Het kan hierbij als zeer waarschijnlijk worden beschouwd dat één of meer van deze erfactoren in de geslachtschromosoom zijn geplaatst. Daarmee zou, volgens Van Voorthuijsen, ook verklaard zijn dat de vrouwelijke vrucht met haar twee x-chromosomen in de cellen meer nadelen ondervindt van de aanwezigheid van de erfactoren die debiliteit veroorzaken (en niet-levensvatbaar maken) dan de mannelijke vrucht met zijn enkele x-chromosoom. Hij concludeert: "Wanneer erfelijke factoren worden aangenomen voor het tot stand komen van het verschijnsel, is het tevens duidelijk, dat de imbecielen het verschijnsel in veel mindere mate vertonen dan de debielen. Het opmerkelijke verschil wordt dan verklaard door het algemeen aangenomen feit, dat de debiliteit bijna steeds berust op een erfelijke grondslag, terwijl de imbeciliteit in de meeste gevallen optreedt als gevolg van exogene (dus niet erfelijke) oorzaken."⁴⁸⁴

Onderwijzer M.G.H. den Haan werkte dit op verzoek van Van Voorthuijsen verder schematisch uit. Elke celkern van de mens bestaat uit kleine deeltjes, de chromosomen. Deze chromosomen zijn de dragers van de erfelijke eigenschappen. Zwakzinnigheid is gebonden aan het x-chromosoom en is recessief. Volzinnigheid is dominant. Na een indrukwekkende uiteenzetting, voorzien van schema's en mogelijke combinaties van zwakzinnigheid en volzinnigheid bij de ouders, over de werking van de geslachtschromosomen geeft hij een berekening waarin volgens hem aangetoond kan worden dat er tweemaal zoveel zwakzinnige jongens als meisjes zijn. Zwakzinnig moet daarbij wel verstaan worden als debiel.⁴⁸⁵ Den Haan stelt zich bescheiden op. Hij roept aan het slot van zijn beschouwing de genетици op te reageren. Hieraan wordt echter - althans in de verschillende tijdschriften voor buitengewoon onderwijs - geen gehoor gegeven.

482. J.H.M. Koenen (1933), p. 45.

483. A. van Voorthuijsen, Het aantal jongens en meisjes op de scholen voor zwakzinnigen. *TvBO* (1949) 29, p. 56-59. Ook verschenen in *CBO* (1948) 10, p. 74-78.

484. A. van Voorthuijsen (*TvBO*, 1949), p. 59.

485. Hoe Den Haan tot zijn berekeningen is gekomen is van minder belang. Zie voor een uitgebreide weergave van het schema: M.G.H. den Haan, De verhouding jongens en meisjes. *TvBO* (1949) 29, p. 134-135. Opvallend in dit verhaal evenwel is dat een arts (Van Voorthuijsen) een onderwijzer (Den Haan) opdracht geeft, na eerst zelf een theorie gegeven te hebben, een schematische en praktische uiteenzetting te geven over de voortplantingsleer.

Inmiddels was het wel duidelijk geworden dat een verklaring in de erfactoren gezocht moest worden. Het in die tijd verschenen naslagwerk de *Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs* geeft de volgende samenvatting. "Het feit, dat er een vrij constant overwicht bestaat van de hoeveelheid mannelijke zwakzinnigen ten opzichte van de vrouwelijke (vrij algemeen wordt hier een verhouding gevonden van 2:1), wordt verklaard door de aanname van een zekere 'gebondenheid' van de erfactor voor zwakzinnigheid aan die voor het mannelijk geslacht ('geslachtsgebondenheid')."⁴⁸⁶

486. *Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs. Deel I*, 1950, p. 432.

HOOFDSTUK 6

Zwakzinnigenscholen: Toelatingscriteria en intelligentieonderzoek

6.1 Inleiding

In een rapport dat door Jan Klootsema in 1903 voor de inspecteurs van het lager onderwijs is geschreven, wordt de procedure uiteengezet van toelating op de Amsterdamse zwakzinnigenschool. Er worden geen kinderen opgenomen die niet eerst anderhalf tot twee jaar gewoon lager onderwijs hebben genoten. Als blijkt dat een kind daar niet mee kan komen, wordt een verzoek tot toelating aan de zwakzinnigenschool gedaan. Deze stuurt vervolgens het hoofd van de gewone basisschool een vragenlijst op (zie bijlage I), op grond waarvan wordt beoordeeld of overgegaan moet worden tot een medisch-pedagogisch onderzoek. Hiervoor was een speciale commissie van onderzoek ingesteld door de gemeente Amsterdam, waarvan, naast een pedagogisch bevoegde (het hoofd van de school), ook medici deel uitmaakten. De resultaten van het onderzoek werden tenslotte aan het bestuur van de school (uitgaande van de *Vereniging voor spraakgebrekkige en achterlijke kinderen* te Amsterdam) voorgelegd, dat uiteindelijk besliste of het kind voor plaatsing in aanmerking zou komen. In het rapport wordt een vijftal typen kinderen opgesomd die niet toegelaten behoren te worden op een zwakzinnigenschool, terwijl hier oppervlakkig beschouwd, voor een niet-deskundige, wel sprake van kan lijken te zijn.

Uit deze indeling wordt nog weer eens duidelijk dat er in het begin van de twintigste eeuw veel minder nadrukkelijk gedifferentieerd werd in onderscheiden vormen van pedagogische problemen. Kennelijk werd in brede kring ongeveer als volgt geredeneerd: 'Een leerling kan niet meekomen op school, met andere woorden het kind is achterlijk, en moet dus naar een achterlijkschool.' Daarbij werd dan hoofdzakelijk gekeken naar het feit dat een kind achterbleef, en niet zozeer naar de oorzaak daarvan: zwakzinnigheid, blindheid, St. Vitusdans, etcetera. Klootsema onderneemt wel een poging om tot meer differentiëring te komen.

Als eerste onderscheidt hij de groep kinderen die zo achterlijk zijn dat ze voor enige ontwikkeling niet meer vatbaar zijn of van wie ingeschat kan worden dat ze nooit tot 'sociabele mensen' zullen opgroeien. De tweede groep zijn de kinderen die een lichte graad van achterlijkheid hebben, maar met enige moeite en goede begeleiding uiteindelijk de gewone school toch kunnen voltooien. Vervolgens zijn er kinderen die door bepaalde stoornissen beter in speciaal aangepaste gestichten verzorgd kunnen worden. Het gaat dan om stoornissen als blindheid, doofstomheid of epilepsie. De vierde groep wordt gevormd door kinderen met bepaalde gewoontes die een nadelige invloed kunnen uitoefenen op de medeleerlingen, zoals lijdertjes aan de St. Vitusdans (chorea minor), zedelijk verwaarloosden etcetera. Tenslotte is er de groep kinderen die wel achterlijk zijn, maar niet wegens een psychisch defect. Ze zijn achterlijk (in de zin van achtergebleven) vanwege een andere stoornis, zoals spraakstoornissen of neusademhalingsstoornissen.⁴⁸⁷

487. J. Klootsema, Het onderwijs van achterlijke kinderen in Nederland. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 376. Het gaat hier om een handgeschreven rapport, geschreven op verzoek van de Franse regering om informatie te sturen over de organisatie en wetgeving van het Nederlandse zwakzinnigenonderwijs.

De vragenlijst die naar de gewone scholen werd gestuurd, was voornamelijk pedagogisch (onderwijskundig) en psychologisch van aard. Vragen die werden gesteld over het geheugen (kan hij een versje opzeggen?; herkent hij dingen?; kan hij kleuren onderscheiden?) en het karakter (humeurigheid; beweeglijkheid; moeilijke karaktereigenschappen) van het kind. Het onderzoek dat door de toelatingscommissie werd verricht (zie bijlage II), was daarnaast ook medisch: ziektegeschiedenissen van ouders, broers en zussen; ontwikkeling van het kind in de eerste levensjaren en de lichamelijke gesteldheid. Daarnaast werd er ook gevraagd naar eventueel opgedane kennis en vaardigheden gedurende de eerste schooljaren.

Het onderzoek naar de lichamelijke toestand had onder meer betrekking op vorm en omvang van het hoofd, van de ogen, oren en het aangezicht. Gekeken werd of het kind evenwichtsstoornissen had, ruimtelijk inzicht en of er sprake was van verkromming van gewrichten. Het onderzoek was dus te onderscheiden in een medisch, psychologisch en pedagogisch deel. De functie van een arts (psychiatrisch geschoold) was daardoor onontbeerlijk.

Het bestuur van de school in Amsterdam kon met haar geneeskundige commissie van onderzoek voor de dag komen, ondanks het feit dat het proces van toelating nog in een beginstadium verkeerde.⁴⁸⁸ Toch signaleerden vakmensen een aantal grote moeilijkheden. Om te beginnen de gebrekkige medewerking van onderwijzers en hoofden van de gewone lagere scholen. Doorverwijzing van probleemleerlingen gebeurde niet altijd op hun initiatief, veelal vanwege onbekendheid met het bestaan van aangepast onderwijs voor achterlijke kinderen. Dezelfde onbekendheid met speciaal onderwijs speelde een grote rol bij ouders, die soms zeer beledigd reageerden als gesuggereerd werd dat hun kind beter af was op de zwakzinnigenschool. Ook het medisch-pedagogisch onderzoek, weliswaar gedaan door deskundigen, gaf niet altijd uitsluitsel over de verstandelijke (on)mogelijkheden van het onderzochte kind. In geval van twijfel werd besloten tot een proefperiode. Het kind verbleef een drietal maanden op de speciale school en werd dan weer onderzocht. Aan de hand van de resultaten van dit vervolgonderzoek werd tot terugplaatsing op de gewone school of tot definitieve plaatsing op de zwakzinnigenschool besloten. Bij het onderzoek werden de ouders van de kinderen betrokken, als gekeken werd naar de vermoedelijke oorzaak van de achterlijkheid van het kind. Maar ouders waren niet altijd een betrouwbare bron van informatie, omdat zij zelf nogal eens achterlijk bleken te zijn. Met name bij vragen over drankzucht en criminaliteit werd het antwoord verzwegen of de schuld van alle ellende in de schoenen van de niet-aanwezige partner geschoven.⁴⁸⁹

Een eigen toelatingsprocedure en aannamebeleid waren gewoon bij de eerste scholen voor buitengewoon onderwijs. Deze scholen (in 1905 waren het er drie) werkten in alles zelfstandig: de keuze van de leerlingen, leermethoden en didactiek, lesroosters. Toen in 1906 door de

488. In het *Gedenboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, 1929, p. 75-76, beschrijft Herderschêe zijn eerste ervaringen met deze onderzoekscommissie. Als pas aangestelde schoolarts bezocht hij in 1906 de zaterdagmiddagssessies onder leiding van C. Winkler in het Amsterdamse Binnengasthuis. Daar konden wekelijks de kinderen die door de gewone lagere scholen waren opgegeven, onderzocht worden op wenselijkheid voor buitengewoon onderwijs. Herderschêe was overigens niet erg onder de indruk van dit onderzoek, wat voor hem aanleiding was om zich meer in het thema te verdiepen.

489. I. Schreuder Az. (1907), p. 7.

rijksoverheid de voorwaarden en regels om voor subsidie in aanmerking te komen bekend werden gemaakt, reageerde het bestuur van de Amsterdamse school verbolgen. Eén van de voorwaarden bepaalde namelijk dat de beslissing over toelating en ontslag van leerlingen de goedkeuring van de districtsschoolopziener behoeft. Verontwaardiging was er vooral over het feit dat de goedkeuring van de toelating in handen werd gelegd van een onderwijzman zonder medische scholing. Juist "de psychiatrische zijde van het vraagstuk", aldus het bestuur in een reactie op het schrijven van de minister, moest van "het allergrootste belang" geacht worden. Het bestuur claimde rechten te hebben als de primus inter pares, gezien het feit dat de school in Amsterdam de eerste dagschool voor achterlijke kinderen in Nederland was en met de opgedane ervaringen richting had gegeven aan het zwakzinnigenonderwijs.⁴⁹⁰

Eén en ander laat zien dat er in de eerste fase van de ontwikkeling van het speciaal onderwijs geen eenduidige criteria of richtlijnen waren voor het bepalen van zwakzinnigheid, anders dan de anderhalf- tot tweejarige proefperiode op een gewone lagere school en een medisch-pedagogisch onderzoek, dat echter van school tot school verschillend was. A.J. Schreuder noemde in 1905 een aantal literatuurverwijzingen, waarin schema's werden genoemd voor het lichamenlijk en geestelijk onderzoek van kinderen. Hij preeft vooral aan de meetinstrumenten voor het doen van psychologische analyses van J. Voisin (1794-1872) en E. Séguin, beiden voorheen werkzaam in het Parijse gesticht Bicêtre. Deze tests waren in 1891 gepubliceerd. Voor de Nederlandse situatie was slechts die van de Amsterdamse geneeskundige commissie voorhanden.⁴⁹¹

Over het thema toelatingsonderzoek en, later ook, intelligentietest, werd in de eerste decennia van de twintigste eeuw veelvuldig geschreven in de vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs. Daarbij zijn drie aandachtspunten te onderscheiden: de relatie artsen en onderwijzers en hun functieverdeling op de buitengewone school; het toelatingsonderzoek en tenslotte de ontwikkeling van de intelligentietest.

6.2 Artsen op de scholen voor buitengewoon onderwijs

Van meet af aan zijn artsen betrokken geweest bij de ontwikkeling en de uitbouw van het speciaal onderwijs.⁴⁹² Dit hangt samen met de toegenomen belangstelling voor het onderwijs en de opvoeding van het kind rondom 1900 in het algemeen en de introductie in 1900 van de peda-

490. *Archief Onderwijs* (1877-1918), inv.nr. 379, briefnr. 3751. Zie voor een uitgebreid verslag van deze discussie, deel I, hoofdstuk 3.4.

491. A.J. Schreuder (1905), p. 73.

492. Deze betrokkenheid (of beter gezegd, de overheersende invloed) van medici is met name voor de situatie in Frankrijk en België beschreven. Zie bijvoorbeeld: M. Vial (1990), *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909* (Frankrijk) en P. de Wilde, Eugenetisch pessimisme en pedagogisch optimisme bij J. Demoor. Case-study naar het geneeskundig denken over abnormaliteit eind negentiende - begin twintigste eeuw. *Pedagogisch Tijdschrift* (1992) 17, p. 349-369 (België). Voor de Nederlandse situatie verwijzen we naar het eerdergenoemde themanummer van *Pedagogisch Tijdschrift* (1990) 15 en H. Baartman en E. Weidner [z.j.], De ontwikkeling van de relatie tussen orthopedagogiek en kinderpsychiatrie. In: *Handboek orthopedagogiek*, nr. 1033. Over de positie en invloed van medici in de negentiende eeuw, zie E.S. Houwaart (1991), *De hygiënist. Artsen, staat en volksgezondheid in Nederland 1840-1890*.

gogische wetenschap aan de Nederlandse universiteiten in het bijzonder. De grote aandacht voor het kind beperkte zich niet tot de opvoedkunde. Ook in andere wetenschappen, zoals psychologie en geneeskunde, alsmede buiten de academische kringen kon deze vastgesteld worden.⁴⁹³ De toegenomen belangstelling voor onderwijs en opvoeding van het kind heeft ook tot nieuwe wetgeving geleid. Meer in het bijzonder voor het speciaal onderwijs moet de aanstelling van schoolartsen in 1904 en de eerste (wettelijke) regeling voor zwakzinnigenscholen in 1906 genoemd worden. Dergelijke maatregelen en ontwikkelingen moesten een bijdrage leveren aan het lichamenlijk en geestelijk welzijn van het kind. Overigens was de geneeskundige benadering van de leeromstandigheden op school bepaald niet nieuw rond 1900.⁴⁹⁴ Ook in de negentiende eeuw werden klachten gehoord over de slechte onderwijsomstandigheden, de overvolle klassen en ongeschikte schoolgebouwen. Artsen hielden zich met name met schoolhygiëne bezig, zoals overbelasting van de kinderen (bijvoorbeeld voor de ogen en over de slechte houding) en de bedompte en ongezonde sfeer die er in de scholen hing.⁴⁹⁵

De voorname rol van medici na 1900 blijkt al uit de naam van de *Vereeniging van onderwijzers en artsen, werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen*. Zes jaar later zag het orgaan van de vereniging het licht. Zoals we in het korte overzicht van de geschiedenis van de vereniging en het tijdschrift hebben gezien, was de aanwezigheid van artsen in zowel het bestuur van de vereniging als in de redactie van haar orgaan vanzelfsprekend en vormde dit geen punt van discussie.

Over de positie en de functie van de arts in de school voor zwakzinnige kinderen heersten wel onduidelijkheid, en soms ook onenigheid, zo blijkt bijvoorbeeld uit de lezing van de arts D.M. van Londen voor de algemene vergadering van de vereniging, getiteld "De psychiater als leider voor de paedagogie op de school voor achterlijken". Hij stelt de vraag of de psychiater ook hoofd van de zwakzinnigenschool behoort te worden. Hoewel hij deze vraag ontkennend beantwoordt, betwijfelt hij wel of "deze veronachtzaming niet tot nadeelige gevolgen voor de geïnteresseerde jeugd moet leiden".⁴⁹⁶ In zijn conclusie probeert hij tot een taakverdeling tussen arts en pedagoog (lees: onderwijzer) te komen: "Dat den arts op de school voor achterlijken de taak worde opgedragen, de stoornissen in de psychische functies vast te stellen en den weg aan te wijzen, waarlangs het intellect, etc. tot ontwikkeling kan worden gebracht en dat aan de paedagoog worde overgelaten een methode van onderwijs toe te passen, rekening houdend met de medische gegevens".⁴⁹⁷ Hier wordt wel een zeer grote taak aan de arts toebedeeld, waarbij de onderwijzer slechts zeggenschap heeft over de leer methode. Een dergelijk standpunt ging de redactie van het tijdschrift te ver en men vond het nodig in een commentaar de opvatting van de vereniging uiteen te zetten. "De arts toch kan bij den tegenwoordigen stand der wetenschap de stoornissen in de

493. E.F.M. Janssen (1990), p. 76-84 en J.C. Sturm (1992), p. 370-387.

494. J. Lenders (1988), met name hoofdstuk 4: "Medische denkbeelden, volksverlichting en volksonderwijs".

495. Met name in de onderwijsverslagen wordt hiervan regelmatig door de onderwijsinspecteurs gewag gemaakt. Zie ook de inleiding van C.L. Deyll (1939), *Zorg voor kleuter en schoolkind* en A.H. Bergink (1965).

496. D.M. van Londen, De psychiater als leider voor de paedagogie op de school voor achterlijken. *TvO&A* (1910) 2, p. 80-91, citaat op p. 80.

497. D.M. van Londen (*TvO&A*, 1910), p. 91.

psychische functies bij de achterlijken niet vaststellen zonder directe medewerking van den paedagoog. Deze is veel beter bekend met de normale uitingen der kinderen en kan dus afwijkende verschijnselen, die dikwijls nauwkeurige en langdurige observatie's noodzakelijk maken, waarnemen. (...) De arts zal dus nooit als leider van de paedagogie op de scholen voor achterlijken kunnen optreden."⁴⁹⁸

Dit competentievraagstuk stond centraal in de pioniersfase van het speciaal onderwijs. Medici eisten slechts bij uitzondering expliciet een hoofdrol binnen de organisatie van het buitengewoon onderwijs voor zich op, maar als het erop aankwam beschouwden zij zich wel als de voornaamste deskundigen. De redactie van het tijdschrift vond de zaak belangrijk genoeg om een kleine enquête onder de leden rond te doen gaan met vragen over de situatie op de zwakzinnigenscholen met betrekking tot de bestaande en/of gewenste samenwerking tussen de arts en het onderwijzend personeel.⁴⁹⁹ De resultaten bleken teleurstellend te zijn: "Ik acht mij gerechtigd te beweren, dat van een innige en stelselmatige samenwerking tusschen arts en onderwijzend personeel te onzent nog weinig te bespeuren valt." Op de meeste scholen, zo blijkt uit de antwoorden, beperkt de samenwerking zich tot het medisch-pedagogisch onderzoek van kandidaten voor de buitengewone school. Hierin heeft de arts een vrij zelfstandige rol voor wat betreft het lichamelijk onderzoek en de eventuele behandeling. Het gaat dan echter nog om de fase vóór de plaatsing van het kind op de school. Aan de begeleiding van de arts na plaatsing schort nog wel het een en ander: zijn taak is te beperkt en onderwijzers overschrijden hun bevoegdheden. "Jammer slechts, dat de arts pas optreedt, als de *onderwijzers* het noodig vinden en dan nog als adviseur, terwijl de behandeling van het geestelijke en notabene ook van lichamelijke afwijkingen door hem aan de onderwijzers wordt overgelaten, wat door het schoolhoofd verstandig wordt gevonden. Ik kan het verstandige niet inzien."⁵⁰⁰ Uit de antwoorden zou volgens redacteur Vos niet zozeer goede samenwerking blijken, maar slechts een goede verstandhouding. Hij betreurt de situatie zoals die uit de vragenlijsten naar voren komt, maar wijt de gebrekkige samenwerking niet aan de schoolbesturen. Immers aan alle inrichtingen is een arts verbonden. Het initiatief moet van de arts komen, waarbij het hoofd van de school en het onderwijzend personeel bereidheid moeten tonen de arts ook werkelijk zijn werk te laten doen. Vos geeft overigens wel aan dat het zwakzinnigenonderwijs zich nog in een pril stadium bevindt. Er is nog geen arts of leerkracht te vinden die langer dan tien jaar professioneel bezig is met dit type onderwijs. Alle aandacht gaat bij de onderwijzers uit naar "zuiver-paedagogische" aspecten en (school)artsen hebben een beperkte kennis over het achterlijke kind. Kortom, in de ogen van onderwijzer Vos, hebben artsen weinig tijd en lust om hun ambt in dit opzicht naar behoren te vervullen en willen onderwijzers de arts zoveel mogelijk buiten de poorten van de school houden.

De wat starre houding van de hoofden van scholen komt voort uit twee misvattingen, aldus Vos. Ten eerste is er de vrees dat artsen zich te veel zullen opdringen en de leiding van het onderwijs aan zwakzinnige kinderen van de pedagoog zullen willen overnemen. Ten tweede is er het idee dat het weliswaar om kinderen gaat met een gebrekkig intellect, maar dat er wel op het

498. Bijschrift van de Redactie. *TvO&A* (1910) 2, p. 92.

499. G.J. Vos, Samenwerking tusschen arts en paedagoog. *TvO&A* (1911) 3, p. 81-94. De vragenlijsten zijn opgestuurd naar de zestien bestaande zwakzinnigenscholen. Elf scholen stuurden de enquête terug.

500. G.J. Vos (*TvO&A*, 1911), p. 84-85.

gewoon onderwijs gestoelde lessen aan deze leerlingen gegeven kunnen worden. Er moet een mentaliteitsverandering plaatsvinden "waarbij de onderwijzer de onontbeerlijkheid van den arts inziet, maar tevens de arts erkent, dat de *school*, dus ook de school voor achterlijken, het domein is van de paedagoog, waar (...) de psychiater gast is."⁵⁰¹ Van de onderwijzer mag dan geëist worden dat hij voldoende kennis van de psychologie en psychopathologie bezit om nauwkeurige observaties van de leerlingen te kunnen doen, die vervolgens weer ter ondersteuning voor de behandeling door de arts kunnen dienen.

Niet iedereen kon zich vinden in deze laatste stelling, zo blijkt uit een nogal pinnige reactie van de pionier in het zwakzinnigenonderwijs en oprichter van de vereniging en het tijdschrift, Köhler. Hij vreest dat door het focussen van de onderwijzer op de afwijkingen van de leerlingen door middel van psychopathologische observaties, de school het karakter van een ziekenhuis krijgt. Onderwijzers moeten zich niet in geneeskundige zaken mengen, anders vervallen ze tot kwakzalverij: personen die met halve en gebrekkige kennis therapeutisch te werk gaan. Alle tijd en energie van de onderwijzer moet gericht zijn op het geven van onderwijs en deze taak is al zwaar genoeg.⁵⁰²

Van de kant van de artsen wordt er niet gereageerd op de resultaten van de enquête. De ook aan hen gerichte vragenlijst wordt maar door een enkeling beantwoord. Uit de verschillende artikelen die door medici in de vaktijdschriften zijn geschreven, blijkt dat ze wel degelijk een mening hadden over wat samenwerking moest inhouden en dat ze zich betrokken voelden bij het buitengewoon onderwijs. Vele artikelen, ook van niet-medici, zijn doorspekt met medische nomenclatuur.

De beste samenwerking, zo bleek ook uit de antwoorden in de enquête, vond plaats tijdens het toelatingsonderzoek. De geneeskundige en het hoofd van de school dienden tot een gezamenlijk rapport met advies voor het schoolbestuur te komen.

In het Koninklijk Besluit van 23 oktober 1923 voor het buitengewoon onderwijs zijn geen bepalingen opgenomen over de toelating op een zwakzinnigenschool. Een regeling hiervan wordt tien jaar later vastgelegd. Vanaf dan wordt bepaald dat vóór toelating van een leerling eerst een onderzoek moet plaatsvinden door het hoofd van de school voor zwakzinnigen in samenwerking met een geneesheer die vertrouwd is met het doen van psychiatrisch onderzoek van zwakzinnige kinderen.⁵⁰³

Ook vanuit het bestuur van de vereniging van onderwijzers en artsen is in een bijeenkomst met schoolartsen nagedacht over de noodzaak van het opstellen van richtlijnen "voor de organisatie van de medisch-paedagogische dienst aan de school voor buitengewoon onderwijs". Een werkplan wordt opgesteld en een tiental richtlijnen ontworpen. In artikel 1 wordt duidelijk gemaakt hoe de verhoudingen liggen. "De leiding van de school voor buitengewoon onderwijs berust bij de paedagoog, die theoretisch en praktisch in deze richting geschoold moet zijn. Hij

501. G.J. Vos (*TvO&A*, 1911), p. 87.

502. Ingezonden brief van D. Köhler, Het psychopathisch observeeren door den onderwijzer. Met een reactie hierop van G.J. Vos. *TvO&A* (1911) 3, p. 84-92.

503. Koninklijk Besluit van 22 oktober 1923 (*Staatsblad* nr. 489), aangevuld met Koninklijk Besluit van 31 oktober 1933 (*Staatsblad* nr. 558), artikel 45a. Deze kwestie is reeds beschreven in deel I, hoofdstuk 4.2.

wordt bijgestaan door een schoolarts, welke studie van afwijkende kinderen heeft gemaakt en zich ook in paedagogische richting heeft ontwikkeld. Aan de school zij ook een verpleegster verbonden, die zich als maatschappelijk werkster heeft bekwaamd.⁵⁰⁴ Deze laatste heeft een duidelijk omschreven taak in het onderzoek dat drie maanden na plaatsing van een leerling en bij het verlaten van de school plaats moet vinden. Hierbij moet zij vooral oog hebben voor invloed van het sociale milieu en de afkomst van het kind. In de richtlijnen wordt voortdurend gewag gemaakt van overleg en het gezamenlijk opstellen van behandelingsplannen. Ten zeerste wordt erop aangedrongen om regelmatig "wetenschappelijke vergaderingen" te beleggen, waarin actuele kwesties worden voorgelegd en interessante gevallen besproken.

Niet alleen onderwijzers, maar ook medici bepaalden dus in hoge mate het gezicht van het buitengewoon onderwijs, met name in de pioniersfase. Zij schreven niet alleen zeer regelmatig in de vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs, maar ook in aanverwante tijdschriften, zoals het *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde*, *Tijdschrift voor sociale geneeskunde* (het lijfblad voor schoolartsen), *Afkomst en toekomst*, *Kinderstudie* en *Paedagogische studiën*.

De samenwerking tussen medici en pedagogen lijkt, afgezien van schermutselingen, over het algemeen tamelijk probleemloos van de grond te zijn gekomen. Eén van deze schermutselingen betrof de benoeming van Van Voorthuysen als inspecteur, wat nogal wat weerstand en verbazing ontlokte in kringen van het buitengewoon onderwijs. Zinsneden als "in de dagbladen hebben we kunnen lezen" of "dachten we dat de keuze op een ander zou vallen" en "hoe staan we tegenover de keuze van Dr. Van Voorthuysen?" zijn uitdrukkingen van het ongenoegen met dit regeringsbesluit. De leden van de vereniging voor onderwijzers en artsen voelden zich niet alleen tekort gedaan vanwege de benoeming van een arts op een hoge onderwijspost, maar ook dat zij voor de voordracht niet gehoord waren.⁵⁰⁵ Het buitengewoon onderwijs ontving, zo werd door velen achteraf erkend, met Van Voorthuysen echter een zeer energiek werker die zich niet alleen inzette voor de uitbreiding van dit onderwijs, maar ook veel heeft bijgedragen aan de organisatie en didactiek ervan.⁵⁰⁶

Tijdens een lezing ter gelegenheid van het vijftienvigjarig bestaan van de vereniging van onderwijzers en artsen beschreef de hoogleraar psychiatrie te Amsterdam, K.H. Bouman, de verhouding tussen beide beroepsgroepen in de pioniersfase als volgt: "De samenwerking van den onderwijzer met den arts zou het bondgenootschap moeten vormen, dat vruchtbaar kon arbeiden op een gebied dat deels den één, deels den ander toebehoorde. Het kan niet ontkend worden dat geen van beide bondgenoten behoorlijk georiënteerd was in den beginne over de problemen die hier zich zouden voordoen. In die dagen had de arts nog niet de kennis om zuiver vast te stellen wat men onder "zwakzinnigheid" had te verstaan en de onderwijzer bezat nog niet de ervaring om zijn taak als opvoeder van deze intellectueel-defecten uit te oefenen. De samenwerking

504. Richtlijnen voor de organisatie van de medisch-paedagogische dienst aan de school voor buitengewoon onderwijs. *TvBO* (1935) 16, p. 66-67.

505. G.J. Vos, Onze inspecteur. *TvBO* (1920) 1, p. 129-130.

506. Zie het gedenkboek *Het buitengewoon onderwijs in Nederland*, 1937, aangeboden aan Van Voorthuysen bij zijn aftreden als inspecteur van het buitengewoon lager onderwijs.

tussen beide medewerkers moest bovendien wel het karakter hebben van een bondgenootschap tussen twee vrijwel onbekenden.⁵⁰⁷ Dit bondgenootschap tussen twee onbekenden lag volgens Bouman vooral aan het verschil in wetenschappelijke traditie en het verschillend gebruik van onderzoeksmethoden. Volgens een andere arts, Wijsman, verliep dit bondgenootschap tussen twee onbekenden tamelijk soepel. Hij schetste in 1910 (de periode waar Bouman juist op terugblijkt) het volgende beeld: "Samenwerking in de school van arts en onderwijzer zou vroeger niet mogelijk zijn geacht. Dat mensen, beiden door den aard van hun beroep aan autoritair optreden gewoon en doorgaans met 'n kruidje-roer-me-nietachtige gevoeligheid voor, dikwerf meer vermeende dan werkelijke inbreuken op hun eigen terrein in pais en vree naast elkander zouden kunnen arbeiden tot heil van het kind, die utopie is bereikt; de arts heeft in de school zijn intrede gedaan."⁵⁰⁸ Deze laatste beschrijving ligt meer in de lijn van de bovengenoemde artikelen over opvattingen betreffende de samenwerking tussen arts en onderwijzer op de zwakzinnigenscholen.

6.3 Toelatingscommissies en intelligentietesten

Het medisch-pedagogisch onderzoek bestond van meet af aan uit een drietal onderdelen: een medisch deel waarin de anatomische, fysiologische en pathologische uitingen van een gebrekkig intellect werden bestudeerd; een pedagogisch deel, waarin het verstandelijk vermogen werd beoordeeld aan de hand van reeds aangeleerde kennis en kunde, en tenslotte het psychologisch deel van het onderzoek, waarin via onmiddellijke waarnemingen het niveau van de intelligentie werd gemeten. Het was dan de taak van de "keuringscommissie" om te beoordelen of een kandidaat op grond van een abnormale hersenfunctie onder geen omstandigheden in staat zou zijn het gewone onderwijs te volgen. Anderzijds moest er geoordeeld worden of zo'n kind überhaupt wel ontwikkelingsvatbaar was. Men erkende de noodzaak van eenduidigheid en deskundigheid in het afnemen van zo'n toelatingsonderzoek, om te voorkomen dat kinderen ten onrechte het stempel van zwakzinnigheid opgedrukt kregen. Op alle zwakzinnigenscholen zouden dezelfde toelatingscriteria gehanteerd moeten worden en ook de samenstelling van de onderzoekscommissie hoorde overal gelijk te zijn. Van eenduidigheid en deskundigheid was in de eerste drie decennia van de twintigste eeuw evenwel nog geen sprake, zeker voor wat het psychologische deel betrof. In de onderzoekscommissie zag Herderschêe dan ook graag een goed onderlegd psycholoog zitting nemen, maar, zo voegde hij eraan toe, "die kennen wij in ons land ternauwernood".⁵⁰⁹

Het waren voornamelijk artsen die studie maakten van ontwikkelingen in het aangeven van toelatingsnormen voor het zwakzinnigenonderwijs. Zeker in de eerste twintig jaar van deze eeuw zijn zij zo goed als de enigen die hierover publiceren in de tijdschriften voor speciaal onderwijs. Centraal in deze artikelen staat de in 1905 gepubliceerde intelligentietest van de Franse psycholoog A. Binet (1857-1911) in samenwerking met de arts Th. Simon: de "échelle métrique de

507. K.H. Bouman, De medische zijde van de opvoeding en het onderwijs der zwakzinnigen. *TvBO* (1929) 10, p. 154-165, citaat op p. 155.

508. J.W.H. Wijsman, De arts in de school voor achterlijken. *TvO&A* (1910) 2, p. 1-4, citaat op p. 4.

509. D. Herderschêe, De keuringscommissie van de scholen voor achterlijke kinderen. *PAIS* (1917) 1, p. 5-9.

l'intelligence".⁵¹⁰ In opdracht van het Parijse stadsbestuur moest Binet een methode ontwerpen die op scholen gebruikt zou kunnen worden om zwakzinnige kinderen van normale te onderscheiden. Deze zogenoemde verstandsschaal werd in 1908 naar leeftijd gestandaardiseerd.

Eén van de belangrijkste vragen die naar aanleiding van Binet en Simon's "échelle métrique de l'intelligence" gesteld werden, was: is het wel mogelijk, of zelfs geoorloofd, om het verstand op deze manier te meten? Het ging Binet en Simon niet zozeer om 'meten' in de zin van het gebruiken van een objectieve maateenheid, maar in de zin van het aangeven van een onderlinge rangordebepaling. Na proefondervindelijk onderzoek konden Binet en Simon een aantal voor de verschillende leeftijden (vanaf drie jaar) typische ontwikkelingen vaststellen. Met de gestandaardiseerde vragen kon men vervolgens nagaan of die vaardigheden op de juiste leeftijd bij de proefpersoon aanwezig waren. De testschaal van Binet en Simon geeft voor elke leeftijd zes opgaven, waardoor het mogelijk wordt te bepalen tot welk leeftijdsniveau de verstandelijke prestaties van het kind gaan. Op basis van de antwoorden kan dan de intellectuele leeftijd, in vergelijking met de werkelijke, bepaald worden. Als het verstandelijk peil van een schoolkind niet meer dan twee à drie jaar achter is ten opzichte van de werkelijke leeftijd, is dit kind waarschijnlijk niet zwakzinnig.

Al uit de negentiende eeuw zijn initiatieven bekend van met name psychiaters en psychologen die testen hadden ontworpen, met als doel verschillende geestelijke kwaliteiten te kunnen beschrijven.⁵¹¹ Nieuw in de methode van Binet en Simon was om de testen als (meet)instrument te gebruiken, de zogenaamde "échelle métrique", waarbij het leeftijdselement verwerkt wordt en een rangorde wordt bepaald. In 1912 heeft de Duitser William L. Stern (1871-1938) hier het intelligentiequotiënt (IQ) aan toegevoegd. Dit quotiënt is het resultaat van de deling tussen verstandelijke en werkelijke leeftijd, vermenigvuldigd met 100. Het (empirisch) bepaalde gemiddelde wordt aangegeven met het cijfer 100. Kinderen, waarvan de intellectuele ontwikkeling onder de leeftijdsnorm ligt, hebben een intelligentiequotiënt lager dan 100. Een intelligentiequotiënt hoger dan 100 geeft aan dat de verstandelijke leeftijd hoger is dan de werkelijke leeftijd.⁵¹² Op grond hiervan zijn in de loop der tijd de drie categorieën van zwakzinnigheid meer cijfermatig omschreven. Globaal genomen hebben idiote kinderen een IQ van minder dan 30; imbecielen van 30-50 en debielen 50-80.⁵¹³

510. Zie over (het ontstaan) van de intelligentietest van Binet en Simon in relatie tot de ontwikkeling van het zwakzinnigenonderwijs, M. Vial (1990), p. 29, 75-98; J.T.A. Bakker (1994), *De hang naar orde. Een wetenschapstheoretische en sociaal-historische beschouwing over IQ-denken in maatschappij en onderwijs*. In: W.H.J. van Bon, E.C.D.M. van Lieshout en J.T.A. Bakker (red.), *Gewoon, Ongewoon en Buitengewoon*, p. 23-49 en E. Haas (1995), p. 26-34, 120-157.

511. W.A. van Liefland, *Intelligentieonderzoek en orthopaedagogiek. TvBO (1955) 35*, p. 90-96; L.K.A. Eisenga (1978), *Geschiedenis van de Nederlandse psychologie*, hoofdstuk 1.2; L. Boon (1982), *Geschiedenis van de psychologie*, hoofdstuk 6; P.J.D. Drenth en K. Sijtsma (1990), hoofdstuk 1 en P. van Drunen en P.J. van Strien (1994), *Op de proef gesteld*.

512. Th. Hart de Ruyter (1963⁴), p. 58-59.

513. R. Vedder (1958), *Afwijkende kinderen in de school*, p. 23.

Ook in Nederlandse onderwijskringen werd met enthousiasme kennisgenomen van de test van Binet en Simon. In het *Vaktijdschrift voor onderwijzers* verscheen een artikel over deze nieuwe "psychologische methode" van de hand van Wijsman en P.H. Schreuder. Hierin werd de test van Binet en Simon als volgt beschreven: "De psychologische methode is saāmgesteld uit 'n reeks van gradueel in moeielijkheid toenemende tests. De eersten dier proeven zijn berekend voor de laagst denkbare trap van intelligentie; allengs stijgen ze in moeielijkheid en wel in die mate dat elke test 'n hooger en graad van intellectueele ontwikkeling aanwijst, om ten slotte zóó te worden, dat de juiste beantwoording 'n normale, middelmatige intelligentie aanduidt." Wijsman en Schreuder waren de eersten die de Binet-Simontest (voor het buitengewoon onderwijs) in Nederland hebben geïntroduceerd.⁵¹⁴

Herderschêe is degene geweest die aan de slag ging om de methode van Binet met andere testmethoden te vergelijken en verder aan te passen voor de Nederlandse situatie van het buitengewoon onderwijs.⁵¹⁵ De ontwikkeling van de intelligentietest in Nederland kan voor een belangrijk deel op zijn conto geschreven worden.⁵¹⁶ Bij de implementatie van de verstandsschaal doen zich de gebruikelijke kinderziektes voor, stelt hij in een artikel uit 1914. "Niemand zal de illusie koesteren, dat met het geniale werk van Binet het laatste woord is gesproken in zake de beoordeling van de verstandelijke aanleg van het kind. Reeds dadelik kan men het, uit een wetenschappelijk oogpunt, een bezwaar achten, dat met die methode geenszins worden onderzocht de elementaire geestelijke functies, die aan het samengestelde gebeuren van het dagelijks leven ten gronde liggen.(...) Een meer prakties bezwaar tegen de methode van Binet is de alles beheersende rol, die aan het woord toekomt."⁵¹⁷

Herderschêe toetste in verschillende onderzoeken de bruikbaarheid van de Binettest aan de praktijk en trachtte daarin ook te achterhalen of aanvulling gewent was. Vanuit dit perspectief besprak hij een onderzoek van de Rus Krasnagorski. Deze baseerde zijn methode geheel op de bekende reflextheorie van de Russische fysioloog Pavlov. Bepaalde voorwaardelijke (associatie)reflexen die Pavlov constateerde bij dieren, werden door Krasnagorski bij kinderen uitgetoet. Het ging om motorische reflexen, waarbij een huidprikkel werd gevolgd door een smaakprikkel. Het aantal noodzakelijke herhalingen van het successievelijk toedienen van een huidprikkel en een smaakprikkel bleek bij zeer kleine kinderen minder vaak nodig dan bij honden. Bij imbecielen en idioten bleek echter dat deze voorwaardelijke reflex pas op veel latere leeftijd of helemaal niet op te wekken was. Krasnagorski concludeerde vervolgens dat, wat deze

514. J.W.H. Wijsman, De psychologische methode van Binet en Simon ter bepaling van het intellectueele peil, toegepast op Haagsche schoolkinderen. *Vaktijdschrift voor onderwijzers* (1908) 11, p. 126-142, citaat op p. 127 en D. Herderschêe (1929), Hoe onderzocht en hoe onderzoekt men de kandidaten voor B.O.? In: *Gedenboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen*, p. 75-79.

515. D. Herderschêe (1912), *De beoordeeling van het "verstand" van achterlijke kinderen*. Een voorstudie van zijn testtheorie geeft Herderschêe in: Het onderzoek naar den verstandelijken aanleg van het achterlijke kind. *Nederlandsch tijdschrift voor geneeskunde* (1909) 1A, nr. 11, p. 797-814.

516. Zie ook L.K.A. Eisenga (1978), p. 58-59.

517. D. Herderschêe, Een nieuw principe in de methoden der verstandsmeting. *TvO&A* (1914) 6, p. 21-28, citaat op p. 21.

motorische reflexen betreft, idioten en imbecielen zelfs nog achterstonden bij honden. Dergelijk lichamelijk onderzoek was best nuttig, zo meende Herderschêe, "maar voor de diagnostiek der geestelijke afwijkingen blijve het paedagogische en psychologische onderzoek hoofdzaak."⁵¹⁸

Hoewel Herderschêe er blijk van gaf de beperkingen van de verstandsschaal goed te zien, en te beseffen dat een IQ niet alles zegt over het maatschappelijk functioneren, achtte hij het testen zelf een groot goed. De Binet-Simon-Herderschêetest bleef tot in de jaren zestig de meest gebruikte methode ter beoordeling van kandidaten voor het buitengewoon onderwijs.⁵¹⁹ Deze versie is bijna een letterlijke vertaling van de laatste revisie van Binet van 1911. Tot 1940 is de test vele malen herdrukt, zonder dat er wijzigingen in aangebracht werden. De test werd onmiddellijk door zo goed als alle toelatingscommissies in gebruik genomen: in Amsterdam reeds in 1913 en in andere steden na de officiële uitgave door de in het speciaal onderwijs gespecialiseerde uitgeverij HAGA in 1919. Het feit dat de test zonder meer werd overgenomen, terwijl er toch regelmatig kritiek op werd geuit, geeft de noodsituatie in de eerste halve eeuw van het buitengewoon onderwijs aan, waarbij er noch bij de overheid, noch bij onderwijsinstanties eenduidigheid bestond over selectie- en doorverwijzingscriteria.⁵²⁰

In de pioniersfase, waarin slechts de vragenlijsten van Klootsema beschikbaar waren om te onderzoeken welke kinderen op de zwakzinnigenschool toegelaten zouden moeten worden, werden de kinderen zelf nauwelijks aan een psychologisch onderzoek onderworpen. De vragenlijsten waren voornamelijk checklists, waarin (abnormaal) gedrag bij ouders, grootouders, broers en zussen kon worden gesignaleerd, kinderziektes genoteerd en de fysieke toestand van het kind in kaart gebracht. Daarnaast werd ook gekeken naar vorderingen op het gebied van (schoolse) kennis, zoals: bezit het kind eenvoudige tijds- en ruimtebegrippen, zoals gisteren, vandaag, week, links, achter, boven enzovoort?; kan het kind een eenvoudig figuur natekenen en onderscheidt het kleuren?; kan het kind al hoofdrekken (tot 10, 20, 100)?, en leest het al uit *Spreken en lezen*?

Verscheidene van laatstgenoemde vragen zijn vergelijkbaar met vragen uit de Binet-Simon-Herderschêetest. De vragenlijst van Klootsema's school vereiste echter veel beoordelingsvermogen van de onderzoeker. De onderzoekscommissie was dan ook veel 'zwaarder' bezet: drie psychiaters en een schoolhoofd. De vragen waren niet leeftijdsgebonden en, voor wat het psychologisch-pedagogische deel van het onderzoek betreft, voornamelijk gericht op het in kaart brengen van de schoolvorderingen.

518. D. Herderschêe, Het lichamelijk onderzoek der achterlijke kinderen. *PAIS* (1917) *I*, p. 145-147, citaat op p. 147.

519. L.K.A. Eisenga (1978), p. 58-59.

520. Naast de uitgave van de test van Herderschêe zijn er in betrekkelijk korte tijd - de eerste helft van de jaren twintig - verschillende monografieën over het intelligentie-onderzoek in het onderwijs verschenen: F. Roels en Joh. v.d. Spek (1920), *Handleiding voor psychologisch onderzoek op de school*; P.A.I.J. Nuijsink (1920), *Over de Binet-Simon'sche tests voor 12-jarigen* (1908) en *hunne waarde voor het intelligentie-onderzoek van schoolgaande normale en achterlijke kinderen van 6 tot 12 jaar*; J. Beukema (1921), *Bijdrage tot vaststelling van eenige paralleltests in het systeem van Binet-Simon* en de al eerder genoemde dissertatie van A.H. Oort (1922), *Proeven over verstandelijke ontwikkeling op Leidsche scholen*.

6.4 De Binet-Simon-Herderschêetest: inhoud en implementatie

Alvorens op de bezwaren tegen de invoering van intelligentietesten - in het bijzonder die van Binet-Simon-Herderschêe - in te gaan, zal eerst de inhoud ervan in hoofdlijnen beschreven worden (zie voor de Binet-Simon-Herderschêetest: bijlage III).⁵²¹

De categorieën vragen zijn ingedeeld per levensjaar, beginnend vanaf drie en eindigend met twaalf jaar. Voor elk levensjaar zijn er vijf vragen. Beantwoordt een kind niet alle vragen van een bepaald jaar goed, maar wel van een oudere leeftijdscategorie, dan moeten die erbij opgeteld worden. Feitelijk levert dus elke goed beantwoorde vraag twee en een halve maand extra "intellectuele leeftijd" op.

Het kind moet zonder begeleiding van ouders of verzorgers onderzocht worden, daar deze een belemmering kunnen vormen voor spontane reacties van kinderen.

De Binet-Simon-Herderschêetest begint met de vraag aan het driejarige kind hoe hij of zij heet. Daarnaast zijn er voor de driejarigen ook geheugenproeven, zoals het nazeggen van twee cijfers en korte zinnestukjes en moet het kind in staat zijn neus, mond en ogen aan te wijzen. Een vierjarig kind wordt geacht het eigen geslacht te kennen. Vanaf deze leeftijd wordt er een begin gemaakt met het testen van motoriek, ruimtelijk inzicht, benoeming van voorwerpen en herkenning van kleuren. Het kind moet bijvoorbeeld een sleutel van een stuk ijzerdraad afhalen en moet korte van lange lijnen kunnen onderscheiden. In de vragen voor kinderen vanaf acht jaar wordt verondersteld dat het kind niet alleen kan benoemen, maar ook kan beschrijven en onderscheidingen aangeven: "Je hebt wel eens een vlinder gezien, hè? En ook wel eens een vlieg? Nu, dat is niet hetzelfde een vlieg en een vlinder, hè? Wat is dan het verschil? En tusschen glas en hout? En tusschen papier en bordpapier?" Beetje bij beetje wordt ook verondersteld dat er enige schoolkennis bij het kind aanwezig is. Zoals bij de eerste vraag voor het negenjarige kind. Er zal dan "winkeltje" gespeeld gaan worden. Het kind krijgt de kas met alle munten. De begeleider koopt iets voor 80 cent en geeft het kind een gulden. Het kind moet dan in staat zijn het juiste bedrag te retourneren. Het kind wordt in dit levensjaar ook verondersteld kennis van de verschillende maanden, dagen en jaren te hebben.

Binet en Herderschêe achten het van groot belang dat niet slechts het intellectuele niveau (geheugen, kennis) gemeten wordt, maar ook de rijpheid en rijkdom van het bewustzijnsniveau. In de woorden van Herderschêe: "...wij willen immers weten, hoe het kind zich in de maatschappij zal terecht vinden en in het gewone leven zijn alle bewustzijnsverschijnselen gecompliceerd en een matig geheugen kan worden gecompenseerd door een logisch combinatievermogen."⁵²² Drie vragen in de lijn van: als je thuis zo hebt getreuzeld dat je bijna niet meer op

521. Gebruikt is: D. Herderschêe (1932⁶), *Onderzoekboekje volgens methode-Binet, aangevuld met vragen omtrent schoolkennis en een medische vragenlijst*. In 1949 verscheen van D. Herderschêe de *Handleiding bij de toepassing der methode Binet-Simon*, herdrukt in 1959. Naast het onderzoekboekje en de handleiding waren ook het *Utensiliën-Onderzoek Methode-Binet* (testmateriaal) en het *Individueel Register* voor de afname van de Binet-Simon-Herderschêetest beschikbaar.

522. D. Herderschêe, *De Tests. PAIS* (1919) 3, p. 132-145, citaat op p. 141-142.

tijd op school kan zijn, wat moet je dan doen?, moeten nagaan in hoeverre het kind inzicht heeft en juist weet te handelen. Als één van de drie vragen absurd wordt beantwoord, krijgt het kind een min voor alle drie de vragen. In de vragen voor de tienjarige wordt onder andere naar het interpretatie- en opmerkzaamheidsvermogen gekeken, zoals bijvoorbeeld: "Nu zal ik je eens wat gek vertellen en dan moet jij me eens zeggen, wat het gekke is en of je dat zoo kunt zeggen.

a. Ik heb drie broers: Jan, Piet en ik.

b. Gisteren is er een man onder de tram gekomen; zijn hoofd was er heelemaal af. Ze hebben hem naar het ziekenhuis gebracht en ze denken, dat hij wel gauw weer beter zal zijn.

c. Er is laatst een spoorwegongeluk gebeurd. Maar het was heelemaal niet erg, er waren maar 50 dooden." Als twee keer de absurditeit is herkend, krijgt het kind een plus.

Tot slot moet een kind van twaalf jaar in staat zijn een definitie te geven van (abstracte) begrippen, als "medelijden", "eerlijk", "rechtvaardig". Het kind moet dan ook in staat zijn zestig woorden in drie minuten op te noemen (niet tellen natuurlijk of woorden nog een keer gebruiken).

De vragen sluiten aan bij ontwikkelingsfasen van het kind. Zo is bijvoorbeeld een vierjarige slechts in staat bij het zien van een tekening of een prent de verschillende afbeeldingen erop te benoemen. Het kind bevindt zich in deze leeftijdperiode nog in wat Binet noemt het enumeratiestadium. Pas na het zevende jaar ontwikkelt het kind geleidelijk een meer uitgebreide belangstelling; het beschrijft wat er op het plaatje staat, het zogenaamde descriptiestadium.

Op het eind van de test wordt van de testafnemer gevraagd een algemeen oordeel over het gedrag van het kind te geven. De antwoorden op de vragen worden over het algemeen gescoord met een plus of een min. De vragensteller moet echter steeds na elke vraag positief op het antwoord van het kind reageren, zodat het niet ontmoedigd raakt. Soms moeten de antwoorden letterlijk weergegeven worden. Tijdens het onderzoek moet uiteraard naar objectiviteit gestreefd worden. Herderschêe benadrukt dat men voorzichtig en methodisch te werk moet gaan, omdat anders geen vergelijkbare resultaten verkregen kunnen worden. Dit geldt bijvoorbeeld bij de definitietest. Er wordt aan het kind gevraagd of het weleens een mes heeft gezien en wat dan een mes is. Als het kind vervolgens niets zegt, mag alleen aangemoedigd worden in de trant van: "kom, dat weet je toch wel" of "ja, toe maar". En als het kind dan een antwoord geeft moet steeds met een "prachtig" of "prima" gereageerd worden. Het kind mag geen suggesties gegeven worden als: "kom, wat doe je er mee?" Een antwoord als "een mes is om te snijden", moet als fout gerekend worden. Hiermee verliest niet alleen het antwoord alle waarde voor vergelijking, bovendien is het kind nu ingesteld om, in plaats van definities, de gebruikswaarde van de voorwerpen te geven. Pedagogen (onderwijzers) hebben nog weleens de neiging om de testpersonen een beetje op weg te helpen, signaleert Herderschêe, omdat dergelijke aanmoedigingen in klasseverband wel nodig zijn.⁵²³

Hiermee wordt een eerste bezwaar tegen Binets intelligentietest duidelijk. De test is schijnbaar zo eenvoudig dat iedereen denkt hem te kunnen afnemen. Dit is een misvatting, benadrukt Herderschêe en hij haalt hierbij een Duitse collega aan: "Die einzige Schwierigkeit der

523. D. Herderschêe (*PAIS*, 1919), p. 140-141. In D. Herderschêe, *Eenige paralleltests bij de methode van Binet. Psychiatrische en neurologische bladen* (1929) 33, p. 77-84 geeft de auteur verslag van een onderzoek volgens de Binet-Simon-Herderschêe-methode op de Amsterdamse scholen voor buitengewoon onderwijs. Hij behandelt per item de score van de kinderen en geeft aan wat goed en wat fout gerekend moet worden.

Methode ist ihre Leichtigkeit".⁵²⁴ Binet had zelf al over zijn werkwijze gezegd "le pronostic est réservé", met andere woorden, de uitkomsten van het onderzoek moeten zeer voorzichtig gehanteerd worden. Herderschêe voegt er nog aan toe dat voorlopig het persoonlijk inzicht van de onderzoeker bij het beoordelen van de proefresultaten een grote, zo niet de grootste, rol moet spelen. Daarom moeten er hoge eisen aan een testafnemer gesteld worden. Het meest gekwalificeerd is de goed onderlegde psycholoog, maar daarvan zijn er niet veel. Dan blijven de schoolarts en het hoofd van de (zwakzinnigen)school over. Herderschêe geeft de voorkeur aan de arts, omdat de directeur van de school te veel pedagoog is, dat wil zeggen dat hij te gauw het kind behulpzaam wil zijn.⁵²⁵ Hij blijft hopen op een regeling waarbij de psycholoog ook intrede gaat doen in de toelatingscommissie voor het buitengewoon onderwijs. In zijn in buitengewoon-onderwijskringen bekende handboek *Achterlijke kinderen* geeft Herderschêe een uitgebreid overzicht van de problematiek rondom "de houding van de onderzoeker en instelling van het kind". Antwoorden van normale kinderen kunnen gemakkelijk geïnterpreteerd worden, maar reacties van zwakzinnige kinderen zijn vaak zeer gecompliceerd. Zo begint een debiel kind vaak aan de sleutel (vraag vijf voor de vierjarige) te trekken, omdat het niet begrijpt dat de sleutel van het ijzerdraad afgehaald moet worden. De volgende reactie is ook typerend voor het debiele kind: als moeder haar zoontje een standje geeft, omdat hij voor de zoveelste keer in zijn broek geplast heeft, reageert het kereltje met "ik krijg ook altijd de schuld".

Antwoorden van zwakzinnige kinderen kunnen soms nergens meer op lijken te slaan, louter omdat het kind bijvoorbeeld al weer andere associaties heeft gemaakt. Een al wat oudere zwakzinnige jongen vertelde in verkiezingstijd aan zijn onderwijzer ook meneer Vliegen te zullen kiezen. Toen hem vervolgens gevraagd werd wat kiezen dan wel was, antwoordde de jongen met een minachtend gebaar: "Als je me nou, in je mond ommers".⁵²⁶

Het tweede regelmatig geopperde bezwaar is, dat de Binettest te beperkt is. In het *Tijdschrift voor RK Buitengewoon Lager Onderwijs* van 1927 stelt ene H.E. (de auteur geeft slechts zijn initialen): "Neen, de verstandstests meten niet 't heele verstand, doch enkel dien vorm van verstand, die voor het goed verrichten van schoolwerk noodig is, en dat nog op onvolmaakte wijze en slechts de capaciteit, waarmee dat vermogen op dat oogenblik werkt." Voor de leerlingen die twee jaar of meer achter zijn, de debielen, is het onderzoek naar het "schoolverstand", volgens H.E. niet toereikend. "Ook moeten onderzocht worden andere verstandsvormen d.i. vaardigheden, begaafdheden, karaktereigenschappen, b.v.: algemeen oordeel, scherpzinnigheid, doorzicht, vindingrijkheid, trouw, aanpassingsvermogen, leiderstalent enz., alle dingen, die een meerdere of mindere mate van verstand veronderstellen."⁵²⁷ Het gaat er, met andere woorden, om de verbinding naar de dagelijkse belevings- en bewustzijns wereld van het kind te kunnen leggen en dit in zijn totaliteit te onderzoeken en te beschouwen.

H.E. beschrijft in zijn of haar artikel de revisie van de Binet-Simontest uit 1916 van de

524. D. Herderschêe (1934), p. 48.

525. D. Herderschêe, De Keuringscommissie van de Scholen voor Achterlijke Kinderen. *PAIS* (1917) 1, p. 5-9.

526. D. Herderschêe (1934), p. 36.

527. H.E., Het paedagogisch onderzoek volgens Terman. *TvRKBLO* (1927) 3, p. 220-223, citaat op p. 221. Over Terman zie S.J. Gould (1982), "Lewis M. Terman and the mass marketing of innate IQ", p. 174-192.

Amerikaan Lewis M. Terman. Werden de antwoorden van het kind door Binet en Simon in het algemeen slechts beoordeeld met een min of een plus, Terman heeft een beoordelingsschaal oplopend van tweemaal min tot tweemaal plus, waarbij ook een twijfelachtige min en een twijfelachtige plus toegekend mag worden. Terman geeft ook een uitgebreid overzicht van wat als goed of fout moet worden beoordeeld. Een illustratie hiervan is de interpretatie van de antwoorden op vraag 4 voor de zesjarige. Aan het kind wordt gevraagd: wat te doen, als je ziet dat je huis in brand staat? Voldoende is: de brandweer roepen, om hulp roepen of water erop gooien. Onvoldoende is: een ander huis zoeken, naar oom en tante gaan, oppassen dat het niet meer gebeurt of de politie waarschuwen. Twijfelachtig is: uit het raam springen, weglopen, gauw wat pakken en eruit lopen of het kindje pakken en gauw weglopen. Bij de beoordeling van de antwoorden moet met de huiselijke omstandigheden rekening gehouden worden. Uiteindelijk wordt ook hier grote waarde gehecht aan de interpretatie en het inzicht van de onderzoeker bij de beoordeling van het antwoord van het kind. Antwoorden kunnen immers veelzeggend zijn voor wat betreft karakter en belevingswereld van het kind.

Hoewel de revisie van Terman in publikaties over intelligentietesten veelvuldig werd besproken, vond de test zelf nauwelijks ingang op de Nederlandse buitengewone scholen. Jan Nijssen, assistent van het psychologisch laboratorium van de Nijmeegse universiteit, hield in 1934 een voordracht over tests voor de algemene vergadering van de katholieke vereniging voor buitengewoon onderwijs.⁵²⁸ Met name vanuit deze vereniging werden voorstellen gedaan voor introductie van andere psychologische testen, op grond van het niet toereikend zijn van de Binet-Simon-Herderschêetest. In *Studie over een klas van debiele tuchteloozen* uit 1929 schrijft J. Peelmans over het onderzoek van zwakzinnige kinderen met analytische testen volgens de methode Vermeylen.⁵²⁹ De bedoeling van Peelmans' publikatie is, zo schrijft de redactie van het katholieke tijdschrift voor buitengewoon onderwijs, de onderwijzer op een gemakkelijke manier in staat te stellen zelf onderzoek bij zijn zwakzinnige leerlingen te doen en hen zo beter te leren kennen en begrijpen. De methode is samengesteld uit een selectie van bestaande synthetische testen (Binet-Simon, Terman, Spearman) en analytische testen (Rossolimo, Thorndike). De synthetische methode gaat uit van het verstand als een geheel en meet de globale intelligentie met gestandaardiseerde testen. De analytische methode gaat uit van de opvatting dat het verstand bestaat uit verschillende vermogens, die weliswaar onafhankelijk van elkaar functioneren, maar elkaar wel aanvullen. Deze samenstellende functies worden apart gemeten.⁵³⁰ Peelmans gaat in zijn boek alleen in op de analytische methode. Achtereenvolgens wordt een vijftiental aspecten aan de hand van vragenseries onderzocht: "perceptieve- en reactieve aandacht; het fixatie-, bewarend- en evocatief geheugen; de eenvoudige verbeelding; de eenvoudige associatie; het begrijpen; het oordeel; de redenering; het onderscheid; het veralgemenen; de scheppende verbeelding; de behendigheid; het combinatievermogen." De resultaten worden in een psychogram weergegeven, waarbij voor elk item het leeftijdsniveau (oplopend van één tot tien jaar) wordt aangegeven. Op deze manier kan elke (geestelijke) functie afzonderlijk beoordeeld worden. In de

528. J. Nijssen, Tests tot onderzoek van zwakzinnigen. *TvRKBLO* (1935) 11, p. 53-66.

529. Het boek van J. Peelmans is tussen 1928 en 1934 ook in een zestiental artikelen gepubliceerd: *Onderzoek onzer kinderen met analytische testen*. *TvRKBLO* (1928) 4 tot (1934) 10.

530. J. Peelmans (1929), p. 10-11.

reeds genoemde redactionele noot worden onderwijzers opgeroepen de ervaringen met het gebruik van de test door te geven en te bespreken. Aan dit verzoek is niet voldaan, althans niet in het tijdschrift zelf. Waarschijnlijk zal ook deze methode niet veel opgang hebben gemaakt in de praktijk van het buitengewoon onderwijs. De methode is veelomvattend (vijftien vragenseries van tien vragen per serie in vergelijking met Binet die slechts vijf vragen per levensjaar had) en daarom onpraktisch.

Het derde aspect waarin testmethoden zouden falen, wordt door broeder Inigo (medewerker in het doofstommeninstituut te St. Michielsgestel) in hetzelfde tijdschrift naar voren gebracht. Binets test is gericht op het bepalen van het intelligentie-, ontwikkelings-, normerings- en maatbegrip. Dit is, volgens hem, wezensvreemd aan de mens. Een persoon is een intrinsieke eenheid en in een "wezenstotaliteit kan men niets verzelfstandigen en eigen wetten laten volgen, ook de intelligentie volgt de wet der totaliteit."⁵³¹ Hoewel Inigo niet alleen staat in zijn opvattingen - in het buitenland wordt deze mening vertolkt door de Amerikaan Ch. Spearman en de Duitser Fr. Hörner - krijgt hij geen steun van zijn eigen katholieke lezerspubliek.⁵³² Hij sluit zich in zijn opvattingen niet aan bij de gerenommeerde kweekschoolleerling en in katholieke kringen als groot pedagoog bekend staande frater S. Rombouts, die spreekt over de mens als "unitas multiplex". Rombouts' visie op het testen van de intelligentie komt in grote lijnen overeen met die van Herderschêe.⁵³³

6.5 Een tweetal rapporten over het toelatingsonderzoek

De zo noodzakelijke studies om tot (wetenschappelijke) fundering van de normen voor toelating op een buitengewone school te komen, hebben ook geresulteerd in de publikatie van twee rapporten die op het eind van de dertiger jaren verschenen zijn.⁵³⁴

Het eerste is van de schoolarts voor het buitengewoon onderwijs G.D. Swanenburg de Veye, gepubliceerd in het *Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs* van 1938 onder de titel *Het onderzoek der kandidaten voor de buitengewone lagere scholen in de jaren 1926 tot en met 1934 en de resultaten daarvan*.⁵³⁵ Het rapport geeft een weergave van de wijze waarop het toelatingsonderzoek in de praktijk plaatsvond. Swanenburg de Veye heeft in de negen jaar waarin het onderzoek uitgevoerd werd, 2623 kandidaatjes onderzocht, voornamelijk vanuit de vraag wat er met deze kinderen gebeurde (wel of geen doorverwijzing naar het speciaal onderwijs en of aan

531. Br. Inigo, Is de methode-Binet nog houdbaar? *TvRKBLO* (1934) 10, p. 264-368.

532. Zie de reactie van pater Joannes, O.M.Cap., Goed bedoeld, maar... *TvRKBLO* (1935) 11, p. 146-149.

533. P.H. Schreuder, Het testen van leerlingen. *TvBO* (1935) 16, p. 26-29. S. Rombouts heeft later ook gepubliceerd over intelligentietesten: S. Rombouts (1947), *Onderwijstest*.

534. Een derde rapport is in 1937 uitgebracht door een speciale commissie, ingesteld door het hoofdbestuur van de *Bond van Nederlandse Onderwijzers*, maar zal hier verder niet besproken kunnen worden. Het rapport is niet gepubliceerd en ook niet aanwezig in de archieven van de *Bond van Nederlandse Onderwijzers* (nu opgegaan in de ABOP, *Algemene Bond van Onderwijzend Personeel*). In de tijdschriften voor buitengewoon onderwijs is alleen van het bestaan van dit rapport gewag gemaakt.

535. *TvBO* (1938) 19, p. 97-128, 138-163.

dit advies voor doorverwijzing ook gevolg is gegeven). Het intelligentie-onderzoek neemt hier een belangrijke, maar niet de enige plaats in. Van grote, en vaak ook belemmerende, invloed is de medewerking van ouders en onderwijzers van de gewone lagere school. Swanenburg de Veye concludeert dat er veel onrecht ten opzichte van het debiele kind wordt gepleegd, omdat het niet altijd de mogelijkheden en kansen krijgt waaraan het behoefte heeft.

Het tweede rapport, *De keuze van de leerlingen der scholen voor zwakzinnigen*, was vooral gericht op resultaten van medisch-pedagogisch onderzoek.⁵³⁶ Vakmensen bogen zich over de vraag of het toelatingsonderzoek in de praktijk bevredigend werkte. Van Voorthuijsen heeft hierover hoofden van zwakzinnigenscholen ondervraagd. Zij bleken zeer tevreden te zijn over verloop en de resultaten bij de toelatingsprocedures. Van de in 1938 onderzochte kinderen bijvoorbeeld, bleek 81% zonder meer geschikt voor zwakzinnigenonderwijs. Van de overige 19% bleek 8,5% te goed, 1,1% te slecht en 9,4% tot de twijfelgevallen te behoren. Veelal worden kinderen die tot de twijfelgevallen behoren, nog een jaartje teruggestuurd naar het gewoon onderwijs, waarna een herkeuring plaatsvindt. Ook in het onderzoek van Swanenburg de Veye overheerst tevredenheid. Hij rapporteert dat 107 van de 2623 kinderen uit zijn onderzoek, tegen het advies van de toelatingscommissie, toch naar de gewone lagere school zijn teruggezonden. Slechts 7 van die 107 slaagden er inderdaad in het gewone onderwijs succesvol te volgen. Geen slechte score van de toelatingscommissie, meent Swanenburg de Veye.

Maar het kan beter, aldus Van Voorthuijsen, als de staat meer geld beschikbaar stelt. Ten eerste moet er meer controle vanuit het Rijk worden uitgeoefend door het aanstellen van een tweede inspecteur voor het buitengewoon onderwijs (Van Voorthuijsen is ruim vijftien jaar de enige functionaris van de inspectie voor het buitengewoon onderwijs geweest) en ten tweede moet de bezoldiging van de artsen die betrokken zijn bij het toelatingsonderzoek verbeterd worden (Van Voorthuijsen is zelf arts).⁵³⁷

Uit de reacties van de schoolhoofden op de vragenlijsten uit Van Voorthuijsens rapport blijkt, ondanks alles, dat in zo goed als alle scholen de Binet-Simontest met de aanpassingen van Herderschêe gebruikt wordt. Slechts drie uitzonderingen worden genoemd: op twee scholen wordt de Stanfordrevisie van Terman gebruikt en op één school de methode van Vermeylen. Door verschillende scholen worden wel extra vragen als reserve gebruikt om in geval van twijfel uitsluitel te kunnen geven. Deze reservevragen worden van andere methoden overgenomen.⁵³⁸

Lange tijd gaat het gebruik van de test gepaard met kritiek erop, zoals: "Is hier in Nederland het vasthouden aan de eenmaal gebruikte methode (Binet) en het negeren van andere mogelijkheden nog te verdedigen?" of: "Zonder iets ten nadeel van deze test te willen zeggen komt het mij voor, dat nu de tijd wel rijp is om zich eens ernstig te bezinnen over een revisie van deze test. Men vergete niet dat de test van Binet-Simon de eerste poging is geweest om tot een maatstaf te komen ten einde de intellectuele capaciteiten van een kind te onderzoeken. De kinderpsychologie

536. Afgedrukt in *Mededeelingen van het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen*, 1939, nr. 6. Het rapport van Van Voorthuijsen wordt uitgebreid besproken in alle drie de vaktijdschriften. In het *TvBO* (1940) door D. Herderschêe; in het *CBO* (1940) door R. Vedder en in het *TvRKBLO* (1940) door G.A.E. Christ.

537. A. van Voorthuijsen (1939), p. 27-28.

538. A. van Voorthuijsen (1939), p. 18-19 en J. Nijssen (*TvRKBLO*, 1935), p. 65-66.

en -pathologie heeft zich de laatste tijd ontwikkeld. Onze kennis is verrijkt en verdiept, de ervaring groter geworden."⁵³⁹ Verschillende orthopedagogen en artsen constateerden al vanaf het begin dat kritiek op de (on)bruikbaarheid van de Binet-Simontest tot een oneigenlijke discussie zou leiden. Binet zelf had nooit een test willen ontwerpen waarin de intelligentie van kinderen gemeten werd.

Het buitengewoon onderwijs ging na veertig jaar pionieren een wetenschappelijk gefundeerde toekomst tegemoet, zij het dat voor het onderzoek van de kandidaten voor de zwakzinnigenscholen de komende twintig jaar in de praktijk nog weinig verandering merkbaar zou zijn. De discussie over methoden om de intelligentie te testen in de vakliteratuur voor orthopedagogen ging in de jaren veertig en daarna overigens onverminderd voort.⁵⁴⁰

539. R. Vedder, De keuze van de leerlingen der scholen voor zwakzinnigen. *CBO* (1940) 3, nr. 5, p. 2-5, citaat op p. 4. Vedder is zelf in 1939 gepromoveerd op een studie naar de motoriek van zwakzinnige kinderen aan de hand van het laten natekenen van figuren. De dissertatie is getiteld: *Over het copieëren van eenvoudige geometrische figuren door oligophrenen en jonge kinderen: een pathopsychologische en ontwikkelings-psychologische studie*.

540. Het gaat te ver alle publikaties, alternatieve testen en deelonderzoekjes in dit hoofdstuk te bespreken: ze werden niet gebruikt in de praktijk van het testen van kandidaten voor het zwakzinnigenonderwijs en ze voegden niet meer toe dan al besproken is aan opvattingen over de Binet-Simon(-Herderschêe)test. Voorbeelden van dergelijke studies zijn: D. Wiersma, De schaal van Binet-Simon en andere intelligentietests. *TvBO* (1941) 22, p. 218-225; H. Thiadens, De test van Oseretzky. *TvRKBLO* (1941) 17, p. 145-153, 161-166, 251-253; A. Haalboom, Een belangrijk, maar moeilijk deel onzer taak. *CBO* (1941) 4, nr. 5, p. 1-17 (overzichts- en literatuurstudie); Adr. Verhiel, Het Binetarium getest. *TvRKBLO* (1947) 20, p. 145-147. Over reacties op en problemen met de toepassing van de Binet-Simon-Herderschêetest zie ook E. Haas (1995), p. 139-148.

HOOFDSTUK 7

Zwakzinnigheid: Oorzaken en oplossingen

7.1 Inleiding

Al verschillende malen is gewag gemaakt van de groeiende interesse voor erfelijkheidsvraagstukken onder de betrokkenen bij het buitengewoon onderwijs, ten einde meer inzicht te krijgen in de achtergronden van zwakzinnigheid.

De omstreeks 1915 uit de Verenigde Staten overgekomen "mental hygiene movement", de beweging ten behoeve van de geestelijke volksgezondheid of psychische hygiëne, heeft veel invloed gehad op denkbeelden rondom vraagstukken als sociale wantoestanden en de toename van minderwaardige personen, erfelijkheid en voortplantingshygiëne.⁵⁴¹ In 1924 werd de *Nederlandsche Vereeniging voor Geestelijke Volksgezondheid* opgericht. Deze vereniging stond voor alles wat te maken had met de bevordering van de geestelijke hygiëne en volksgezondheid, zoals de zorg voor krankzinnigen, zwakzinnigen, alcoholisten en psychopaten. Preventie stond hoog in het vaandel van de vereniging: "Wie zegt 'hygiëne' zegt 'prophylaxe', dit geldt evenzeer voor de psychische als voor de fysische hygiëne". Vanuit dit perspectief hield de vereniging zich bezig met drie kernvraagstukken: de preventie (prophylaxe) van geestelijke afwijkingen, van maatschappelijke onvolwaardigheid bij geestelijke afwijkingen en van stoornissen in de wisselwerking tussen de normale persoonlijkheid en de omgeving. Met andere woorden: voorkomen, genezen en beschermen. Het werkterrein was in de beginperiode onderverdeeld in drie afdelingen: de sectie voor erfelijkheidsleer en eugenetica, de sectie over problemen bij geestelijk normalen en de sectie voor geestelijk abnormalen.⁵⁴²

De aandachtsgebieden geven aan waar de discussie over erfelijkheidsvraagstukken zich met name op richtte, namelijk wat de factoren waren die de hersenen konden aantasten en daardoor zwakzinnigheid veroorzaken (eerste aandachtsgebied), milieufactoren (tweede en derde aandachtsgebied) en de vraag welke preventieve maatregelen getroffen konden worden. In het vervolg van dit hoofdstuk zal meer concreet beschreven worden om welke specifieke factoren het ging. Er is, met name in het begin van onze eeuw, relatief veel aandacht uitgegaan naar de bespreking van drie volksziekten (tuberculose, alcoholisme en syfilis) waarbij direct verband werd verondersteld met zwakzinnigheid.⁵⁴³ Studies hierover komen we in geestelijke

541. Over de (geschiedenis van) de geestelijke volksgezondheidszorg zie T. van der Grinten (1987), *De vorming van de ambulante geestelijke gezondheidszorg*.

542. *Gids betreffende de Geestelijke Volksgezondheid (psychische hygiëne) in Nederland*, 1936, p. 5-12, citaat op p. 6 en T. van der Grinten (1987), p. 75-85. Bij elk van de genoemde hoofgebieden wordt naar aanverwante verenigingen verwezen. Zo wordt bij de prophylaxe van geestelijke afwijkingen verwezen naar de *Nederlandsche Vereeniging voor Moreele Hygiëne* en de *Nederlandsche Eugenetische Federatie*. Bij het tweede en derde aandachtsgebied wordt verwezen naar psychiatrische inrichtingen, kruisverenigingen (wit-gele), consultatiebureau's en buitengewoon onderwijs.

543. Zo heeft de Hollandia-Drukkerij te Baam rondom 1910 series uitgegeven met als doel vraagstukken van algemeen-wetenschappelijke of zedelijke aard in brochurevorm aan een breed publiek voor te leggen. Interessant in

volksgezondheidskringen regelmatig tegen.⁵⁴⁴

In de vaktijdschriften voor het buitengewoon onderwijs wordt ook veel geschreven over oorzaken en oplossingen van zwakzinnigheid. Publicaties over uitkomsten van (eu)genetisch onderzoek kunnen voor een groot deel gezien worden in het licht van bovenbeschreven profylaxe en bezorgdheid om een mogelijke "dreiging van zwakzinnigheid". De artikelen komen min of meer uit op dezelfde conclusies: geestelijke eigenschappen zijn erfelijk en daarbij spelen zowel endogene als exogene factoren in de voortplanting een voorname rol. Dergelijke artikelen hebben niet als doel deze conclusie ter discussie te stellen, maar zijn vooral geschreven om meer verdieping, aanvulling en inventarisatie van nieuwe gegevens te geven. M.A. van Herwerden, arts en docente erfelijkheidsleer in de voortgezette vakstudie voor onderwijzers in het buitengewoon onderwijs, verwoordt deze noodzaak tot nadere studie in haar pleidooi voor het verzamelen en publiceren van dergelijke feiten. Degelijk empirisch onderzoek, zo stelt ze, is van groot belang en moet betrekking hebben, "op de overerving van normale en ziekelijke eigenschappen van lichaam en geest, haar verdeling over verschillende bevolkingsgroepen, haar uiting bij inteelt en rassenmenging, inlichtingen omtrent de invloed der buitenwereld op de verschijningsvorm; feiten omtrent de vruchtbaarheid in verschillende lagen der maatschappij; de kunstmatige of natuurlijke onderdrukking van deze; feiten omtrent de verspreiding van ziekten, welke zonder erfelijk te zijn, de kiem beschadigen en daardoor de nakomelingschap schade doen; feiten omtrent eventuele ontarding en herstel; omtrent de variabiliteit van eigenschappen, mede in verband met de uiterst belangrijke studie der wisselwerking van erfelijke aanleg en levensvoorwaarden."⁵⁴⁵

In dit hoofdstuk zal, in aansluiting op bovenstaand pleidooi, verslag gedaan worden van enkele studies hierover. Het gaat dan niet zozeer om een opsomming van allerlei typen (veelal quasi-wetenschappelijke) onderzoeken, maar vooral om de belichting van methoden, vooronderstellingen en achtergronden van studies naar oorzaken en oplossingen van zwakzinnigheid. Interessant zijn dan de redeneringen, berekeningen en uitgangspunten en de (eventuele) verschillen tussen orthopedagogen, onderwijzers en artsen die zowel bij de discussie als bij het

het kader van de etiologie en profylaxe van zwakzinnigheid is de serie "Uit Zenuw- en Zieleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek". Verscheidene nummers uit deze serie houden direct verband met erfelijkheidsvraagstukken en gevaren voor de volksgezondheid, waarbij de auteurs dikwijls niet schromen de moralistische vinger te heffen: Joh.H. van Breukelen (1911), *Alcoholisme, tuberculose en syphilis. De ouders verantwoordelijk voor het lijden der kinderen*; H. Verkouteren (1911), *De oorzaken van degeneratie*; A.M. Benders (1912), *De lotgevallen onzer erfelijke eigenschappen*; E.J. Swaep (1912), *Zwakzinnigheid* en G.C. Bolten (1913), *Alcoholisme en erfelijkheid*.

544. Over zwakzinnigheidszorg als onderdeel van de geestelijke volksgezondheid zie onder andere A. Klijn (1995), p. 146-147 en A.C. de Graaf en F.J.A. Beumer (red.) (1991), *Van Oppertoezicht naar Staattoezicht*. Belangrijke publicaties uit die tijd zijn de eerder genoemde gids over de geestelijke volksgezondheid van 1936; C. Burt (1936), *Geestelijke onvolwaardigheid*; L. van der Horst, E.A.D.E. Carp en A. Querido [z.j.], *De beteekenis der geestelijke hygiëne voor de onvolwaardigenzorg*; J.A.J. Bamhoorn (1938), *Geestelijke volksgezondheid* en D. Herderschêe (1947), *De geestelijke volksgezondheid en het vraagstuk der zwakzinnigheid*. Op de (geschiedenis van de) beweging zelf zal hier verder niet worden ingegaan.

545. M.A. van Herwerden (1926), *Erfelijkheid bij den Mensch en Eugenetik*, p. 307-308.

buitengewoon onderwijs betrokken waren. Daarbij is onderscheid gemaakt in studies naar oorzaken van zwakzinnigheid (etiologie en descententie) en onderzoek naar oplossingen om de groei van zwakzinnigen te kunnen beperken (positieve en negatieve eugenetica).

In de Nederlandse publikaties over oorzaken en oplossingen van zwakzinnigheid is de invloed van de Engels- en Duitstalige literatuur aanwijsbaar. We constateren dit voor wat betreft de Verenigde Staten en Engeland met name in het overnemen van empirisch onderzoek over vraagstukken uit de geestelijke volksgezondheid en zwakzinnigenzorg.⁵⁴⁶ In Duitsland wordt in de jaren twintig en dertig vooral gesproken over wat daar aangeduid wordt als de nieuwe manier van denken over heilpedagogiek, tot uitdrukking komend in een "grote waardering der eugenetiek en aan het vraagstuk der onvruchtbaar-making" waaraan direct gekoppeld wordt "de belangstelling voor en de bestudering van de maatschappelijke omgeving van de leerlingen der scholen van B.O."⁵⁴⁷ Hoewel de ontwikkeling in Duitsland met argusogen werd bekeken, zoals we later zullen zien, werd in de Nederlandse vaktijdschriften veelvuldig melding gemaakt van daar verschenen studies.

7.2 Onderzoek naar oorzaken

7.2.1 Etiologie

In de periode dat de frenologie hoogtij vierde (eerste helft negentiende eeuw),⁵⁴⁸ zijn de eerste aanzetten tot theorievorming over oorzaken van zwakzinnigheid op schrift gesteld. Het doen van schedelmetingen had in de tijd dat het zwakzinnigenonderwijs echt tot ontwikkeling kwam zijn hoogtepunt reeds gepasseerd.⁵⁴⁹

Kort na de eeuwwisseling zijn enkele geschriften over de etiologie van zwakzinnigheid verschenen. Dergelijke studies over oorzaken van zwakzinnigheid waren in die tijd vooral gebaseerd op praktijkvoorbeelden: gedrag van kinderen thuis en in de klas (of inrichting) en hun

546. De impact van de eugenetica en de evolutietheorie op de zwakzinnigenzorg in deze landen is beschreven in D.G. Pritchard (1963), p. 177-194; M. Rosen, G.R. Clark en M.S. Kivitz (1976), p. 225-325; R.C. Scheerenberger (1983), p. 177-213 en J.S. Hurt (1988), *Outside the Mainstream*, p. 127-152, maar vooral in de studies van S.J. Gould (1982); M.A. Winzer (1993), *The History of Special Education*, p. 279-336 en J.W. Trent (1994), *Inventing the Feeble Mind*.

547. Boek en Tijdschrift. *TvBO* (1933) 14, 237-239. Voor recente literatuur over de Duitse situatie, zie het al eerder aangehaalde historiografisch overzicht van S. Ellger-Rüttgardt (1985).

548. Zie M. Depaepe (1989), p. 13-15.

549. Een recente publikatie over schedelmetingen is van E. Mulder, Matig intellect. De introductie van intelligentie-metingen in Nederland. In: *Opvoeding, democratie en nationalisme. Zesde landelijke pedagogendag, 8 mei 1993. Pedagogisch Tijdschrift/Specialnummer* (1993) 18, p. 123-130.

Er zijn rond de eeuwwisseling nog verschillende publikaties over schedelmeting. Een voor ons onderzoek aardig voorbeeld van craniometrie is de dissertatie van P.H.J. Berends (1896), *Eenige schedelmaten van recruten, moordenaars, paranoïsten, epileptici en imbecillen, onderling vergeleken*, omdat hier de schedelomvang van geestelijk misdeelden in verband wordt gebracht met die van criminelen. Berends promoveerde bij C. Winkler. Winkler maakte vanaf 1900 deel uit van de gemeentelijke geneeskundige commissie die als taak had kandidaten voor de Amsterdamse zwakzinnigenscholen te onderzoeken.

familiegeschiedenis.⁵⁵⁰ Hierbij werd weinig gebruik gemaakt van cijfermatig vergelijkingsmateriaal van 'normale' gezinssituaties. Specifiek onderzoek naar erfelijkheid van geestelijke kwaliteiten was, vanwege de ongrijpbaarheid van de materie en de stand van de wetenschap, lastig te verrichten. De discussies in de orthopedagogische vakliteratuur over de etiologie van zwakzinnigheid maken daardoor, zeker die uit de eerste decennia van de twintigste eeuw, een nogal speculatieve indruk.⁵⁵¹

Publikaties over zogenoemde endogene en exogene factoren als oorzaak van zwakzinnigheid vinden we met name vanaf de jaren dertig.⁵⁵² Exogene factoren worden omschreven als schadelijke invloeden die vóór, tijdens of na de geboorte inwerken (zoals geboortetrauma's, cerebrale aandoeningen, intoxicaties en ziekten op de zuigelingenleeftijd⁵⁵³). Endogene factoren zijn de aanwezige belastende momenten in de familie (zoals intellect van de ouders en gezinsleden, toevallen, alcoholisme, consanguïniteit, buitenechtelijk geboren kinderen). Door middel van (statistisch) onderzoek van afstamming en nakomelingschap is meer inzicht verkregen in de erfelijkheid bij zwakzinnigen.

Naast bovengenoemde studies zijn verschillende specialistische en kleinschalige onderzoeken in de jaren twintig en dertig op schrift gesteld. Zo is bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar de relatie tussen zwakzinnigheid en geboorterangnummer, zwakzinnigheid en linkshandigheid,

550. Zie J. Klootsema (1904), p. 42-43 en A.J. Schreuder (1905), p. 64, waarin enkele oorzaken van zwakzinnigheid worden opgesomd: alcoholmisbruik, syfilis, diabetes, geesteszwakte, krankzinnigheid, epilepsie, hysterie, bloedverwantschap van vader en moeder of zeer jonge/oude leeftijd van de ouders, verwekking in een roes of tijdens geestelijke of lichamelijke vermoeidheid, heftige schrik of groot verdriet van de moeder tijdens de zwangerschap. Daarnaast worden enkele aangeboren maar niet erfelijke factoren genoemd als vroeggeboorte of schedelbeschadigingen tijdens de geboorte. Tenslotte de niet aangeboren en niet erfelijke factoren, zoals hersenziekten, infectieziekten, Engelse ziekte, zware hoofdverwondingen en het toedienen van alcohol om de kinderen zoet te houden.

551. Vergelijk J. Noordman (1989), p. 24-25, waaruit het volgende citaat: "De genetica van de mens was en bleef speculatief ondanks alle pretenties. Daarbij ging het om een ideologisch gevoelige materie. Dit werkte de behoefte om tot spectaculaire onderzoeksresultaten te komen in de hand en daarmee de wetenschappelijke corruptie." Hierbij doelt hij vooral op Amerikaans onderzoek onder leiding van H.H. Goddard en de Engelse intelligentieonderzoeker C. Burt. Laatstgenoemde genoot in Nederland vooral veel bekendheid vanwege de vertaling in 1936 van zijn boek *Geestelijke onvolwaardigheid* (met een inleiding van de psychiater E.A.D.E. Carp).

552. Dit geldt niet slechts voor de vaktijdschriften voor buitengewoon onderwijs. Ook in de onderwijsverslagen over het buitengewoon onderwijs komen de thema's erfelijkheid en eugenetica regelmatig terug: zoals Van Voorthuisen bijvoorbeeld in het *Onderwijsverslag* (1933), p. 374, Maatregelen ter vermindering van het aantal misdeelden; en (1935), p. 615, Problemen der Eugenetiek. Van Houte stelt in het *Onderwijsverslag* (1937) de kwestie over het castreren en steriliseren van zwakzinnigen aan de orde, p. 541. Zie bijvoorbeeld ook P.J. Waardenburg (1927), *De biologische achtergrond van aanleg, milieu en opvoeding. Deel I en II*; K.H. Heeroma (1946), *Enige gegevens betreffende de leerlingen van de scholen voor Buitengewoon Onderwijs voor Zwakzinnigen te Groningen* en J.S. Stratingh (1946).

553. R. Vedder (1952), *Aangeboren zwakzinnigheid*, p. 9-12.

zwakzinnigheid en tweelingschap.⁵⁵⁴ Herderschêe heeft de relatie tussen verstandelijke en lichamelijke afwijkingen bestudeerd. Hij constateert weliswaar een geringere lichaamslengte, een sterkere pigmentatie van de huid en een grotere brachycephalie (kortschedeligheid) bij zwakzinnigen, maar ziet de verschillen als te gering om er enig (oorzakelijk) verband met zwakzinnigheid aan toe te kennen.⁵⁵⁵ Het ging in deze gevallen om biologistische wetenswaardigheden, waar de opvoedingspraktijk weinig mee uit de voeten kon. Er is overigens in de vakliteratuur voor orthopedagogen niet veel invloed te bespeuren van dergelijke biologistische argumenten bij het meten van intelligentie, zoals die in Angelsaksische landen werden gehanteerd.

7.2.2 Descendentie en levensloop

In publikaties over de invloed van alcohol en syfilis op de vrucht is ook gezocht naar andere factoren die een verhoogde kans op zwakzinnigheid geven. Als er sprake is van descendentieonderzoek blijkt toch telkens weer dat er sprake is van drankmisbruik en/of syfilis, wat toen vaak slechte voortplantingshygiëne werd genoemd.

In onderzoeken over afstamming en levensloop van zwakzinnige kinderen is veel gebruik gemaakt van clichévoorbeelden en men schroomde niet elkaars resultaten klakkeloos over te nemen.⁵⁵⁶ Bekend zijn in dit verband de families Juke, Kallikak en Reda (namen zijn fictief) geworden. De descendentie van met name de families Juke en Kallikak zijn in vele studies beschreven.⁵⁵⁷

Het nageslacht van Ada Juke, een dronkzuchtige vrouw, kostte de Amerikaanse Staat vijf miljoen vanwege internering van haar kroost in gevangenissen, gestichten en asielen. De optelsom werd als volgt gemaakt: van de 709 nakomelingen van Ada Juke waren 174 prostituées, 18 bordeelhouders en 77 misdadigers. 142 personen waren niet in staat in hun eigen levensonderhoud te voorzien, 64 moesten tot aan de dood in ziekenhuizen verpleegd worden en 85 hadden syfilis of een andere degeneratieve ziekte.⁵⁵⁸

De familie Kallikak is object van studie geweest van de Amerikaan H.H. Goddard (1866-1957), die in 1912 zijn veel besproken werk *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* publiceerde. In het zwakzinnigengesticht in Vineland, waar Goddard als psycholoog werkte, verbleef een patiënt met de familienaam Kallikak (van het Grieks "kalos" en

554. D. Herderschêe, De minderwaardigheid van den eerstgeborene. *Psychiatrische en neurologische bladen* (1915) 6, p. 542-549; J.Ph. Elias, De minderwaardigheid der eerstgeborenen. *PAIS* (1917) 1, p. 19-20, 106 en F. Visser, Het geboorte-rangnummer van zwakzinnigen. *TvBO* (1937) 18, p. 52-55.

555. D. Herderschêe, Over eenige lichamelijke eigenschappen van normale en achterlijke kinderen. *Nederlandsch tijdschrift voor geneeskunde* (1911) II B, nr. 18, p. 1647-1653.

556. J.H.M. Koenen (1933), p. 68.

557. Met name in de Verenigde Staten is veel descendentie-onderzoek van zwakzinnigen verricht. Over de situatie in Duitsland schrijft O. Speck (1993⁷) op p. 26. In Nederland heeft in die tijd met name Herderschêe zich bezig gehouden met dergelijk onderzoek, zie D. Herderschêe, Eugenie. *TvO&A* (1915) 7, p. 86. De familie Kallikak wordt ook uitgebreid beschreven in D. Herderschêe (1934), p. 62-64.

558. Joh.H. van Breukelen (1911), p. 19.

"kakos", wat respectievelijk schoon of mooi en slecht betekent), die als goed bekend stond in het land. Er werd door Goddard een uitgebreid onderzoek opgezet naar de voorgeschiedenis van deze patiënt: een achtjarig meisje. De vele nasporingen leidden naar een zekere Martin, een soldaat die tijdens een oorlog gemeenschap had gehad met een zwakzinnig meisje en bij haar een zoon had verwekt. Later trouwde hij met een normale vrouw, waaruit een gezond nageslacht voortkwam. De nakomelingen van het zwakzinnige meisje (kakos) evenwel bezorgden de mensheid niet veel goeds: 41 huwelijken waarbij de beide partners zwakzinnig bleken en hieruit werden 224 kinderen geboren, waarvan 222 zwakzinnig. Het nageslacht van Martin en de normale vrouw (kalos) bezorgde de familie de goede naam. Goddard wilde in zijn studie niet alleen aantonen dat achterlijkheid erfelijk is, maar ook bewijzen leveren dat er een causaal verband bestaat tussen lage intelligentie en immoreel gedrag.⁵⁵⁹

In Nederland zijn, in navolging van Amerikaanse voorbeelden, enkele familieonderzoeken naar probleemgezinnen verricht. Herderschêe trof op de Amsterdamse en Rotterdamse achterlijkschool kinderen aan uit tien gezinnen met dezelfde grootouders: het geslacht Reda.⁵⁶⁰ Uit dit geslacht zijn met name vele imbecielen en debielen voortgekomen in het geval er een huwelijk tussen twee zwakzinnigen werd gesloten. Bij een huwelijk waarvan één van de partners zwakzinnig bleek te zijn, was de kans op een geestelijk gehandicapt kind vijftig procent.

Dergelijke uitkomsten vormden weliswaar rijk illustratiemateriaal voor geschriften over oorzaken van zwakzinnigheid, maar om op grond van dergelijke onderzoeken te concluderen dat zwakzinnigheid geheel erfelijk bepaald is, werd door velen toch als te weinig gefundeerd beschouwd.

Drankmisbruik en syfilis (of andere infectieziekten) hadden, zo werd over het algemeen verondersteld, een schadelijke invloed op geestelijke eigenschappen, maar brachten niet per se zwakzinnigheid met zich mee.⁵⁶¹ Het gaat dan niet slechts om drankzucht bij de ouders of het verwekken van een kind in een roes. Ook drankzucht bij grootouders kan erfelijke gevolgen met zich meebrengen. Daarnaast kunnen de (groot)ouders wel alcoholvrij zijn, kinderhersen en zijn altijd zeer gevoelig voor alcohol. Om dit te illustreren wordt in de literatuur herhaaldelijk het volgende geval verteld. Een jongen die tot zijn vierde jaar volkomen normaal was, leerde in de kroeg van zijn grootvader de restjes uit de glazen van de bezoekers leegdrinken. Hij kreeg toeval en werd imbeciel. Ook niet onbekend zijn de gevallen van scheefgroei veroorzaakt door moeders die brandewijn in de zuigfles doen om het kind stil te houden. Dergelijke gewoontes doen jonge kinderen uiteraard weinig goed, maar de conclusie dat kinderen daardoor plots zwakzinnig worden, beschouwt Herderschêe als speculatie. Het vraagstuk van het verband tussen alcoholisme en kiembederf, zegt Herderschêe, is wetenschappelijk nog niet opgelost. "Hoe

559. De familie Kallikak was hier een te mooi voorbeeld van, constateert jaren later de Amerikaanse bioloog Gould. Gould publiceerde in 1981 *The Mismeasure of Man*, waarin hij een reeks van misvattingen in intelligentie- en genetisch onderzoek behandelt. Goddard, zo bleek uit onderzoek van Gould, gebruikte geretoucheerde foto's om zijn eugenetische vooronderstellingen kracht bij te kunnen zetten. Groepsfoto's van de Kallikaks werden voorzien van vertekende monden en ogen, om hen een kwaadaardige uitstraling te geven: S.J. Gould (1981), met name hoofdstuk 5: "H.H. Goddard and the menace of the feeble-minded".

560. D. Herderschêe, De oorzaken der zwakzinnigheid. *TvBO* (1925) 6, p. 144-145.

561. Chr. Steketee (1939), *Het achterlijke kind*, p. 21-26.

moeilijk het is, in het alcoholvraagstuk sine ira et studio te oordeelen, wordt wel drastisch bewezen in een bekend propagandaboekje van Wilker: 'Alcoholismus und Schule'. Hij vertelt daarin van een dronkaard, die trouwde met een tuberculeuze vrouw. Uit dit huwelijk sproten 11 kinderen, 7 stierven aan tbc, de overblijvenden waren gezond. Na den dood van zijn vrouw hertrouwt hij met een vrouw, die dronk. Uit dit tweede huwelijk sproten 7 kinderen, hiervan waren 3 zwakzinnig. Dit moet nu als bewijs gelden van de degenererende werking van den alcohol. Jammer voor zijn theorie, maar gelukkig voor de waarheid, uit hij zijn diepe verachting voor die drinkende vrouw met een 'Schwachsinnig war das Weib auch noch!'⁵⁶² Dergelijke uitspraken op basis van vage niet bevestigde beschrijvingen van familiegeschiedenissen kunnen de toets der kritiek van genetici niet meer doorstaan, concludeert Cyril Burt.⁵⁶³

7.3 Onderzoek naar oplossingen

Wat betreft de lichamelijke hygiëne en volksgezondheid, zijn we reeds zover dat we weten welke gevaren er dreigen en wat we moeten doen om die te voorkomen, constateert Van Voorthuijsen in 1932. Er wordt uitsluitend zuiver water gedronken, er wordt gezorgd voor een goede ventilatie en de mensen stellen hoge eisen aan de reinheid van de huid. Het grootste deel van de bevolking leeft in gezonde woningen en de meeste mensen proberen matig te zijn met het gebruik van tabak en alcohol. Dergelijke positieve resultaten ontbreken ten enenmale op het gebied van de geestelijke volksgezondheid. Het enige wat bereikt is, is een verbetering van de zorg voor geestelijk gehandicapten, maar er is (nog) geen sprake van vermindering van het aantal lijdens aan geestesziekten. In tegendeel, van verschillende zijden wordt zelfs beweerd dat deze groep juist toeneemt in aantal.⁵⁶⁴ Is er sprake van een erfelijke degeneratie van de bevolking, zo vroeg men zich steeds vaker bezorgd af, en moeten de oorzaken van deze gevreesde toename van geestesziekten niet in de kiem gesmoord worden? Ondanks de twijfels die men had over de betrouwbaarheid van het hierboven besproken onderzoek naar de oorzaken van zwakzinnigheid, ging men er wel vanuit dat volksziekten als alcoholisme en tuberculose duidelijk invloed hadden. Moesten hier niet systematisch maatregelen genomen worden?

7.3.1 Eugenetiek en de dreiging van zwakzinnigheid

Naast de invloed van de beweging ten behoeve van de geestelijke volksgezondheid, werden opvattingen over zwakzinnigheid, haar aantal en potentiële groei aan het eind van de negentiende eeuw en vooral in de jaren twintig en dertig van de twintigste eeuw in Nederland, onder invloed van het buitenland en dan met name de Verenigde Staten, in sterke mate bepaald door wat aangeduid wordt als "the menace of the feeble-minded". Koenen gebruikt deze uitdrukking in zijn dissertatie, als hij de maatschappelijke betekenis van de zwakzinnigheid uiteenzet vanuit de toen dringende vraag of er werkelijk sprake is van een bedreigende toename van zwakzinnigen en een algemene vermindering van de intelligentie onder de bevolking.⁵⁶⁵

562. D. Herderschêe (*TvBO*, 1925), p. 157.

563. C. Burt (1936), met name p. 99-115.

564. A. van Voorthuijsen, Geestelijke volksgezondheid. *TvBO* (1932) 13, p. 2.

565. J.H.M. Koenen (1933), p. 61-71.

De studies en publikaties over de Amerikaanse "moron" zijn uitdrukking van de angst voor toenemende zwakzinnigheid in de samenleving. De moron lijkt op de Nederlandse debiel. Hij of zij onderscheidt zich van de idioot en de imbeciel en vormt een soort schakel tussen normaal en abnormaal. Niet zozeer de idioten waren een gevaar voor de samenleving, "it is the moron type that makes for us our great problem". Dit gevaar school niet zozeer in hun domheid, maar in de nauwe relatie tussen "deficient intelligence and immorality."⁵⁶⁶ Of zoals Trent het retrospectief uitdrukt: "Mentally deficient people, especially those who were morons, were no longer merely a social *burden*, they were now a social *menace*."⁵⁶⁷ Dit is niet verbazingwekkend. Als er sprake is van (over)last of een probleem, moet, voordat er aan een oplossing gedacht kan worden, eerst de oorzaak ervan achterhaald worden. De oorzakenleer van zwakzinnigheid (vooral de debielen) had juist meer vragen opgeroepen dan antwoorden geboden. Hierdoor werd het zoeken naar oplossingen belemmerd en bemoeilijkt, zoals we in de volgende paragraaf zullen beschrijven.

In de Nederlandse eugenetische literatuur kregen de erfelijkheid van zwakzinnigheid en de (vermeende) hoge fertiliteit van mensen met een geestelijke handicap, veel aandacht. Zwakzinnigen waren onmaatschappelijke mensen en de vrees dat het aantal minderwaardigen in de samenleving zou toenemen, was, in de ogen van eugenetici, niet ongegrond. Het was zaak aan de hand van onderzoeken en statistieken aan te geven welke maatregelen er getroffen konden worden om (verdere) degeneratie van de mensheid te voorkomen.

De mening "omtrent de stortvloed van kinderen van een pauper-type, die zwakzinnigen worden ondersteld ter wereld te brengen", is op uitgebreide schaal verbreid. Dit is echter niet gebaseerd op betrouwbaar onderzoek, maar op onzorgvuldig gebruikte en toegepaste gegevens van enkele kakogenetische families, oordeelt de Engelse arts F. Douglas Turner.⁵⁶⁸ In een vertaald artikel uit 1934 waarschuwt hij tegen een drietal wijdverbreide misvattingen. Ten eerste planten zwakzinnigen zich sneller voort dan normale mensen. Ten tweede en als gevolg van het eerstgenoemde is het aantal zwakzinnigen in verhouding tot het overige deel van de bevolking groter dan vroeger. En ten derde kan de overheid deze last niet meer op de schouders nemen. Douglas Turner wilde in zijn onderzoek aantonen dat dergelijke uitspraken op onjuiste gegevens waren gefundeerd. In Engeland werd in de jaren dertig overigens steeds vaker geageerd tegen onzorgvuldig uitgevoerd eugenetisch onderzoek.⁵⁶⁹

Nederlands onderzoek, waarbij eugenetische vooronderstellingen werden getoetst aan de praktijk, is ook gedaan. Het gaat veelal om kleine lokale studies, waarbij een onderwijzer van een buitengewone school gegevens van oud-leerlingen analyseert en deze vergelijkt met gegevens van oud-leerlingen van de gewone basisschool. Vraagstukken met betrekking tot het percentage gehuwde zwakzinnigen, het gemiddeld aantal kinderen in dergelijke huwelijken in vergelijking

566. S.J. Gould (1981), p. 160-162.

567. J.W. Trent (1994), p. 161-166, citaat op p. 163.

568. F. Douglas Turner (vertaler onbekend), *Zwakzinnigheid en sterilisatie*. *TvBO* (1934) 15, p. 112-118, citaat op p. 113.

569. J.S. Hurt (1988), met name hoofdstuk 7: "The inter-war years". Voor meer gegevens over de situatie in Engeland verwijzen we naar de bronnenuitgave van M. Rosen, G.R. Clark en M.S. Kivitz (1976).

met de 'normale' gezinnen, karakteristieken van het opvoedingsmilieu en de economische omstandigheden bij huwelijken tussen zwakzinnigen, staan centraal.

Evenals de resultaten en conclusies van het bovengenoemde onderzoek van Douglas Turner, wijzen de uitkomsten van het Nederlandse onderzoek ook niet op het gevreesde voortplantingssucces bij zwakzinnigen en kan er zeker geen sprake zijn van een dreigende toename van zwakzinnigen en een algehele vermindering van de intelligentie onder de bevolking.⁵⁷⁰ Enkele conclusies zijn: normale personen blijken relatief tweemaal zo vaak te huwen als debielen, terwijl imbecielen in het geheel niet trouwen, maar daarentegen wordt wel een vrij groot percentage achterlijke kinderen geboren in gezinnen met een debiele ouder of debiele ouders. Aan dit laatste moet echter vanwege het geringe aantal huwelijken onder debielen, weer niet te veel waarde gehecht worden. Een voorbeeld van dergelijk Nederlands onderzoek is de studie van het hoofd van de Utrechtse school voor zwakzinnigen, F. Visser. Zijn onderzoeksresultaten werden onverwacht fel bediscussieerd door enkele prominente leden uit de eugenetische beweging.⁵⁷¹ Met name de arts J. Sanders ging een venijnige pennestrijd aan, niet zozeer met Visser, maar binnen eigen (medische en) eugenetische kringen. Visser had namelijk met zijn lokaal onderzoekje de voorstanders van eugenetische maatregelen tegen zich in het harnas gejaagd door veel van hun vooronderstellingen in twijfel te trekken. Zo beschouwden vele eugenetici debiele meisjes meestal als wellustig en hoerig. Visser vond echter onder 88 vrouwelijke oud-leerlingen slechts één ongehuwde moeder. Van debiele meisjes als erotisch subject was, in de ogen van Visser, in de praktijk geen sprake.⁵⁷² Het conflict speelde zich af tussen twee verschillende beroepsgroepen. In opvattingen over de plaats van zwakzinnigen in de maatschappij was in de jaren twintig en dertig zeker sprake van een kloof tussen onderwijzers die werkzaam waren in het zwakzinnigenonderwijs en medici die veelal niet praktisch betrokken waren bij dit onderwijs. Laatstgenoemden bekeken de ontwikkelingen in de zwakzinnigenzorg en het zwakzinnigenonderwijs met argusogen, vanwege de belangen in de eugenetische kring. Medici voerden, voornamelijk binnen de eigen (wetenschappelijke) kring, een nogal verhitte kruistocht tegen de dreiging en overlast van zwakzinnigen. De onderwijzersgroep toonde daarentegen niet veel behoefte aan (publiek) debat: ze verzamelden eigenlijk slechts gegevens van eigen leerlingen en op lokaal niveau ter nadere informatie van vakgenoten.

7.3.2 Eugenetische maatregelen en profylaxe

Eugenetici stelden zich ten doel de gemiddelde genetische kwaliteit van de bevolking te verhogen. Er kunnen twee richtingen worden onderscheiden, namelijk positieve en negatieve eugenetica. De negatieve eugenetica biedt een pakket maatregelen die de geboorte van ongewenste nakomelingen moeten verhinderen, terwijl de positieve eugenetica een pro-natalistisch beleid behelst, in die zin dat de fertiliteit van personen met gunstige erfelijke aanleg wordt bevorderd. Onder negatieve eugenetica vallen het geneeskundig onderzoek vóór het huwelijk (en

570. J. Polderman, *Sterilisatie. TvBO* (1934) 15, p. 142-144 en F. Visser, *Onderzoek naar gehuwde zwakzinnigen in de gemeente Utrecht. TvBO* (1936) 17, p. 118-123.

571. J. Noordman (1989), p. 84-86, beschrijft de storm van kritiek die onder eugenetici losbarste na de publikatie van het onderzoek van Visser.

572. F. Visser (*TvBO*, 1936), p. 118 en 122.

het eventueel daaruit voortvloeiende huwelijksverbod), asilering en segregatie, voorbehoedsmiddelen, castratie en sterilisatie. Positieve eugenetica houdt onder meer in het bevorderen van bewuste partnersselectie, selectieve geboortenbevordering, gunstige gezinspolitiek, preventie van uitwassen en de strijd tegen het neomalthusianisme.⁵⁷³

In de vaktijdschriften voor orthopedagogen werd ook geparticipeerd in het debat over het treffen van eugenetische maatregelen, zij het vooral ter informatie van de eigen lezers. In dit verband kwamen in de jaren dertig en veertig sterilisatie, castratie, asilering en huwelijksverbod het meest ter sprake. Positieve eugenese kwam vooral in het rooms-katholieke tijdschrift aan bod. Positief-eugenetische maatregelen riepen geen principiële en morele bezwaren op. Het begrip hield immers ook in, middelen te verschaffen om de oorzaken van degeneratie te bestrijden, waarbij drankbestrijding en verbetering van de hygiëne en levensomstandigheden van de bevolking de belangrijkste waren. En hiertegen was uiteraard niemand gekant.

Herderschêe deed in zijn artikel "Het vraagstuk der frustratie" uit 1930 een interessante poging om antwoord te geven op de vraag of de staat het recht heeft om sterilisatie of segregatie van "minderwaardigen" af te dwingen met als doel voortplanting te voorkomen. Hij ziet zichzelf niet als "tegenstander van sterilisatie uit beginsel", maar werpt wel de cruciale vraag op of de wetenschap wel zo gevorderd is om met voldoende zekerheid te kunnen voorspellen dat bepaalde (typen) individuen louter minderwaardige of zwakzinnige kinderen zullen voortbrengen. Op deze vraag kan Herderschêe niet anders dan volmondig nee antwoorden. "En dat, waar ik de vaste overtuiging heb, dat bijna alle gevallen van zwakzinnigheid in hoofdzaak berusten op een door de erfelijkheid gegeven minderwaardigen aanleg. Maar niet in den zin, dat zwakzinnigheid een entiteit is, die als zoodanig wordt overgeërfd."⁵⁷⁴

De kwesties die Herderschêe in dit artikel aansnijdt (het recht van de staat sterilisatie op te leggen en de mate van kennis over de overerving van schadelijke erfactoren) staan centraal in het debat. Uitgangspunt vormt de vraag of en in hoeverre verplichte sterilisatie of asilering van zwakzinnigen daadwerkelijk het aantal (geestelijk) minderwaardigen zal doen verminderen, en, daarmee verwant, of er sprake zal zijn van erfelijke degeneratie van het mensenras, indien er geen maatregelen worden getroffen. Goed empirisch onderzoek was geboden. Feitelijke gegevens over de relatie tussen achterlijkheid en fertiliteit waren nodig. Maar deze gegevens moesten wel "ongekleurd door eigen vooropgezette mening" zijn en vrij van ieder moreel oordeel.⁵⁷⁵

Daarbij mocht niet zonder meer geconcludeerd worden dat het aantal 'maatschappelijk ongeschikten vanwege een geestelijke afwijking' toenam, omdat er een accres van het aantal personen in psychiatrische inrichtingen was.⁵⁷⁶ Hierop voortbouwend wordt in de onderwijsverslagen van 1935 en 1937 de aandacht gevestigd op een ander facet van de vermeende groei van de minderwaardigenproblematiek, namelijk de angst dat hoe meer steun men in allerlei vormen verleent, des te groter het aantal zal worden van hen die men steunen moet. Verschillende

573. Voor een uitgebreide beschrijving van positieve en negatieve eugenese, zie J. Noordman (1989), hoofdstuk 6 en 7.

574. D. Herderschêe, Het vraagstuk der frustratie. *TvBO* (1930) 11, p. 125-126.

575. M.A. van Herwerden (1926), p. 307-308.

576. A. van Voorthuijsen, Geestelijke volksgezondheid. *TvBO* (1932) 13, p. 2-16.

principiële vragen werden hieraan verbonden: "Wordt de strijd om het bestaan voor de minderwaardigen niet al te gemakkelijk gemaakt en zal de hulp niet tot gevolg hebben, dat de inferieure elementen der samenleving steeds meer de gelegenheid krijgen om nakomelingschap te verwerven? Welke gevolgen zal het voor de mensheid in het algemeen hebben, wanneer de maatschappelijke selectie, waarbij alleen het sterke blijft voortbestaan, wordt vervangen door de maatschappelijke selectie, waarbij het zwakke niet meer wordt vernietigd." De vraag naar een eventuele herbezinning van de zwakzinnigenzorg drong zich op. Daarbij moesten niet slechts emotionele, maar ook rationele overwegingen betrokken worden. De kwestie of de uitbouw van het zwakzinnigenonderwijs, als onderdeel van de zwakzinnigenzorg, ook aan banden moest worden gelegd, werd in deze context niet ter sprake gebracht.⁵⁷⁷

In confessionele kringen nam men duidelijk stelling tegen de rationele en economische argumenten van eugenetici. De christelijke barmhartigheid gebood "monumenten der liefde" te stichten, "tot heil van hen, die zoveel moeten missen". Van geldverspilling kon men dan niet spreken, oordeelde het bestuur van de christelijke *Vereniging tot Opvoeding en Verpleging van idioten en imbecielen* bij de opening van een nieuw gebouw in 1934 te Rotterdam. Tijdens deze opening werd ook de steeds vaker geopperde zienswijze dat uit bezuinigingsoverwegingen de zwakzinnigenzorg aan een herformulering toe was, gehekeld en in verband gebracht met visies over raszuivering. "De gedachten komen wel eens naar voren en in de laatste tijd nadrukkelijker: Wat hebben nu die idioten en imbecielen aan zulk een mooie inrichting? Vooral van onze Oostergrenzen wordt als een nieuwe leer verkondigd, dat deze stakkers moeten verdwijnen, dat het ras moet worden verbeterd, dat er geen ongelukkigen en ellendigen meer behoren te zijn."⁵⁷⁸ De uitval naar de Duitse situatie was niet uit de lucht gegrepen. Op 1 januari 1934 was in Duitsland de wet "zur Verhütung erbkranken Nachwuchs" in werking getreden.⁵⁷⁹ Sedertdien waren tienduizenden en tienduizenden mensen gesteriliseerd, voornamelijk zwakzinnigen.⁵⁸⁰ Ook in andere landen werden dergelijke wetten aangenomen (Verenigde Staten, Zwitserland en Denemarken). Voor de tegenstanders van negatief-eugenetische maatregelen was er gepondeerde reden tot zorg.

Met de bestrijding van negatief-eugenetische maatregelen en het uiten van zorg over de toekomst van de zwakzinnige medemens namen de confessionele verenigingen het voortouw. In de discussie binnen buitengewoon-onderwijskringen zijn het vooral de katholieken geweest die zich het meest nadrukkelijk presenteerden.

De op 31 december 1930 uitgegeven encycliciek *Casti connubii* diende als leidraad voor opvattingen over seksualiteit en voortplanting voor rooms-katholieken. Het waren vooral geestelijken en directieleden van inrichtingen die de uitleg en de toepassing van deze encycliciek naar de praktijk gaven. J. Klessens citeert in een radiovoordracht over positieve en negatieve

577. *Onderwijsverslag* (1935), p. 615 en (1937), p. 522-524, 530-534.

578. Sterilisatie. *TvBO* (1934) 15, p. 142.

579. Voor een beschrijving van de situatie in Nazi-Duitsland zie O. Speck (1993⁷), p. 26-29 en A. Möckel (1988), p. 226-232 en de literatuurverwijzingen aldaar.

580. F. Visser (*TvBO*, 1936), p. 118-123.

eugenese veelvuldig uit dit pauselijk document.⁵⁸¹ Volgens hem laat de encycliek maar één interpretatie toe: negatief-eugenetische maatregelen met als doel voortplanting te voorkomen, zijn nooit en te nimmer toegestaan. Voortplanting is een primair natuurrecht van de mens en mag daarom nooit ontnomen worden. Dit heeft als consequentie dat naast sterilisatie en castratie óók huwelijksverbod en asilering als middel tegen voortplanting ongeoorloofd zijn.⁵⁸² De stellingname van de katholieken tegen sterilisatie en castratie lag voor de hand. Maar de woorden van de paus over een huwelijksverbod lieten, volgens sommigen, ook een minder expliciete afwijzing toe. De priester en psychiater H. Bless zag een mogelijkheid om aan de zinsnede van de paus "mensen, die overigens geschikt zijn om te trouwen" een bredere interpretatie te geven, zodat huwelijken van bijvoorbeeld debielen tegengegaan konden worden. "Het zal n.l. juist bij psychisch minderwaardigen nog al eens voorkomen, dat zij om andere redenen, b.v. wegens hun psychische achterlijkheid, niet in staat zullen zijn om te trouwen, doordat zij geen voldoende toestemming kunnen geven of geen voldoende begrip hebben van het huwelijk."⁵⁸³ Bless sprak zich uit tegen een door de overheid opgelegd huwelijksverbod, maar pleitte wel voor een geneeskundig onderzoek vóór het huwelijk, opdat men zich niet ongeïnformeerd in het huwelijksbootje zou begeven. De katholieke kerk kende overigens wel een rechtsgrond waarin het stellen van huwelijksbeletselen voor gedoopten tot haar jurisdictie hoorde. In de lijn van het door Bless genoemde "onvoldoende begrip hebben van het huwelijk" deed zich de vraag voor welk criterium de geschiktheid voor het huwelijk bepaalde. De katholieke kerk schreef voor dat de betrokkenen minstens moesten weten dat het om een blijvende gemeenschap tussen man en vrouw gaat met als doel kinderen voort te brengen. De discussie hierover geeft de verschillen in opvattingen van theoretici en praktici aan. De Nijmeegse hoogleraar F.A.M. van Welie meende dat als bij de man en vrouw in kwestie de veronderstelling leefde dat een kind door een zoen verwekt werd, dit geen beletsel was. F.M. Havermans, geneesheer-directeur van de psychiatrische inrichting St. Servatius in Venray, vond dit wel erg ver gaan.⁵⁸⁴

De eugenetische beweging is in Nederland nooit zeer populair geweest, ook niet in kringen van orthopedagogen.⁵⁸⁵ Dit neemt niet weg dat eugenetische vraagstukken bij de werkers in het zwakzinnigenonderwijs wel veel stof hebben doen opwaaien. De pleidooien voor verplichte sterilisatie, castratie, huwelijksverbod of asilering van minderwaardigen in de samenleving, hebben uiteindelijk geen concrete resultaten opgeleverd. Ook de voorstellen voor een gedegen gezinspolitiek en selectieve geboortegroei (pro-natalistische eugenese) werden niet aangenomen, terwijl de uitgangspunten wel gesteund werden door brede lagen van de bevolking. Kort na de oorlog verschijnen er in de tijdschriften voor buitengewoon onderwijs geen artikelen meer over

581. De radiovoordracht is weergegeven in *TvRKBLO* (1934) 10, p. 125-133.

582. J. Klessens, Over positieve en negatieve eugenese. *TvRKBLO* (1934) 10, p. 131. Klessens was geneesheer-directeur van het Gasthuis tegen Vallende Ziekte in Amsterdam.

583. H. Bless, De eugenetische beweging en de algemene zedenleer. *TvRKBLO* (1936) 12, p. 147-154, 175-178, citaat op p. 153.

584. J. Noordman (1989), p. 177, noot 1.

585. J. Noordman (1989) en A. Klijn (1995), p. 147-148.

(eu)genetica. Dit betekende niet dat de eugenetische problematiek geheel uit de belangstelling was verdwenen. Voor velen gold echter wel dat de eugenese als zodanig door de nazi-geschiedenis in een kwade reuk was komen te staan.⁵⁸⁶

Veel meer invloed heeft de beweging ter bevordering van de geestelijke volksgezondheid gehad. Deze beweging was voornamelijk gericht op de medische en psychische hulpverlening en kende een heel netwerk van gespecialiseerde zorg.⁵⁸⁷ De aandacht voor wat betreft de preventie van geestelijke afwijkingen was vooral gericht op de voortplantingshygiëne en beïnvloeding van het sociale milieu en woonomstandigheden.

In de praktijk van het zwakzinnigenonderwijs hechte men vooral veel waarde aan beïnvloeding van het milieu waaruit de leerlingen kwamen. De meeste debiele kinderen kwamen voort uit gezinnen die onderaan de sociale ladder stonden.⁵⁸⁸ (Erfelijkheids)onderzoek had aangetoond dat idiotie en imbeciliteit noch erfelijk, noch milieubepaald waren. Bij de grootste groep, de debielen, daarentegen was wel degelijk aangetoond dat milieufactoren een invloedrijke rol speelden.⁵⁸⁹ Aangepast onderwijs, gericht op het creëren van arbeidsperspectieven voor elke leerling, tezamen met een goede nazorg vormden belangrijke wegen ter verbetering van het sociale milieu. De nadruk komt vooral te liggen op de geestelijke volksgezondheid, psychische en schoolhygiëne en studie van de sociale betekenis van zwakzinnigen.⁵⁹⁰ Op de keper beschouwd, zijn dit aandachtsgebieden die best onder de noemer positieve eugenese zouden kunnen vallen.

In de Nederlandse discussie kreeg het beschermen van zwakzinnigen tegen de maatschappij zeker niet minder aandacht dan het behoeden van de maatschappij voor de bedreiging van zwakzinnigen. De zorg voor verstandelijk en lichamelijk gehandicapte kinderen werd in de praktijk steeds verder uitgebouwd. De bovengeschetste verschuiving in visies op zwakzinnigheid en (de daarmee veelal gepaard gaande speculatieve onderzoeken) over de plaats van zwakzinnigen in de samenleving zoals dat in de Angelsaksische landen te zien was, is in de Nederlandse situatie minder duidelijk terug te vinden. Veranderingen in typering van zwakzinnigen als storend element voor de samenleving naar zwakzinnigen als dreiging voor het menselijk ras hebben in de Nederlandse speciaal-onderwijspraktijk geen duidelijke weerklank gevonden.

De gesignaleerde groei in de zorg komt niet primair voort uit een vermeerdering van sentimentele of filantropische gevoelens jegens de misdeelde medemens, maar vooral uit veranderde levensomstandigheden. De opeenhoping van inwoners in de grote steden, de toenemende

586. Zie bijvoorbeeld de voordracht van Joh. Booy (1946), Over sterilisatie. *Publicaties uit de Valeriuskliniek* en de vele artikelen over de schadelijke gevolgen van de Duitse bezetting in de naoorlogse jaargangen van de tijdschriften voor buitengewoon onderwijs.

587. In 1934 was de *Nationale Federatie voor Geestelijke Volksgezondheid* opgericht, als overkoepelend orgaan van alle verenigingen die op dit terrein werkzaam waren. In verschillende besturen van deze verenigingen komen we, voor het buitengewoon onderwijs, bekende namen tegen, zoals J.H.M. Koenen, A. van Voorthuisen en J. Waterink.

588. De studie van A. Querido over het Zeeburgerdorp uit 1933 geeft hier veel voorbeelden over.

589. Meer hierover in A. van Voorthuisen, Debielen en imbecielen. *TvBO* (1942) 23, p. 2-8.

590. Vergelijk in dit verband het uitkomen van het boek van D. Herderschêe (1947), *De geestelijke volksgezondheid en het vraagstuk der zwakzinnigheid*.

industrialisatie en de daardoor veranderde gezinssituaties maakten extra zorg noodzakelijk daar waar voorheen zwakzinnigen nog in de rust van het ouderlijk huis verzorgd konden worden.⁵⁹¹

De Nederlandse samenleving heeft zich in de loop van de twintigste eeuw uiteindelijk steeds meer ontwikkeld tot een verzorgingsstaat, een ontwikkeling waaraan de beweging van psychische hygiëne en geestelijke volksgezondheid veel heeft bijgedragen.

591. A. van Voorthuijsen (*TvBO*, 1932), p. 2-16.

BESLUIT

Rond 1900 is er sprake van een sterk toegenomen belangstelling voor het kind. Nog voor de twintigste eeuw goed en wel begonnen was, werd in (reform)pedagogische kringen gesproken over de "eeuw van het kind". Het basisonderwijs stond in het teken van het streven naar vernieuwing en verbetering, waarbij het kind in methodiek en leerplan centraal kwam te staan. Het speciaal onderwijs als onderdeel van het Nederlandse onderwijsbestel kan als een resultante van dit vernieuwingsstreven gezien worden en is typisch een "kind van deze eeuw".

Met de lager-onderwijswet in 1920 vond de *pacificatie* in het gewoon lager onderwijs plaats, maar verhevigde zich de schoolstrijd in het buitengewoon lager onderwijs. Op basis van de lager-onderwijswet werd aangepaste regelgeving voor het buitengewoon onderwijs mogelijk. Niet alleen op het gebied van financiering en onderwijswetgeving voor het buitengewoon lager onderwijs brak in 1920 een nieuwe fase aan. Wat betreft de orthopedagogische en didactische theorie- en praktijkontwikkeling waren voor 1920 de fundamenteen gelegd. De neutrale en protestants-christelijke verenigingen voor buitengewoon onderwijs waren toen al werkzaam en de oprichting van de katholieke zustervereniging liet niet lang op zich wachten. De speciale vakcursus had reeds enkele jaren onderwijzers wijzer gemaakt in de opvoeding en het onderwijs aan zwakzinnige kinderen. Kortom, de spits van deze nieuwe onderwijsvorm was in 1920 afgebeten, het echte werk kon beginnen.

Twee typisch twintigste-eeuwse ontwikkelingen in de Nederlandse samenleving hebben het denken over zwakzinnigenonderwijs in de eerste helft van de twintigste eeuw sterk beïnvloed: uitbouw van een professionele en gedifferentieerde verzorgingsstructuur en vernieuwingsbewegingen in het onderwijs. Daarbij is er, zoals in deze studie naar voren is gekomen, sprake geweest van een wederzijdse beïnvloeding.

De specifieke opvang van mensen in hulpbehoevende omstandigheden in de negentiende eeuw heeft plaatsgemaakt voor een grote diversiteit aan specifieke zorginstellingen in de twintigste eeuw. Hierin heeft de beweging ter bevordering van de geestelijke volksgezondheid een eigen taak en plek gekregen. In deze beweging worden met name nieuwe inzichten over de opvoedbaarheid en ontwikkelingsvatbaarheid van kinderen met geestelijke afwijkingen steeds meer gemeengoed. Met behulp van goede scholing, begeleiding, voorlichting en consultatiebureaus zou veel psychisch en sociaal leed voorkomen kunnen worden, zo meende men. De zorg voor (en daarmee ook het onderwijs aan) het zwakzinnige kind werd, onder invloed van veranderende denkbeelden over de plaats van de zwakzinnige in de samenleving, steeds meer opgenomen in het brede scala aan maatschappelijke en professionele hulpverleningsinstanties. Hierin waren van meet af aan pedagogen, artsen, psychiaters en psychologen betrokken.

Vanuit het buitengewoon onderwijs werd niet alleen het standpunt verdedigd dat de invloed van sommige onderwijsvernieuwingen groot was, maar ook vice versa, dat ontwikkelingen in het speciaal onderwijs uiteindelijk inspiratiebron zijn geweest voor vernieuwingen in het gewone basisonderwijs. In de speciale school werd de roep om invoering van vernieuwingen in het onderwijs niet meer noodzakelijk geacht. In deze onderwijssoort, door speciaal pedagogen van toen "hogeschool van het onderwijs" genoemd, was de nieuwste gedachte al beproefd en gerealiseerd en werden nieuwe wegen reeds bewandeld. Typische reformpedagogische begrippen als kindvriendelijkheid en pedocentrisme, individualisatie en zelfwerkzaamheid vormden in het

buitengewoon onderwijs de basis van waaruit van meet af aan gewerkt werd, terwijl de grootschalige introductie van deze nieuwe pedagogisch-didactische principes in het gewone basisonderwijs nog enige tijd op zich zou laten wachten. Veel scholen voor zwakzinnige kinderen bezaten ware schatkamers aan zelfontworpen "kunstzinnige leermiddelen". Pedocentraal in het buitengewoon onderwijs betekende voor de onderwijzer dat "de bestudering van de leerling belangrijker is dan de bestudering van de leerstof" en de doorvoering van "persoonsonderwijs" (individueel onderwijs) hield in dat onderwijsleerdoelen aan het principe van pedocentrisme ondergeschikt waren. Zelfwerkzaamheid was dan de "trias van het zelf bedenken, het zelf vinden en het zelf doen", waarbij "de volle belangstelling" van het zwakzinnige kind steeds gewekt moest blijven.⁵⁹² Dergelijke uitspraken geven de vernieuwingsgezindheid in het buitengewoon onderwijs aan, waar in feite elke activiteit nieuw was in de zin dat alles nog van de grond af moest opgebouwd worden. De onderwijzer in de speciale school formuleerde orthopedagogische opvattingen voor zijn eigen dagelijkse onderwijspraktijk en deelde deze vervolgens mee aan vakgenoten in de verschillende vaktijdschriften. De academisch gevormde orthopedagoog had in deze periode nog niet zijn intrede gedaan in de buitengewone school. De pedagogische praktijk en de (wetenschappelijke) studie van het afwijkende kind bevonden zich in de opbouw- en ontwikkelingsfase, waarin het accent werd gelegd op het doorgronden en beschrijven van de stoornis van het kind, en op het ontwikkelen van praktische onderwijskundige maatregelen.

Voor de pedagogen en artsen op de scholen voor buitengewoon onderwijs was de uiteindelijke integratie van het afwijkende kind in de samenleving een belangrijke, zo niet de belangrijkste doelstelling. Een dergelijke integratie was in hun ogen echter pas mogelijk na jaren van apart en aangepast onderwijs. Het onderwijs dat op de buitengewone school gegeven werd, moest daarom eindonderwijs zijn. De keuze om probleemkinderen speciaal onderwijs aan te bieden buiten het gewone onderwijs om, was zeer bewust en zorgvuldig gedaan. Deze voorkeur voor gesegregeerd onderwijs hebben we veelvuldig kunnen constateren bij zowel onderwijspolitieke beslissingen als in beschrijvingen van doelstelling, identiteit en leerplan van het speciaal onderwijs. De orthopedagogen van toen droegen het hebben van een eigen identiteit, los van het gewoon lager onderwijs, hoog in het vaandel. Er moest een parallel schoolsysteem gevormd worden, wel gelijk opgaand met het gewoon lager onderwijs, maar daarvan gescheiden, met eigen wetgeving en pedagogisch-didactische uitgangspunten. Daarnaast werden er eisen gesteld voor een nauwe samenwerking met het gewoon lager onderwijs op het gebied van de voorlichting aan ouders en de doorverwijzing van probleemleerlingen. Maar dit liep nu juist problematisch en stroef. In het licht van de huidige doelstellingen van *zorgverbreding* en *weer samen naar school* kan geconcludeerd worden dat er een verschuiving van perspectief en uitgangspunt heeft plaatsgevonden: van integratie in de samenleving door gesegregeerd onderwijs (in de eerste helft van de twintigste eeuw) naar integratie in de samenleving door middel van geïntegreerd onderwijs (in de laatste decennia van deze eeuw).

592. *Onderwijsverslag* (1935), p. 617 en 631; (1936), p. 572-573 en (1937), p. 531. Zie ook P.H. Schreuder, *Nieuwe stromingen bij het onderwijs aan zwakzinnigen. Verslag van het tweede Nederlandsch paedagogisch congres*, 1930, p. 741-754.

Op grond van het twintigste-eeuwse onderwijsdebat kan niet geconcludeerd worden dat de ontplooiing van het buitengewoon onderwijs politiek van groot gewicht werd gevonden. Het beperkte aantal beleidsnotities en wetsontwerpen dat uitmondde in nieuwe regelgeving en de relatief geringe aandacht in algemeen onderwijskundige tijdschriften geven aan dat dit een onjuiste inschatting zou zijn. De discussie over het te geven onderwijs aan afwijkende kinderen viel uiteindelijk in het niet bij de jarenlang durende twist over de financiële gelijkstelling van het bijzonder en het openbaar gewoon lager onderwijs, de voorstellen voor een grondige herziening van het gehele onderwijs (uitmondend in de zogeheten Mammoetwet), de vele discussies over onderwijsvernieuwing, etcetera. De meeste debatten over nieuwe bepalingen voor het buitengewoon onderwijs konden binnen de muren van het departement van onderwijs plaatsvinden, omdat reglementering steeds op basis van Koninklijke Besluiten plaatsvond, zodat beslissingen genomen konden worden zonder de volksvertegenwoordiging daarbij te betrekken.

Het overheidsbeleid met betrekking tot het buitengewoon onderwijs (of misschien juist het gebrek aan en/of uitstel van beleid) in de eerste helft van de twintigste eeuw heeft in zekere zin veel weg van de bezuinigingsoperaties die het huidige speciaal onderwijs ondergaat: in beide gevallen wordt dit beleid onderbouwd met pedagogisch-didactische argumenten, terwijl ze vooral ingegeven lijken door een tekort aan financiële middelen. Dit financieringstekort was oorzaak van het niet uitvoeren van de (grondwettelijke) eis van financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder buitengewoon onderwijs in de ontwikkelingsfase en leidt in de huidige consolideringsfase tot een beleid van forse terugdringing van het apart georganiseerde speciaal onderwijs.

De leerling in het speciaal onderwijs is en blijft daarmee niet alleen een zorgkind, maar blijkt ook steeds weer het kind van de rekening te zijn.

**PROBLEM CHILDREN AT SCHOOL.
THE HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN THE NETHERLANDS, 1900-1950.**

SUMMARY

In the twentieth century, the development of special education for (severely) mentally retarded and learning disabled children has been characterised by strong (quantitative) growth, professionalization, differentiation and segregation. Today, special education in the Netherlands differs from other western countries by both the high percentage of children being referred to special schools and the large number of different types and categories of special education.⁵⁹³ However the spectacular increase in the number of children referred to special schools and with that the segregation of problem children in separate institutions has recently become a source of constant governmental care.

This study focuses on the political, social and ideological backgrounds of the expansion preceding the present-day attempts to restrict this growth. The history of separate institutionalized special education starts, as far as the Netherlands is concerned, at the very beginning of the twentieth century, although some roots of the education of children with special needs are of an earlier date. Some private initiatives in the field of special school education in the nineteenth century demonstrate that attempts were being made to offer the, so called, idiotic and feeble-minded children special schooling [parts I and II, chapters 2].

This research is divided into two parts. On the basis of two different types of sources, i.e. governmental archives (part I) and professional journals for special education (part II), the main lines in the history of special education in the Netherlands have been reconstructed for the period 1900-1950.

Part I describes the history of special education on the basis of the political debates and presents a survey of the legislation at that time. The initial political decision-making regarding special education, financial obstacles and principal dilemmas concerning educational problems and institutionalization are discussed.

The influence of policy and subsidy by the government was decisive for the growth of special educational provisions. In comparison with normal elementary education, the government did not pay much attention to special education in legislative and financial respect. However, special education was related to developments and legislation in normal elementary education. The introduction of compulsory education in the Netherlands in 1900 was the first impetus for debating the desirability of adapted and separate education for mentally retarded children [chapter 3]. The Elementary School Act of 1917 (the so called "Pacifictiewet") regulated the financial

593. Almost 5 per cent of all children in the primary age group participate in (seperate) special education. In the Netherlands 15 different types of primary special education exist: 1. pre-schoolchildren with development difficulties; 2. deaf; 3. hearing impaired; 4. severe speech disorders; 5. blind; 6. partially sighted; 7. physically handicapped; 8. children in hospitals; 9. chronically ill; 10. educable mentally retarded; 11. severely mentally retarded; 12. severely maladjusted; 13. learning disabled; 14. paedological institutes; 15. multiple handicapped. (C.J.W. Meijer, S.J. Pijl and S. Hegarty (1994), p. 102-103.)

equality of public (in the American sense) and private (notably Christian) primary schools and was of the utmost importance for the increase of denominational special schools. All schools (both public as well as private) received equal public funding, and parents were able to choose freely among the diversity of schools. The financial equality of elementary schools and, consequently, the rise of the budget for education caused, in spite of what the "Pacifietwet" prescribed, the delay of sufficient state finances indispensable for the expansion of special education [chapter 4].

The process of professionalization and differentiation of special education was interrupted by the Second World War and the post-war reconstruction of the Netherlands [chapter 5]. The Royal Decree of 1949 meant a continuance of the practice in the special schools of the 1920s and 1930s. However, in this Royal Decree special education was extended from seven to fourteen different types of special schools [chapter 6].

The efforts on the part of special education to extort special legislation from the government were not very successful. The history of the activities of the *Commission for the preparation of a special education law, 1953-1962* shows clearly the ever-recurring incapacity and the lack of interest with the government for an appropriate policy regarding special education [chapter 7].

In the first two decades of the twentieth century (the phase of pioneer work) the quantitative growth of special education was rather modest. This is especially true for denominational special education. During the following three decades (the developmental phase) there was a gradual growth in the number of special schools and special schoolchildren, albeit that the advocates of denominational education were more interested in normal than in special education. Only after the Second World War an accelerated and even explosive growth of the number of children referred to special education can be observed [chapter 8].

Part II describes the main themes of special educational theories (orthopedagogical and orthodidactical) in the professional journals (between 1900 and 1950). The three most important journals for special education in this period have been analyzed, i.e. *Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs* (nondenominational); *CBO, Correspondentieblad voor het Christelijk Buitengewoon Onderwijs* (Protestant) en *Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs* (Roman Catholic). The systematic study of education and treatment of mentally retarded children and of special educational problems developed in close connection with the growth and institutionalization of special education. The private institutions for special educational care of the nineteenth century have increasingly been replaced during the twentieth century by established, well-regulated and professional organizations. The provision of special care and treatment has become more specialized because of the increasing (medical and pedagogical) attention for different special needs and categories of the mentally disabled.

In the chapters 2 (nineteenth century) and 3 (twentieth century) the ideas are discussed regarding definitions, categorisations and conceptualisations of mental retardation, mentally retarded children and schooling and treatment of the mentally retarded. During the nineteenth century, pioneers in special education aimed at observing and mapping the particular handicaps of mentally retarded children in and outside the classroom. They defined terms like feeble-mindedness, deficiency or idiocy (in the sense of what we now call mentally retarded or learning disabled) mostly roughly and not very precise nor equivocal. During the twentieth century, these definitions have become more pedagogically and socially sophisticated. The degree of feeble-

mindedness used to be related to schoolproblems (not being able to follow the ordinary lessons in elementary education) and the assessed capability of functioning independently in society later, although neither school doctors nor headmasters had suitable diagnostic instruments at their disposal to determine which pupils should be referred to special education.

For pedagogues and other workers in special education to delineate more precisely the educationability of mentally retarded children was of the utmost importance. The professional study of special educational problems and disabled children (what has been called in Holland "orthopedagogics") and the professionalization of special education did not take place in the universities but in the schools during the first half of the twentieth century. On the basis of findings and experiences of what was called by then the intellectual and the affective-temperamental life of mentally retarded children didactical principles, educational methods and programmes were formulated [chapter 4]. Special education, according to special educationalists, had to take into account the possibilities and special needs of each individual child (what has been called in Holland "orthodidactics"). From the very start of special education they have pleaded for individual teaching instead of group teaching. Because of the intellectual disabilities and the incapacity for social adaptation with these children, much attention was paid to handicraft and vocational training and preparatory schooling for the labour market.

The importance of social adaption of mentally retarded children was emphasized in the majority of studies analyzing the social background of mentally retarded children [chapter 5]. About two or two-and-a-half per cent of all schoolchildren were considered mentally retarded. The so-called "debile" or moron (mentally retarded) constituted the vast majority and was mainly found in the lowest social classes. The so-called "imbecile" (severely mentally retarded), on the contrary, was found in all social strata. Finally, twice as much mentally retarded boys as girls were found.

Chapter 6 discusses theories and methods for diagnosing special needs of children. Physicians played a crucial role in referring problem children to special schools. Together with the headmaster they participated in the medical-pedagogical examination prior to the possible placement in a special school. The Dutch version of the Binet-Simon Test (IQ test) was part of this admission examination. Although this test, introduced in 1919 by D. Herderschêe, was much criticized, almost all special schools have used it for years.

In the 1920s and 1930s there was a growing interest for (eu)genic questions and mental hygiene among special educationalists [chapter 7]. The rise of the eugenic movement and ideas on the "menace of the feeble-minded" led to a relatively large number of articles in the three professional journals of special education. These were mostly based on quasi-scientific research of the possible origins of and solutions for feeble-mindedness. In the debates on eugenic questions, the influence of the Anglo-Saxon and German-speaking literature was clear. Although eugenic dilemmas kicked up a lot of dust in the field of special education, the actual influence of the eugenic movement in the Netherlands was relatively small, unlike for example in the United States, Britain, Germany, Switzerland or Denmark, due to the rather strong influence and power positions of the different Protestant and Roman Catholic organizations.

Two developments in Dutch society, typical for the twentieth-century, have influenced special educational theories and more specifically the education of mentally retarded and learning disabled children: the extension of a professional, specialized and differentiated welfare state and the rise of the reform movement in education [epilogue].

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

N.B. Van de periodieken zijn alleen de bestudeerde jaargangen vermeld. Artikelen en/of paginaverwijzingen uit deze periodieken zijn niet afzonderlijk opgenomen in de lijst van primaire en secundaire literatuur. Artikelen uit de gedenkboeken die in de lijst van primaire en secundaire literatuur staan vermeld, zijn niet afzonderlijk opgenomen.

Archieven

Archief van de afdeling onderwijs van het Ministerie van Binnenlandse Zaken 1877-1918.

Algemeen Rijksarchief Den Haag, III Lager onderwijs.

Archief van de afdelingen lager onderwijs A en lager onderwijs F van het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen 1918-1935. Algemeen Rijksarchief Den Haag, afdeling lager onderwijs A.

Archief van de (hoofd)afdeling lager onderwijs / directie kleuter- en basisonderwijs van het Departement van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen (1880-) 1935-1975. 2 Archief van het Ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen, Zoetermeer.

Archief van dr. C.E. van Koetsveld en de familie Van Koetsveld (1823-1979). Archief van het Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme (1800-heden), Amsterdam.

Gemeentearchief Amsterdam, archiefnrs. Q1080, Q1092, Q856.003 en Q860.084.

Periodieken

CBO, Correspondentieblad voor het Christelijk Buitengewoon Onderwijs. Z.p. 1938-1948.

Correspondentieblad, orgaan van de Vereeniging van christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland en de Overzeesche Bezittingen. 's-Gravenhage 1912-1940.

PAIS. Maandblad van de Nederlandsche Vereeniging van Schoolartsen, de Vereeniging van Onderwijzers en Artsen werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen en de Vereeniging van Spraakleeraren. Groningen 1917-1919.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. 's-Gravenhage 1900-1950.

Statistiek van het Buitengewoon Lager Onderwijs. Uitgave Centraal Bureau voor de Statistiek. 's-Gravenhage 1929-1950.

Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs. 's-Gravenhage 1919-1950.

Tijdschrift voor het Christelijk Buitengewoon Lager Onderwijs. 's-Gravenhage 1948-1950.

Tijdschrift voor R.K. Buitengewoon Lager Onderwijs. Zundert 1925-1950.

Tijdschrift der Vereeniging van Onderwijzers en Artsen, werkzaam aan inrichtingen voor onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen. 's-Gravenhage 1909-1916.

Verslag van den Staat der Hooge-, Middelbare en Lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden (heeft verschillende naamswijzigingen ondergaan en wordt veelal in het kort aangeduid als: *Onderwijsverslag over het jaar...*). 's-Gravenhage 1890-1950.

Handelingen der Staten Generaal. 's-Gravenhage 1857-1950.

Primaire Literatuur

Achterlijke kinderen [z.n.]. *Medisch weekblad voor Noord- en Zuid-Nederland, gewijd aan de praktische genees-, heel- en verloskunde* (1899) 28, p. 407-408.

- Barnhoorn, J.A.J., *Geestelijke volksgezondheid. De katholieke arts en de zorg voor geestelijke volksgezondheid*. Den Bosch 1938.
- Bartels, C.J., *Voogdij voor zwakzinnigen*. 's Gravenhage 1916.
- Becking, B.E.J.H., Wat geschiedde er voor het schoolkind in de afgelopen 50 jaren? In: *De ontwikkeling van de kindergeneeskunde in de afgelopen 50 jaar*. Leiden 1942.
- Bemmelen, J.M. van, *Criminologie. Leerboek der misdaadkunde aan de hand van Nederlandsche gegevens en onderzoekingen*. Zwolle 1942.
- Benders, A.M., *De lotgevallen onzer erfelijke eigenschappen*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie II, nr. 7. Baarn 1912.
- Berends, P.H.J., *Eenige schedelmaten van recruten, moordenaars, paranoïsten, epileptici en imbecillen, onderling vergeleken*. Nijmegen 1896.
- Besluit Buitengewoon Lager Onderwijs 1949 en de Kinderbescherming, Het. Verslag van de oriënteringsvergadering gehouden te Utrecht op 12 juli 1950*. Amsterdam 1950.
- Beukema, J., *Bijdrage tot vaststelling van eenige paralleltests in het systeem van Binet-Simon*. Sappemeer 1921.
- Bierens de Haan, P., *Misdadige kinderen: een psychologisch-paedagogische studie*. Arnhem 1932.
- Boer, P. de, *De zorg voor achterlijken na hun opleiding*. Amsterdam 1928.
- Bolten, G.C., *Alcoholisme en erfelijkheid*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie II, nr. 10. Baarn 1913.
- Bonebakker, E., *Een openbare buitengewone school te Groningen*. Groningen 1913.
- Booy, J., *Over sterilisatie*. Publicaties uit de Valeriuskliniek. Amsterdam 1946.
- Bösbauer, H., L. Miklas en H. Schiner, *Handbuch der Schwachsinnigerfürsorge. Mit Berücksichtigung des Hilfsschulwesens*. Wien/Leipzig 1909².
- Bosman, Th., *Zwakzinnige kinderen*. Opvoedkundige brochurereeks, nr. 9. Tilburg 1922.
- Bree, L.W. de, *Het platteland leert lezen en schrijven*. Amsterdam 1947.
- Breukelen, Joh.H. van, *Alcoholisme, tuberculose, syphilis. De ouders verantwoordelijk voor het lijden der kinderen*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie I, nr. 9. Baarn 1911.
- Bruyne, J.A. de en N. Japikse, *Staatkundige geschiedenis van Nederland in onzen tijd. Deel I-VI*. Leiden 1917-1919.
- Buitengewoon lager onderwijs [z.n.], *School en wet (1923) 3*, nr. 11, p. 73-75, 78.
- Buitengewoon lager onderwijs, Het*. Uitgave van de Vereeniging van Nederlandsche Gemeenten. Den Haag 1940.
- Buitengewoon onderwijs in Nederland, Het. Gedenkboek, aangeboden aan dr. A. van Voort-huijsen bij zijn aftreden als inspecteur van het buitengewoon lager onderwijs*. 's-Gravenhage 1937.
- Burt, C., *Geestelijke onvolwaardigheid*. Den Haag 1936.
- Carp, E.A.D.E., *Inleiding tot de psychologie der zwakzinnigheid*. U.V.O.S.-Brochure nr. 1. Rijswijk [1937].
- Carp, E.A.D.E., *Conflicten van het kinderleven*. Den Haag 1934.
- Cassimir, R., *Over domheid. Deel I Schijnbare domheid. Deel II Werkelijke domheid*. Paedagogische vlugschriften voor ouders en opvoeders, serie 2, nrs. 2 en 6. Baarn 1910.
- Chorus, A.M.J., *Intelligentie-onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping*. Utrecht 1948.
- Chorus, A.M.J., *Het onderscheid tussen normaal en abnormaal in de kinderpsychologie*. Tilburg 1941.
- Chorus, A.M.J., *Schijndomheid. Twee radiolezingen voor den KRO*. Den Bosch [1939].
- Chorus, A.M.J., Een nieuwe classificatie van afwijkende kinderen. *Maandblad voor berechting en*

- reclassering (1924) 21, p. 141-149.
- Conferentie gehouden door den raad van bestuur van het Antonia Wilhelmina Fonds. Delft 1926.
- Cowan, F.M., *De zoogenaamde "Strengere" school*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van Psychologisch Onderzoek. Serie II, nr. 3. Baarn 1912.
- Cramer, A., Iets over het idiotismus in Nederland, vooral met betrekking tot eene paedagogisch-diaetetische behandeling. *Algemeene konst- en letterbode voor het jaar 1850, deel I*, p. 162-166.
- Croockewit, Th.E., *Vergelijkend onderzoek naar het verstandelijk en zedelijk oordeelsvermogen bij negen-, tien-, elf- en twaalfjarige kinderen*. Amsterdam 1937.
- Deventer Sz, J. van, Bijdrage tot de ontwikkeling der idioten- en zwakzinnigenverzorging in Nederland. *Psychiatrische en neurologische bladen* (1916) 20, p. 90-148.
- Deyll, C.L., *Zorg voor kleuter en schoolkind*. Sociale handwijzer op juridisch en medisch gebied, serie I, nr. 4. Rotterdam 1939.
- Douma, H., *Geschiedenis van het lager onderwijs en de schoolopvoeding in Nederland*. Purmerend 1900.
- Ebergist de Deyne, *L'Education sensorielle chez les Enfants Anormaux*. Landegem 1922 (1993²).
- Frenzel, F., *Geschichte und literatur des Hilfsschulwesens*. Halle am Saale. 1925.
- Gedenboek Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 1783-1934*. Onder redactie van J. Huizinga en Ph. Kohnstamm. Amsterdam 1934.
- Gedenboek omtrent zorg voor en onderwijs aan zwakzinnigen. Uitgegeven door de Vereeniging bij haar 25-jarig bestaan, herdacht op 30 maart 1929*. Onder redactie van P.H. Schreuder, G.J. Vos en D. Herderschêe. Den Haag 1929.
- Geluk, J., *Woordenboek voor opvoeding en onderwijs*. Groningen 1882.
- Gids betreffende de geestelijke volksgezondheid (psychische hygiëne) in Nederland*. Uitgave van de Nederlandsche vereeniging voor geestelijke volksgezondheid. Amsterdam 1936.
- Graaf, A. de, *Gestichten voor zwakzinnigen. Rapport uitgebracht in de vergadering van den Centraalbond van Chr. phil. inrichtingen, van 8 maart 1909*. Utrecht 1909.
- Heeroma, K.H., *Enige gegevens betreffende de leerlingen van de scholen voor Buitengewoon Onderwijs voor Zwakzinnigen te Groningen*. Groningen 1946.
- Hentzen o.f.m., Cassianus, *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland. Deel II - Deel VI, De financieele gelijkstelling*. 's-Gravenhage 1925-1940.
- Herderschêe, D., *Handleiding bij de toepassing der methode Binet-Simon*. Den Haag 1949.
- Herderschêe, D., *De geestelijke volksgezondheid en het vraagstuk der zwakzinnigheid*. Amsterdam 1947.
- Herderschêe, D., *Grepen uit de psychologie van het normale kind*. Den Haag 1941² (de oorspronkelijke uitgave, getiteld *Grepen uit de psychologie van het kind*, dateert uit 1935).
- Herderschêe, D., Toename der zwakzinnigheid. *Afkomst en toekomst* (1938) 4, nr. 16, p. 206-207.
- Herderschêe, D., *Achterlijke kinderen*. Den Haag 1934.
- Herderschêe, D., *Onderzoekboekje volgens Methode-Binet. Aangevuld met vragen omtrent schoolkennis en een medische vragenlijst*. Den Haag 1932⁶.
- Herderschêe, D., Eenige paralleltests bij de methode van Binet. *Psychiatrische en neurologische bladen* (1929) 33, p. 77-84.
- Herderschêe, D., Achteruitgang van het verstand bij een achterlijk kind. *Kinderstudie. Paedologische bladen* (1918/1919) 3, p. 147-160.
- Herderschêe, D., De minderwaardigheid van den eerstgeborene. *Psychiatrische en neurologische bladen* (1915) 6, p. 542-549.
- Herderschêe, D., *De beoordeeling van het "verstand" van achterlijke kinderen*. Referaat

- gehouden op het Nederlandsch congres voor kinderstudie (paedologie). Z.p. [1912].
- Herderschêe, D., *De candidaten voor de scholen voor achterlijke kinderen*. Z.p. 1911.
- Herderschêe, D., Over eenige lichamelijke eigenschappen van normale en achterlijke kinderen. *Nederlandsch tijdschrift voor geneeskunde* (1911) II B, nr. 18, p. 1647-1653.
- Herderschêe, D., Het onderzoek naar den verstandelijken aanleg van het achterlijke kind. *Nederlandsch tijdschrift voor geneeskunde* (1909) IA, nr. 11, p. 797-814.
- Herwerden, M.A. van, *Erfelijkheid bij den mensch en eugenetiek*. Amsterdam 1926.
- Hofkamp, T., Iets over de idioten en stompzinnigen, die gedurende korter of langer tijd in de laatste 25 jaren aan het Instituut voor Doofstommen te Groningen behandeld zijn. *Nieuw Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1856) 2, p. 171-183.
- Hofkamp, T., Aanvankelijke oefeningen voor doofstommen en kinderen met zwakke zielsvermogens. *Nieuw Nederlandsch tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1855) 1, p. 73-89, 137-159.
- Hoorn, I. van, *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het lager onderwijs 1796-1907*. Groningen 1907.
- Horst, L. van der, *De geestelijke volksgezondheid in oorlogstijd en hare verdere vooruitzichten*. Publicaties uit de Valeriuskliniek. Amsterdam 1946.
- Horst, I. van der, E.A.D.E. Carp en A. Querido, *De beteekenis der geestelijke hydiëne voor de onvolwaardigenzorg*. Den Bosch 1940.
- Houte, I.C. van, *Leren doen. Een psychologisch-paedagogische bewegingsstudie*. Groningen/Batavia 1936.
- Houte, I.C. van en G.J. Vos, *Moelijke kinderen. Een boek voor ouders en opvoeders*. Utrecht 1929.
- Jelgersma, G., *Het gevoelsleven van het achterlijke kind*. Leiden [1908].
- Katholieke Encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs*. Den Haag 1950.
- Klootsema, J., *Het intellect en de intellect-meting*. Uit zenuw- en zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie V, nr. 2. Baarn 1917.
- Klootsema, J., *Misdeelde kinderen. Inleiding in de paedagogische pathologie en therapie*. Zutphen 1904.
- Klootsema, J., De school voor achterlijke kinderen. *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* (1900-1901) 3, p. 420-441.
- Koenen, J.H.M., *Zwakzinnigheid bij kinderen. Haar betekenis in paedagogisch en sociaal opzicht, op grond van een onderzoek in eenige gemeenten in Noord-Brabant*. Waalwijk 1933.
- Koetsveld, C.E. van, *Het idiotisme en de idiotenschool*. Schoonhoven 1856.
- Kohlbrugge, J.H.F., *Practische Sociologie. Deel III: De zorg voor het abnormale kind*. Groningen 1926.
- Koster, W., *De wetten der erfelijkheid en het toenemen der krankzinnigheid. Een medisch-sociale studie*. Haarlem 1900.
- Kuiper, C., *Psychopatische kinderen*. Bibliotheek voor bijbelsche opvoedkunde, jrg. 17, nr. 5. Hoenderloo 1933.
- Liefland jr., W.A. van, Vijftig jaar zorg voor het afwijkende kind. In: *Vijftig jaar kinderbescherming 1899-1949*. Rotterdam 1949.
- Liefland jr., W.A. van, *De school voor het afwijkende kind*. Den Haag 1940.
- Macardle, D., *Children of Europe: A study of the children of liberated countries: Their war-time experiences, their reactions, and their needs: With a note on Germany*. Londen 1949.
- Misdadigheid en wangedrag in verband met het verschijnsel zwakzinnigheid: lezingen gehouden voor het Leidsche Criminologische Instituut, 1938-39*. Strafrechtelijke en criminologische

- onderzoekingen, deel 10. 's-Gravenhage 1939.
- Mouton, J.Th., *Het Mannheimer Stelsel*. Den Haag 1911.
- Nazorg voor het buitengewoon onderwijs te Amsterdam: plaats, taak en werkwijze*, De. Gemeentelijke Geneeskundige Gezondheidsdienst. Amsterdam 1948.
- Nazorg. Verslag over de nazorg voor de ontslagen leerlingen der openbare en bijzondere scholen voor buitengewoon lager onderwijs en voor de lichamelijk-gebreklijke rijpere jeugd, uitgebracht door de commissie, benoemd door Burgemeester en Wethouders van 's-Gravenhage, bij besluit van de 24ste april 1928*. Den Haag 1931.
- Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek*. Leiden 1912.
- Nuijsink, P.A.I.J., *Over de Binet-Simon'sche tests voor 12-jarigen (1908) en hunne waarde voor het intelligentie-onderzoek van de schoolgaande normale en achterlijke kinderen van 6 tot 12 jaar*. Hilversum 1920.
- Olie en wijn. Gedenkschrift van de Vereeniging tot opvoeding en verpleging van idioten en achterlijke kinderen. 1891 - 3 maart - 1931*. Kampen 1931.
- Onderwijs en ambachtsonderwijs aan zwakzinnige kinderen, Het. Rapport uitgebracht door de commissie ter behartiging der belangen van leerlingen en oud-leerlingen der buitengewone scholen voor lager onderwijs te Rotterdam*. Rotterdam 1913.
- Ons Volksonderwijs en leerplicht. Handelingen van het Onderwijscongres, op 4 juni en 24 sept. 1899*. Amsterdam 1900.
- Oort, A.H., *Proeven over verstandelijke ontwikkeling op Leidsche scholen*. Leiden 1922.
- Oudkerk, M., *Oligophrenen. Medisch-paedagogische-sociale beschouwingen*. Utrecht 1942.
- Peelmans, J., *Studie over een klas van debiele tuchtelozen*. Antwerpen 1929.
- Prinsen, B.A., *Intellectmetingen bij kinderen. Bijdrage tot een vergelijkend onderzoek van stad en platteland*. Utrecht 1935.
- Querido, A., *Het Zeeburgerdorp. Een sociaal-psychiatrische studie*. Leiden 1933.
- Rapport inzake onderwijs aan zwakzinnigen. Uitgebracht door de Kommissie, ingevolge opdracht der Algemene Vergadering 1910 door het Hoofdbestuur van de Bond van Nederlandsche Onderwijzers. *De Bode* (10 november 1911), 41, bijvoegsel.
- Rapport van de Staatscommissie voor de reorganisatie van het onderwijs. Deel I en II*. Den Haag 1910.
- Regt, J.W., *Geschiedenis der Nederlandsche paedagogiek, in voorlezingen, voornamelijk ten dienste van kweekelingen, jeugdige onderwijzers, en onderwijzeressen der lagere school*. Gouda 1876³.
- Roels, F. en Joh. van der Spek, *Handleiding voor psychologisch onderzoek op de school*. Den Bosch 1930².
- Rombouts, S., *Onderwijstests*. Opvoedkundige brochurereeks, nr. 130. Tilburg 1947.
- Sagra, R. de la, *Reis door Nederland en België. Met toepassing op het lager onderwijs, de instellingen van liefdadigheid en de gevangenis in die beide landen. Deel I Nederland*. Groningen 1839.
- Scheffener, W., *De school voor buitengewoon onderwijs*. Amsterdam 1916.
- Schenk, W., *Wangedrag van kinderen. Onderzoek naar aard en oorzaken ten aanzien van 600 Rotterdamsche kinderrechter-kinderen*. Baarn 1935.
- School en zorgenkind. Noodzakelijke inlichtingen ten behoeve van de overgang van een kind van een school voor gewoon lager onderwijs naar het buitengewoon lager onderwijs*. Onder redactie van J.G. Blok, F.W. Prins en A. Tonneman jr. Amsterdam 1948.
- Schoolstad. Een eeuw vrijheid van onderwijs in Nederland 1848-1948. Gedenkboek van de R.K. Nationale Tentoonstelling op onderwijsgebied "Schoolstad", gehouden in de Houtrusthallen te 's-Gravenhage van 27 maart tot en met 22 april 1948*. Den Haag 1950.

- Schreuder, A.J., Enige ervaringen en uitkomsten bij een viertal onderzoekingen naar het voorkomen van zwakzinnigheid in plattelandsgemeenten. *Pedagogische studiën: Gunning nummer* (1929) 10, p. 124-135.
- Schreuder, A.J., *De wettelijke regeling van het buitengewoon onderwijs*. Naar de Bevrediging, nr. 11. Baarn 1919.
- Schreuder, A.J., *Afwijkende kinderen in het huisgezin*. Bibliotheek voor bijbelsche opvoedkunde, jrg. 2, nr. 2. Hoenderloo 1918.
- Schreuder, A.J., Achterlijke kinderen. In: C.F.A. Zernike (red.), *Paedagogisch woordenboek*. Groningen 1905.
- Schreuder, A.J., Gerrit W. *Vaktijdschrift voor onderwijzers* (1899) 2, p. 21-31, 113-127.
- Schreuder Az., I., *Het onderwijs aan achterlijke kinderen*. Amsterdam 1907.
- Schreuder, P.H., Nieuwe stromingen bij het onderwijs aan zwakzinnigen. In: *Verslag van het tweede Nederlandsch paedagogisch congres*. Groningen 1931.
- Sollier, P., *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile*. Parijs 1891.
- Steketeer, C., *Het achterlijke kind*. Baarn 1939.
- Sterren, H. van der, Schijnachterlijkheid en schijndomheid. *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde* (1940) 84, p. 3582-3587.
- Stratingh, J.S., *Bijdrage tot het onvolwaardigenprobleem. Een onderzoek naar de sociale en economische positie der onvolwaardigen en arbeidsonvolwaardigen in een omschreven gedeelte van ons land*. Assen 1946.
- Swaep, E.J., *Zwakzinnigheid*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie I, nr. 10. Baarn 1912.
- Tibout, P.H.C., *Over het onderzoek en de behandeling van kinderen met afwijkend gedrag. Psychiatrisch-sociale beschouwingen*. Purmerend 1948.
- Tongeren, A. van, *Het moeilijk lerende kind. Het probleem der dertigduizend*. Opvoedkundige brochurereeks, nr. 141. Tilburg 1949.
- Tonneman, A., J. Blok en F.W. Prins, *School en zorgenkind, noodzakelijke inlichtingen ten behoeve van de overgang van een kind van een school voor GLO naar BLO*. Amsterdam 1948.
- Vedder, R., *Over het copieeren van eenvoudige geometrische figuren door oligophrenen en jonge kinderen: een pathopsychologische en ontwikkelings-psychologische studie*. Utrecht 1939.
- Verdenius-de Jong Saakes, E.J., *Wangedrag van debiele minderjarigen*. Den Haag 1947.
- Verkouteren, H., *De oorzaken van degeneratie*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie I, nr. 2. Baarn 1911.
- Verslagboek van het Rooms-Katholiek Nationaal Jeugdcongres met tentoonstelling en den nationalen gezellendag gehouden te 's-Gravenhage, 30 juli-6 aug. 1922*. Sectie "Het vraagstuk der zwakzinnigenzorg". 's-Hertogenbosch 1923.
- Visscher, L.C.P., *De godsdienstige opvoeding van het zwakzinnige kind*. Den Haag 1935.
- Voor en over het achterlijke kind. Jaarverslag van het christelijk onderwijs aan achterlijke en zenuwzwakke kinderen over 1929*. Utrecht 1929.
- Voorthuisen, A. van, *Rapport over een onderzoek naar het milieu der leerlingen van de Haagse scholen voor buitengewoon onderwijs. Uitgebracht aan den secretaris-generaal van het Departement van opvoeding, wetenschap en Cultuurbescherming*. 's-Gravenhage 1941.
- Voorthuisen, A. van, *De keuze van de leerlingen der scholen voor zwakzinnigen. Rapport uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen*. Den Haag 1939.
- Voorthuisen, A. van, De organisatie van het onderwijs aan zwakzinnigen voor ons geheele land. In: *Verslag van het eerste Nederlandsch paedagogisch congres*. Groningen 1926.

- Voorthuijsen, A. van, *Afwijkingen bij schoolkinderen*. Groningen 1912.
- Waardenburg, P.J., *De biologische achtergrond van aanleg, milieu en opvoeding*. Groningen 1927.
- Wal, E.C. van der, *Zwakzinnigheid. Afkomst en toekomst* (1938) 4, nr. 16, p. 222-237.
- Wart, W.F.H. van der, *Het buitengewoon lager onderwijs: onderwijs aan zwakzinnigen*. Verdieping en Belijning, nr. 17. Groningen 1921.
- Wiersma, S., *Grepen uit de praktijk van het onderwijs en de opvoeding betreffende achterlijke kinderen*. Uit Zenuw- en Zieleleven. Uitkomsten van psychologisch onderzoek. Serie I, nr. 5. Baarn 1911.
- Weis(s)e, T., *Verhandeling over de behandeling van kinderen van zwakke zielsvermogens, met betrekking tot derzelver verscheidenheid, gronddoorzaken, kenmerken, en de middelen, om hen op de gemakkelijkste wijze, door onderrigt, te hulp te komen; bijzonder met opzigt tot de Pestalozzische leerwijze voor het rekenen. (Vertaald en met eenige aanmerkingen vermeerderd door H.W.C.A. Visser)*. Amsterdam 1821.
- Wijk, J.A. van der, *De schoolarts en de ziekten van het schoolkind*. Amsterdam 1904.
- Wijsman, J.W.H., *De psychologische methoden van Binet en Simon ter bepaling van het intellectuele peil, toegepast op Haagsche schoolkinderen. Vaktijdschrift voor onderwijzers* (1908) 11, p. 126-142.
- Zernike, C.F.A. (red.), *Paedagogische woordenboek*. Groningen 1905.
- Zwakzinnigenonderwijs en de nazorg, Het. Rapport van het Bureau voor Kinderbescherming, samengesteld door P. de Boer en R. Hoogland*. Amsterdam 1928.

Secundaire Literatuur

- Abelman, K., H. de Frankrijker en W. Verhey, *Didactiek en inhoud van het leesonderwijs in de 19^e eeuwse volksschool. Pedagogische studiën* (1984) 61, p. 73-86.
- Afwijkende kind en zijn problemen in huis, school en maatschappij, Het. Gedenboek uitgegeven voor de Vereniging van Orthopaedagogen en anderen, wier arbeid orthopaedagogisch gericht is, ter gelegenheid van het vijftigjarig bestaan*. Den Haag 1953.
- Als eene herder. Gedenboek uitgegeven in opdracht van de Vereniging tot Opvoeding en Verpleging van Geesteszwakke Kinderen te Utrecht ter gelegenheid van haar zestigjarig bestaan*. Kampen 1951.
- Baartman, H.E.M., *De orthopedagogiek en haar geboorterecht. Ontwikkelingen in de theoretische orthopedagogiek*. In: R. de Groot en J. van Weelden (red.), *Van gisteren over morgen. Een orthopedagogische overzichtsstudie*. Groningen 1986.
- Baartman, H.E.M., *Het kind in de 19^e eeuwse psychiatrie. Kind en adolescent* (1980) 1, p. 21-36.
- Baartman, H. en E. Weidner, *De ontwikkeling van de relatie tussen orthopedagogiek en kinderpsychiatrie*. In: R. de Groot, K. Doornbos, J.D. van der Ploeg en P.A. de Ruyter (red.), *Handboek orthopedagogiek*. Groningen z.j., nr. 1033.
- Bakker, N., *Kind en karakter. Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin, 1845-1925*. Amsterdam 1995.
- Bellerate, B.M., *J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*. Hannover 1980.
- Bem, S., *Het bewustzijn te lijf. Een geschiedenis van de psychologie in samenhang met culturele en maatschappelijke ontwikkelingen van 1600 tot het begin van de 20e eeuw*. Amsterdam 1994³.
- Bercckelaer-Onnes, I.A., *Vroegkinderlijk autisme: een opvoedingsprobleem*. Lisse 1980².

- Bergink, A.H., *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Veendam 1965.
- Besluit Buitengewoon Onderwijs 1967, Het*. Met aantekeningen door J.H. Wesselings en A.B. Hermsen. Alphen aan den Rijn 1968.
- B.L.O. in het parlement [z.n.]. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1964) 3, p. 280.
- Bloknoot. Christelijk literair tijdschrift. Themanummer "Schrijven moeten wij", over C.E. van Koetsveld (1807-1893)* (1993) 2, nr. 6.
- Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot de huidige tijd*. Assen 1987.
- Bolkenstein, G., S.J.G. Duindam en H. Menkveld, *Ontwikkelingslijnen naar speciaal onderwijs*. Nijkerk 1990⁴.
- Boon, L., *Geschiedenis van de psychologie*. Amsterdam 1982.
- Bosma, C., Pioniers van het onderwijs aan geestelijk gehandicapte kinderen in de negentiende eeuw. In: J. Vijselaar (red.), *Over onnozelen en idioten. Hoofdstukken uit de geschiedenis van de zwakzinnigzorg in Nederland*. Utrecht 1993.
- Bosma, C., Speciaal onderwijs aan moeilijk lerende kinderen in de negentiende eeuw. In: R. de Groot, K. Doornbos, J.D. van der Ploeg en P.A. de Ruyter (red.), *Handboek voor orthopedagogiek*, Groningen 1990, nr. 1017.
- Bosma, C. en W. Kruger, Cornelis Elisa van Koetsveld. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1982) 21, p. 323-344.
- Bouvry-Reijs, A.M. en B.W. van der Wiel, *Schoolhygiëne*. Purmerend 1957⁸.
- Bradl, C., *Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung ("Idiotenanstaltswesen")*. Ein Beitrag zur Sozial- und Ideengeschichte des Behindertenbetreuungswesens am Beispiel des Rheinlands im 19. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1989.
- Brands-Bottema, G.W., *Overheid en opvoeding. Onderzoek naar de motivering door politieke partijen van formele wetgeving of pogingen daartoe, betreffende de overheidsbemoeiingen met de verzorging en opvoeding van kinderen door ouders, in de periode 1870-1987*. Deventer 1988.
- Brants, L. en A. van Gennep, *50 Jaar tegendraads. Een historische schets van het werk van de Willem Schrikker Stichting*. Amsterdam 1992.
- Buitengewoon onderwijs. Rapport van de commissie tot voorbereiding van een wettelijke regeling betreffende het buitengewoon onderwijs, uitgebracht aan de staatssecretaris van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen*. Den Haag 1966.
- Cole, T., *Apart or a part? Integration and the growth of British special education*. Philadelphia 1989.
- Dankers, J.J., *Wezenzorg en liefdadigheid: van Utrechts Gereformeerd Burgerweeshuis tot stichting het Evert Zoudenbalch Huis, 1813-1991*. Z.p. 1991.
- Debiele kind, Het*. Lezingenreeks gehouden in het najaar 1952 te Rotterdam georganiseerd door de stichting "De Koepel". Rotterdam 1952.
- Dekker, J.J.H., An Educational Regime: Medical doctors, schoolmasters, jurists and the education of retarded and deprived children in the Netherlands around 1900. *History of education* (1996) 25, p. 255-268.
- Dekker, J.J.H., De opkomst van pedagogisch wonderland. Doelen, middelen en interventies in de pedagogische hulpverlening in de 19de eeuw. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs* (1992) 8, p. 67-80.
- Dekker, J.J.H., The fragile relation between normality and marginality. Marginalization and institutionalization in the history of education. *Paedagogica historica* (1990) 26, p. 13-29.
- Dekker, J.J.H., Witte jassen en zwarte toga's. Medici, juristen en de opvoeding van verwaarloosde en achtergebleven kinderen in de tweede helft van de negentiende eeuw. *Pedagogisch*

- tijdschrift* (1990) 15, p. 111-121.
- Dekker, J.J.H., M.D'Hoker, B. Kruithof en M. de Vroede (red.), *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van de professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*. Leuven/Amersfoort 1987.
- Dekker, J.J.H., *Straffen, redden en opvoeden. Het ontstaan van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor "Nederlandsch Metray"*. Assen/Maastricht 1985.
- Depaepe, M., *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Leuven 1989.
- Depaepe, M. en M. D'Hoker (red.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum Prof. dr. Maurits de Vroede*. Leuven/Amersfoort 1987.
- Det, E.J. van, *De Bond van Nederlandse Onderwijzers. Nieuwe uitgave van zestig jaren bondsleven, deel I en II*. Bewerkt door S. Karsten en H. van Setten. Amsterdam 1983 (oorspronkelijke uitgave 1939).
- Dix, P.G. en I.C. van Houte, *Zwakbegaafdheid*. Utrecht 1955.
- Dodde, N.L., *Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1800*. Muiderberg 1983.
- Doornbos, K. e.a., *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. Nijkerk 1991.
- Doornbos, K. en L.M. Stevens, *De groei van het speciaal onderwijs. Deel A: Analyse van historie en onderzoek*. Den Haag 1987.
- Doornbos, K. *Inventarisatie-onderzoek LOM-scholen: verslag van een terreinverkennd onderzoek verricht o.l.v. prof.dr. W.E. Vliegthart. Deel I*. Utrecht 1965.
- Draaisma, D., *De geest in getal. Beginjaren van de psychologie: Galton, Fechner, Wundt, James, Binet, Heymans*. Amsterdam 1988.
- Drenth, P.J.D. en K. Sijtsma, *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Houten 1990.
- Drop, H., *Algemene inleiding onderwijsrecht*. Zwolle 1985.
- Drunen, P. van en P.J. van Strien, *Op de proef gesteld. Geschiedenis van de psychologische test*. Groningen 1995.
- Dun, K. van en A. Ruijsenaars, *Omvang en groei van het Buitengewoon/Speciaal Onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Een onderzoek naar omvang en evolutie van het leerlingenaantal. Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en klinische kinderpsychologie* (1991) 16, p. 181-192.
- Eeuw van zorg en zegen: 1854-1954, Een. Gedenkboek uitgegeven t.g.v. het honderdjarig bestaan van de Vereeniging van Christelijke onderwijzers*. Meppel 1954.
- Eisenga, L.K.A., *Geschiedenis van de Nederlandse psychologie*. Deventer 1978.
- Ellger-Rüttgardt, S., *Historiographie der Behindertenpädagogik*. In: U. Bleidick (hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band I: Theorie der Behindertenpädagogik*. Berlin 1985.
- Eijt, J., 'Daar was je dochter veilig'. *Vrouwelijke religieuzen en de zorg voor zwakzinnige meisjes (1924-1955)*. In: A. van Heijst en M. Derks, *Terra incognita. Historisch onderzoek naar katholicisme en vrouwelijkheid*. Kampen 1994.
- Galesloot, H. en M. Schrevel (red.), *In fatsoen hersteld. Zedelijkheid en wederopbouw na de oorlog*. Amsterdam 1987.
- Gewoon, Ongewoon, Buitengewoon. Opstellen over leerproblemen aangeboden aan J.J. Dumont bij zijn afscheid als hoogleraar orthopedagogiek*. Onder redactie van W.H.J. van Bon, E.C.D.M. van Lieshout en J.T.A. Bakker. Rotterdam 1994.
- Gielen, W.J.G.M., *"Het wondere ambt". Het Rijksschooltoezicht en de toepassing van de lager-*

- onderwijswet 1920 gedurende de jaren 1921 tot en met 1930*. Nijmegen 1984.
- Gorkom, C. van, W.J. Bladergroen (1908-1983), een leven voor kinderen. In: M. van Essen en M. Lunenberg (red.), *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*. Nijkerk 1991.
- Gould, S.J., *The mismeasure of man*. New York 1981, 1992³.
- Graas, Th.A.M. en J.C. Sturm, Het Nederlandse buitengewoon lager onderwijs in de pioniersfase. *De School Anno* (1992) 10, nr. 4, p. 4-11.
- Graas, Th.A.M. en J.C. Sturm, De politieke en pedagogische vormgeving van het buitengewoon lager onderwijs in het eerste kwart van de twintigste eeuw. In: F. Heyting, E. Mulder en A. Rang (red.), *Individuele en socialisatie in tijden van modernisering*. Amsterdam 1991.
- Graas, Th.A.M. en J.C. Sturm, 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 zmk-scholen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1991) 30, p. 434-447.
- Grewel, F. (red.), *Infantiel autisme*. Purmerend 1954.
- Grinten, T. van der, *De vorming van de ambulante geestelijke gezondheidszorg. Een historisch beleidsonderzoek*. Baarn 1987.
- Groot, R. de, J.H.D. Boerema en C.J. Paagman, *Bladergroen. Voorwaarden voor opvoeding en onderwijs*. Nijkerk 1993.
- Groot, R. de en H. Menkveld, Historische ontwikkeling van het speciaal onderwijs. In: R. de Groot, K. Doornbos, J.D. van der Ploeg en P.A. de Ruyter (red.), *Handboek orthopedagogiek*. Groningen 1988, nr. 1014.
- Groot, R. de en J. van Weelden (red.), *Van gisteren over morgen. Een orthopedagogische overzichtsstudie*. Groningen 1986.
- Gunst tot Recht, Van. De zorg voor de gehandicapte in Europa*. Uitgegeven door de Vereniging van orthopedagogen en anderen, wier arbeid orthopedagogisch gericht is, ter gelegenheid van het zestigjarig bestaan. Groningen 1965.
- Haas, E., *Op de juiste plaats. De opkomst van de bedrijfs- en schoolpsychologische beroepspraktijk in Nederland*. Hilversum 1995.
- Hanselmann, H., *Zorgenkinderen. Thuis, op school, in de inrichting, in de menselijke samenleving. Een overzicht der paedotherapie*. Utrecht 1956.
- Hart de Ruyter, Th., *Inleiding tot de kinderpsychologie*. Groningen 1955, 1965⁴.
- Hart de Ruyter, Th., *Debilitas mentis, zwakbegaafdheid en vertraagde ontwikkeling: leerproblemen als diagnostisch probleem*. Groningen 1961.
- Houte, I.C. van, *Anderhalve eeuw onderwijs aan blinden, 1808-1958*. Huizen 1958.
- Houwaart, E.S., *De hygiënist. Artsen, staat en volksgezondheid in Nederland, 1840-1890*. Groningen 1991.
- Hurt, J.S., *Outside the mainstream. A history of special education*. Londen 1988.
- Idenburg, Ph.J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen 1964².
- Ingenkamp, K., *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1855-1932. Band I*. Weinheim 1990.
- Jak, Th., *Huizen van barmhartigheid. Zorg voor zwakzinnigen in Nederland in de tweede helft van de negentiende eeuw, met bijzondere aandacht voor 's Heeren Loo*. Amersfoort 1993.
- Jak, Th., De school voor haveloze kinderen te Amsterdam (1849-1920). In: *Thema's uit de wijsgerige en historische pedagogiek. Vierde landelijke pedagogendag, 27 mei 1989*. *Pedagogisch tijdschrift/Speciale editie* (1989), p. 117-122.
- Jak, Th., *Armen van Geest. Hoofdstukken uit de geschiedenis van de Nederlandse zwakzinnigenzorg*. Amsterdam 1988.
- Jak, Th., 'De ziel in gevangenschap'; een 19e-eeuwse verdediging van het zwakzinnige leven. In: J. Stolk en M.J.A. Egberts (red.), *Tussen verlangen en werkelijkheid. Opstellen over de*

- waardigheid van mensen met een verstandelijke handicap. Meppel 1985.
- Janssen, E.F.M., De opkomst van schoolartsen in Nederland tussen 1895 en 1920. *Pedagogisch tijdschrift* (1990) 15, p. 76-84.
- Jong, L. de, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*. 's-Gravenhage 1975.
- Kanner, L., *Geschiedenis van de zwakzinnigenzorg en het zwakzinnigenonderzoek*. Lochem 1976.
- Keulartz, J., *Van bestraffing naar behandeling. Een inleiding in de sociologie van de hulpverlening*. Meppel 1987.
- Kievith, D., De geschiedenis van de moeilijk lerenden vanaf 1945. In: R. de Groot, K. Doornbos, J.D. van der Ploeg en P.A. de Ruyter (red.), *Handboek orthopedagogiek*. Groningen 1990, nr. 1018.
- Kingma, T., *Nederlandse Vereniging voor Sociaal Pedagogische Zorg 1932-1982. Jubileumboek ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan*. Alphen aan den Rijn 1984².
- Klink, J.G., *Zur geschichte der Sonderschule*. Bad Heilbrunn 1966.
- Klijn, A., *Tussen caritas en psychiatrie. Lotgevallen van zwakzinnigen in Limburg, 1879-1952*. Hilversum 1995.
- Knippenberg, H. en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 Jaar Ministerie van Onderwijs, (Kunsten) en Wetenschappen: 1918-1993*. Assen 1993.
- Knippenberg, W.J.M. en H.H. van der Wusten, *De financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder lager onderwijs in 1920 en haar gevolgen op lokaal niveau*. Amsterdam 1992.
- Knippenberg, W.J.M., *De religieuze kaart van Nederland. Omvang en geografische spreiding van de godsdienstige gezindten vanaf de Reformatie tot heden*. Assen 1992.
- Knippenberg, W.J.M., *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw: een analyse van de landelijke ontwikkeling en van de regionale verschillen*. Amsterdam 1986.
- Koelman, J.B.J., *Kosten van de verzuiling. Een aantal opmerkingen met betrekking tot het gewoon lager onderwijs*. Enschede 1987.
- Koschnitzke, R., *Herbart und die Herbartsschule*. Aalen 1988.
- Kosten van de onderwijsopvoeding*. Instituut voor Onderzoek en Overheidsuitgaven. Den Haag 1985.
- Krevelen, D.A. van, *Nederlands leerboek der speciële kinderpsychiatrie. Deel I: Stoornissen van het verstandelijk rendement*. Leiden 1952.
- Krevelen, D.A. van, Een geval van 'early infantile autism'. *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde* (1952) 96, p. 202-206.
- Kruithof, B., J. Noordman en P. de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen 1982.
- Kwaasteniët, M. de, *Denomination and primary education in the Netherlands (1870-1984): a spatial diffusion perspective*. Amsterdam 1990.
- Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis. 175 Jaar nationale wetgeving op het lager onderwijs in Nederland, 1801-1976*. Samengesteld door J.H. Meijssen. Den Haag 1976.
- Lauret, A.M., *Per imperatief mandaat. Bijdrage tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding door katholieken in Nederland, in het bijzonder door de Tilburgse zusters van liefde*. Tilburg 1967.
- Leerkamp, G., *Oud-leerlingen van een school voor zwakzinnigen in de maatschappij*. Paedagogische monographieën, V. Groningen/Djakarta 1952.
- Lekkerkerker, E.C., *Moeilijke kinderen. Vijfentwintig jaren medisch-opvoedkundig bureau*. Amsterdam 1952.
- Lenders, J., Liberalisme en positivisme: de ontwikkeling van een uniform schoolmodel in Nederland (1850-1900). *Comenius* (1992) 12, p. 265-284.

- Lenders, J., *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming, Nederland 1780-1850*. Nijmegen 1988.
- Leonards, C., *De ontdekking van het onschuldige criminele kind. Bestrafing en opvoeding van criminele kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgesticht 1833-1886*. Hilversum 1995.
- Leij, A. van der, *Wetenschap tussen specifieke problemen en generaliseerbare oplossingen*. Amsterdam 1987.
- Leij, A. van der en E.J. Kappers (red.), *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. Nijkerk 1993⁵.
- Liefland, W.A. van, *De wilde van Aveyron. Over de opvoeding van een "afwijkend" kind, bewerkt naar de oorspronkelijke rapporten*. Groningen 1965.
- Liefland, W.A. van, *Geestelijk onder de maat?* Nijkerk 1961.
- Liefland, W.A., *Het buitengewoon onderwijs in de zorg voor gehandicapten*. Groningen 1959.
- Liefland, W.A., *Intelligentieonderzoek en orthopedagogiek. Tijdschrift voor buitengewoon onderwijs en orthopaedagogiek* (1955) 35, p. 90-96, 130-141, 149-158, 166-171.
- Liefland, W.A. van, *Inleiding tot de orthopaedagogiek van het zwakzinnige kind*. Den Haag 1952.
- Lunenberg, M., *Geluk door geestelijke groei. Institutionaliseren van de jeugdzorg tussen 1919 en het midden van de jaren dertig, uitgewerkt voor Amsterdam*. Zwolle 1988.
- Luning Prak, J., *Tests op school*. Groningen 1952.
- Maatschappelijke verwildering der jeugd. Rapport betreffende het onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd*. Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Den Haag 1952.
- Menkvelde, H. (red.), *60 Jaar opleiden voor het speciaal onderwijs. De geschiedenis van de Stichting Buitengewoon Onderwijs en het Seminarium voor Orthopaedagogiek*. Utrecht 1989.
- Menkvelde, H. en A.T. van Mourik, *Van buitengewoon naar speciaal... Over de functie van de school voor buitengewoon onderwijs en zijn medewerkers in hun veranderingsproces*. Groningen 1980.
- Merkens, L., *Einführung in die Historische Entwicklung der Behinderten Pädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten*. München 1988.
- Meijer, C.J.W., S.J. Pijl en S. Hegarty, *New perspectives in special education. A six-country study of integration*. Londen 1994.
- Mills Daniel, D., *Education, or care and control?* (Working-paper) 1994.
- Möckel, A., *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart 1988.
- Möckel, A. (hrsg.), *Sonderschule im Wandel. Pädagogik - Psychologie - Didaktik*. Karlsruhe 1971.
- Moet ons een zorg zijn. Het. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist 1984.
- Mulder, E., *Matig intellect. De introductie van intelligentie-metingen in Nederland*. In: *Opvoeding, democratie en nationalisme. Zesde landelijke pedagogendag, 8 mei 1993. Pedagogisch tijdschrift/Specialnummer* (1993) 18, p. 123-130.
- Mulder, E., *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam 1989.
- Noordman, J., *Om de kwaliteit van het nageslacht. Eugenetica in Nederland 1900-1950*. Nijmegen 1989.
- Om het Algemeen Volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief. 1784-1984. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. Onder redactie van W.W. Mijnhardt en A.J. Wichers. Deventer 1984.
- Onderwijs-op-maat*. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inspectie van het onderwijs. De Meern 1994.
- Onstenk, A.J., *"Ik behoor bij mezelf", Cornelis Eliza van Koetsveld, 1807-1893*. Assen 1973.

- Oppertoezicht naar staatstoezicht, Van. Jubileumboek voor de geestelijke volksgezondheid.* Onder redactie van A.C. de Graaf en F.J.A. Beumer. Zevenhuizen 1991.
- Oud, P.J., *Honderd jaren. Een eeuw van staatkundige vormgeving in Nederland.* Assen 1971.
- Pameijer, N.K., R. Haccou, A.J.C.M. de Jongh, L.W.A. van de Meugheuveld (red), *Weer Samen Naar School...Op weg naar 1997.* Assen 1993.
- Pater, J.C.H. de, *Het schoolverzet. 1940-1945.* Den Haag 1969.
- Pritchard, D.G., *Education and the handicapped, 1760-1960.* Londen 1963.
- Pijl, Y.J. en S.J. Pijl, Ontwikkelingen in de deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs. *Pedagogische studiën* (1995) 72, p. 102-113.
- Regt, A. de, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid. Ontwikkelingen in Nederland 1870-1940.* Meppel 1984.
- Religieuze opvoeding in de christelijke school voor debiele kinderen, De.* Uitgave Christelijk Paedagogisch Studiecentrum, nr. 17. Leiden 1953.
- Roosendaal, J.G., Het moeilijk lerende kind, een onduidelijk begrip. *Pedagogisch tijdschrift* (1986) 11, p. 46-52.
- Rosen M., G.R. Clark en M.S. Kivitz, *The history of mental retardation. Collected papers, volume 1.* Baltimore/Londen/Tokyo 1976.
- Ruiter, A.C. de, *Kaart van het onderwijs in Nederland.* Kampen 1963.
- Rijswijk, C.M. van, en L. van den Berg, *Het speciaal onderwijs in hoofdlijnen.* Amsterdam 1991.
- Rijswijk, C.M., Speciaal onderwijs en regelgeving: een ambivalente relatie. In: R. de Groot, K. Doornbos, J.D. van der Ploeg en P.A. de Ruyter (red.), *Handboek orthopedagogiek.* Groningen 1991, nr. 5501.
- Rijswijk, C.M. van, *De hulpverlening van de LOM-school.* Amsterdam 1986.
- Sanders-Woudstra, J.A.R., Zwakzinnigheid. In: F.C. Verhulst en F. Verhey (red.), *Kinder- en jeugdpsychiatrie.* Assen 1992.
- Scheerenberger, R.C., *A history of mental retardation.* Baltimore 1983.
- Scheerenberger, R.C., *A history of mental retardation. A quarter century of promise.* Baltimore 1987.
- Setten, H. van, *Opvoeding in volkse geest. Fascisme in het onderwijs 1940-1945.* Bergen 1985.
- Standaard encyclopedie voor opvoeding en onderwijs.* Antwerpen 1974.
- Speck, O., *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung.* München 1993⁷.
- Sturm, J.C. en Th.A.M. Graas, Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel. *Zeitschrift für Pädagogik* (1994) 32 Beiheft, p. 420-423.
- Sturm, J.C., Voorgeschiedenis van de Nederlandse orthopedagogiek, in verband met de ontplooiing van het speciaal onderwijs, gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw. *Pedagogisch tijdschrift* (1992) 17, p. 370-387.
- Swanenburg de Veye, G.D., *Het onderzoek der kandidaten voor de buitengewone lagere scholen te Den Haag in de jaren 1926 tot en met 1934 en de resultaten daarvan. Rapport uitgebracht aan het gemeentebestuur van Den Haag (mei 1937) over een enquête.* Den Haag 1938.
- Tonneman, A., *Jongens en meisjes, die het moeilijk hebben.* Uitgave voor de Vereniging van orthopedagogen en anderen, wier arbeid orthopedagogisch gericht is. Den Haag 1953.
- Trent, J.W., *Inventing the feeble mind. A history of mental retardation in the United States.* California 1994.
- Uitvoeringsbesluit Weer Samen Naar School.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Den Haag 1995.
- Vaillant, G.E., John Haslam on early infantile autism. *American journal of psychiatry* (1962) 119, p. 376.
- Vedder, R., *Aangeboren zwakzinnigheid (mogolisme, microcephalie, typus Amstelodamensis).*

- Den Haag 1952
- Vedder, R., *Afwijkende kinderen in de school*. Groningen 1958.
- Vegting, W.G., Onderwijs. In: R. Kranenburg, L.J.M. Beel, A.M. Donner, G.A. van Poelje en C.W. de Vries (red.), *Nederlands bestuursrecht. Deel II, bijzonder deel*. Alphen aan den Rijn 1953.
- Veld, Th.W.M., *Volksonderwijs en leerplicht. Een historisch sociologisch onderzoek naar het ontstaan van de Nederlandsche leerplicht 1860-1900*. Delft 1987.
- Velde, I. van der, De onderwijssituatie rond 1900. In: J.W. van Hulst, I. van der Velde en G.Th.M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen 1970.
- Verkaik, J.P., *Voor de jeugd van tegenwoordig. Kinderbescherming en jeugdhulpverlening door Pro Juventute in Amsterdam 1896-1994*. Utrecht 1996.
- Vial, M., *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1822-1909*. Paris 1990.
- Vliegthart, W.E., Buitengewoon onderwijs. In: J.W. van Hulst, I. van der Velde en G.Th.M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen 1970.
- Vlietstra, N.Y., T. Kingma en M. Holl, *De onderwijskundige en sociale zorg voor gehandicapte jeugd in Nederland*. Alphen aan den Rijn 1974⁴.
- Vlietstra, N.Y., De toekomst van het B.L.O. *Paedagogische studiën* (1961) 38, p. 515-524.
- Vries, G. de, *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam 1993.
- Vijselaar, J. (red.), *Over onnozelen en idioten. Hoofdstukken uit de geschiedenis van de zwakzinnigenzorg in Nederland*. Utrecht 1993.
- Walleghem, M. van, Het ontstaan van de zorg voor zwakzinnigen in België. In: M. Depaepe en M. D'Hoker (red.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum Prof. dr. Maurits de Vroede*. Leuven/Amersfoort 1987.
- Walleghem, M. van, Br. Ebergiste De Deyne (1887-1943) en zijn werk over de zintuiglijke opvoeding bij mentaal gehandicapten: eindpunt of schakel in een evolutie? *Tijdschrift voor opvoedkunde* (1973-74) 19, p. 415-440.
- Weelden, J. van en D.C. van Bakelen, *Uw kind hoort niet op deze school: een pleidooi voor integratief onderwijs aan "gewone" en "buitengewone" kinderen*. Leuven/Amersfoort 1990.
- Weer Samen Naar School: de volgende fase*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Den Haag 1995.
- Weer Samen Naar School. Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden: Hoofdlijnennotitie*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Zoetermeer 1990.
- Wilde, Ph. de, Eugenetisch pessimisme en pedagogisch optimisme bij J. Demoor. Case-study naar het geneeskundig denken over abnormaliteit eind negentiende - begin twintigste eeuw. *Pedagogisch tijdschrift* (1992) 17, p. 349-369.
- Willemse, Th.R.M., Opkomst en ondergang van de therapeutische pedagogie 1905-1965. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* (1995) 34, p. 17-29.
- Wilmink, A.J. en I.C. van Houte, *Opvallende kinderen. Onontsloten gebied in de gewone lagere school*. Utrecht 1958.
- Winzer, M.A., *The History of Special Education. From Isolation to Integration*. Washington, DC 1993.
- Wurff, A. van der, Aspecten van medicalisering en normalisering bij de opkomst van het medisch-opvoedkundig werk in Nederland in het begin van de twintigste eeuw. *Pedagogisch tijdschrift* (1990) 15, p. 102-110.

REGISTER VAN PERSONEN

(pagina-verwijzingen komen overeen met de gedrukte editie, corresponderen dus niet met deze digitale pdf-versie. Voor het vinden van de personen in de tekst moet dus de zoekfunctie gebruikt worden.)

Baptist, broeder Jan 125
Beaufort, P. de 31
Beekenkamp, C. 124
Binet, A. 87, 205-207, 210-214, 216
Bladergroen, W. 88, 95
Bless, H. 228, 229
Bleuler, E. 142
Boeke, K. 81
Boer, P. de 178
Bouman, K.H. 204
Bruggen, J.J.L. van der 28, 30
Brunt, A.J. 188
Bunt, G. 109
Burt, C. 192, 193, 223
Calliber, A.J. 42, 109
Cals, J.M.L.Th. 94
Carp, E.A.D.E. 86
Casimir, R. 86
Christ, G.A.E. 125
Colijn, H. 57, 71
Cort van der Linden, P.W.A. 48, 52
Diepenhorst, I.A. 97
Doornbos, K. 99
Douglas Turner, F. 224, 225
Ebergiste de Deyne, broeder 125, 126
Edens, J.J. 191, 192
Geer, D.J. de 62, 71
Geluk, J. 144, 146
Gielen, J.J. 70, 90
Goddard, H.H. 221, 222
Goeman Borgesius, H. 35
Goorts, P. 73
Gould, S.J. 222
Graaff, J. de 46
Guggenbühl, J.J. 144
Gunning Wzn., J.H. 46
Gunning, J.W. 31, 183
Haan, M.G.H. den 196
Hall, J.N. van 44
Hanselmann, H. 183
Hart de Ruyter, Th. 86
Havermans, F.M. 229
Heemskerk, Th. 48, 51
Heldring, O.G. 32

Herbart, J.F. 162
Herderschêe, D. 87, 88, 152, 153, 178, 191, 192, 195, 205-207, 210-212, 214, 215, 221, 223,
226, 227, 237
Herwerden, M.A. van 218
Hofkamp, T. 129, 134, 136-138, 142-144, 146, 148
Hörner, Fr. 214
Houte, I.C. van 18, 72-81, 84, 89, 90, 93-95, 97, 150, 154, 177, 183, 185, 186
Idsinga, J. 45
Inigo, broeder 214
Itard, E.M. 119
Jak, Th. 187
Jelgersma, G. 166, 170, 174
Juke, A. 221
Juke, familie 221
Kallikak, familie 221, 222
Kallikak, M. 222
Kanner, L. 142
Kingma, F.Y. 31, 42, 43, 117, 122, 129
Kingma, J.L. 43, 44
Klerk, D. de 35
Klessens, J. 228
Klootsema, J. 30, 39, 40, 84, 146, 147, 152, 164, 165, 168, 197, 208
Koenen, J.H.M. 87, 88, 153, 154, 185, 192, 195, 224
Koetsveld, C.E. van 31, 129-131, 134, 138-144, 146, 220
Köhler, D. 38, 40, 120, 202
Kohnstamm, Ph. 182
Krasnagorski 207
Krevelen, D.A. van 142
Kuyper, A. 21, 37-42, 61
Leene, H. 124
Leeuw, G. van der 81
Leij, A. van der 12
Liefland, W.A. van 24, 131, 190, 193
Lijnden van Sandenburg, C.Th. van 31
Lingbeek, C.A. 71
Lith, J.P.Th. van der 31
Londen, D.M. van 200
Marchant, H.P. 71
Moorrees, C.W. 31
Neve, J. de 191
Nijssen, J. 213
Oort, A.H. 186, 187
Oud, P.J. 71
Pavlov, I.P. 207
Peelmans, J. 213
Pinel, P. 119
Poelje, G.A. van 71
Querido, A. 187

- Reda, familie 221, 222
Rombouts, S. 214
Rossolimo 213
Rost van Tonningen, M.M. 77
Royaards van den Ham, W.J. 31
Rutgers, V.H. 69
Rutten, F.J.Th. 83, 94
Saegert, C.W. 141
Sanders, J. 225
Schreuder Az., I. 40, 145, 158, 172
Schreuder, A.J. 39, 146, 159, 160, 169, 170, 173, 186, 187, 191, 194, 199
Schreuder, P.G. 124
Schreuder, P.H. 61, 121, 122, 149, 206
Schreve, C.F. 45
Séguin, E. 119, 141, 199
Sidney, E. 141
Silvester, frater M. 149
Simon, Th. 87, 205, 206, 212, 213
Slotemaker de Bruïne, J.R. 72
Sollier, P. 39
Spearman, Ch. 213, 214
Stern, W.L. 206
Stevens, L.M. 99
Strümpel, A.H.L. von 146
Suringar, W.H. 32
Swanenburg de Veye, G.D. 214, 215
Terman, L.M. 212, 213, 215
Terpstra, J. 62, 63, 69, 71
Thorndike, E.L. 213
Trent, J.W. 224
Vedder, R. 124, 192
Verdenius-de Jong Saakes, E.J. 155
Vermeylen, G. 213, 215
Visser, F. 225
Visser, H.W.C.A. 134-136, 142-144, 146
Visser, J.Th. de 67
Vlietstra, N.Y. 86-88, 90, 91, 95
Voisin, J. 199
Volhand, J. 78
Voorthuijsen, A. van 57, 60, 63-67, 69, 74, 79-81, 89, 93, 99-101, 104, 122, 152, 154, 157, 167, 175, 179, 180, 188-190, 195, 196, 203, 204, 215, 223
Vos, G.J. 121, 122, 167, 202
Voûte, A. 44
Vries, E. de 122, 191, 195
Waszink, M.A.M. 62, 63, 69-71
Waterink, J. 154
Weisse, T. 134-136
Welie, F.A.M. van 229

Wesselings, J.H. 94, 95
Wijsman, J.W.H. 121, 204, 206
Willemsen, Th. 179
Winkler, C. 45, 198
Zwiep, D. 63

Bijlage I: Vragenlijst voor het hoofd van de gewone lagere school
 Bron: I. Schreuder Az., *Het onderwijs aan achterlijke kinderen* (1907)

BILAGE I

II

Letter, nummer of naam der school: Datum van invulling:

VRAGENLIJST.

Naam van het kind:
 Woongl.

Datum van geboorte:

Wanneer werd het kind voor 't eerst op school geplaatst?

Wanneer is het bij U opgenomen?

Hoe langem tijd bleef het in de verschillende klassen?

Hoe is het geheugen?

Kan het 'n vterregelijk versje leeren?

Kan het rekenen? Zoo ja, binnen welke getallenreeks tot 5, tot 10, tot 50 enz.?

Kent het kleuren? Indien niet alle, welke niet?

Kan het melodien nazingen?

Herkent het afbeeldingen, bijv. van eenvoudige voorwerpen op schoolplaten bij aanbouwingsonderwijs in gebruik?

Hoe is het humeur?

Is het kind driftig? Is het slaagzuchtig, liegt of sleet het? Heeft het neigingen tot verzet en onwil?

Heeft het toevallen?

Spreekt het kind goed?

Zit het stil of verricht het onwillkeurige bewegingen?

Heeft het eigenaardigheden die het vertilijf of school moeijlig maken? (Omarmen, onwillkeurige strafe-loozing, etc.)

Wat noopt U om dit kind achterlijk te noemen en welke andere inlichtingen kunt gij omtrent het kind geven?

Verzuimt het dikwijls de lessen? Om welke redenen?

Handtekening van het hoofd der school:

Bijlage II: Vragenlijst van de school voor achterlijke kinderen te Amsterdam
 Bron: I. Schreuder Az., *Het onderwijs aan achterlijke kinderen* (1907)

IV

BEILAGE II.

**School voor Achterlijke Kinderen
 te Amsterdam.**

N^o.....

ONDERZOEK betreffende

geboren den te

Woonplaats:

1. Vader:

Naam van geboorte:

Plaats van geboorte:

2. Moeder:

Naam:

Plaats van geboorte:

3. Onders:

Is bij hen iets bekend van:

- a. dronkenschap
- b. krankzinnigheid
- c. zwinneerd
- d. misdrijfzaken
- e. tuberculose
- f. of anderszins?

4. Opstijgende lijnen:

Is daar iets bekend van
 dronkenschap, krankzinnig-
 heid of anderszins?

5. Zijnen:

Is daar iets bekend van
 dronkenschap, krankzinnig-
 heid of anderszins?

**6. Uit hooreel broers en
 zusters bestaat het gezin?**

**7. Hoeveel kinderen zijn er
 overleden en waaraan?**

**8. Het hoeveelste kind is
 dit?**

**9. Was de moeder tijdens de
 zwangerschap gezond?**

**10. Had de geboorte een nor-
 maal beloop?**

**11. Heeft het schoten bezocht
 en welke?**

12. Is er een voogd?

**13. Naam en woonplaats van
 den voogd.**

14. Eerste Lerejaren:

a. Leed het aan stuijpen?

b. Hoe oud kreeg het tan-
 den?

c. Hoe oud leerde het
 roepen?

d. Heerred leerde het
 spreken?

e. Doorstond het
 mazelen

roodvonk

diphtheritis

hersenziekten

of andere ziekten?

Bijlage III Binet-Simon-Herdersbinder
 Bron: D. Herdersbinder, Onverzekerde volgers (München 1932)
 Universitätsbibliothek, Amsterdam (N 233-8)

VI

- n. Kan het hooren?
- o. Bezit het eenvoudige tijdsbegrippen? Onderscheidt het gisteren en morgen? Kent het de lengte van een maand en een week?
- p. Bezit het eenvoudige tijdsbegrippen? Onderscheidt het heden, de ochtend, de middag, de avond, de nacht, de week, de maand, de jaer, de jaerreeks, een jaer, een oekter, degen en onder? Weet het den weg naar huis?
- q. Kan het een eenvoudige figurat maseekenen?
- r. Onderscheidt het de kleeren?
- s. Kan het de hoofdbewerkingen uitvoeren in de getalleurij tot 10 tot 20 tot 100
- t. Leesst het?
- u. Schrijft het?
- v. Naar herbeeld?
- w. Naar diete?

Adress der Commissie:

V

- f. Hoe oud was het zindelijke?
- 15. Tegenwoordige toestand:
 - a. Algemeene indruk:
 - Physische toestand.
 - Psychische toestand.
 - b. Vorm van het hoofd:
 - Omvang:
 - Langte:
 - Breedte:
 - c. Oeur der haren:
 - d. Klaren:
 - e. Oogen:
 - f. Aangezicht:
 - Neus:
 - Mond:
 - Lippen:
 - Tanden:
 - Yrtenette:
 - g. Kan het rechtait gesloten handen stil houden?
 - h. Kan het met aaneengesloten -voeten stillaan?
 - i. Ook bij gesloten oogen?
 - j. Kan het voor- en achter nit, loopen?
 - k. Ook bij gesloten oogen?
 - l. Bestaan er ruggegraatsverkrummelingen?
 - m. Bestaan er spraakstoornissen?
 - n. Kan het zien?

Bijlage III: Binet-Simon-Herderschêetest

Bron: D. Herderschêe, *Onderzoekboekje volgens Methode-Binet* (1932⁶)
 Universiteitsbibliotheek Amsterdam (Br.5333-8)

Verstandsschaal volgens Binet.

3 jaar:

1.	En hoe heet je eigenlijk?	1.	
2.	Kijk eens, hier heb ik een plaatje ¹⁾ (I). Nu moet jij eens zeggen, wat daar alzoo op staat en wat daar alzoo gebeurt! (bij 3 prentjes; niet helpen dan met een „toe maar”).	2.	a.
			b.
			c.
3.	Wijs nu eens waar je mond is? En je neus? En je oogen?	3.	
4.	Twee cijfers { 4, 3. (2 serieën goed is +) ²⁾ nazeggen { 5, 7. { 8, 2.	4.	
5.	Zes lettergrepen nazeggen. (2 serieën goed is +). Jan is een groote vent. Het is mooi weer vandaag. Piet is morgen jarig.	5.	

¹⁾ I verwijst naar Utensiliëndoos.

II „ „ Suggestieboekje.

III „ „ Materiaalboekje.

²⁾ Bij de proeven, waarbij cijfers of zinnen worden voorgesproken, wordt alleen een + gegeven, indien na één keer voorspreken, een goed resultaat volgt. Behalve een + of —teeken, worden bij alle proeven de antwoorden letterlijk opgeschreven.

- | | | |
|----|--|----|
| 4. | Leg deze twee kartonnetjes eens zoo tegen elkaar, dat het net zoo wordt als dit. (I. rechthoek en langs diagonaal doorgeknipte rechthoek.) | 4. |
| 5. | Hier liggen centen (4), nu moet jij ze eens tellen en met je vinger aanwijzen, zoo, 1, 2, nu jij. | 5. |

6 jaar:

- | | | |
|----|--|---|
| 1. | Is het nu middag of avond? | 1. |
| 2. | Je hebt wel eens een paard gezien, hé?
a. Nu wat is dan een paard?

b. En een soldaat?

c. En een roos?

d. En een hamer?

e. En een stoel?
definitie door gebruiksaanwijzing is reeds +). | 2. a.

b.

c.

d.

e. |
| 3. | Een ruit nateekenen met inkt. (III, blz. 2). | 3. |

- | | | |
|----|--|----|
| 4. | Dertien centen tellen (zie 5 jaar) en dan: „dus hoeveel zijn er?” | 4. |
| 5. | Welk meisje (of jongen) vind jij het leelijkst? (III, blz. 3, 5 en 7) (alle drie goed is +). | 5. |

7 jaar:

- | | | | |
|-----|--|----|----|
| 1a. | Wijs eens waar je linker oor zit? | 1. | a. |
| b. | En je rechterbeen? (N.B. niet naar het lichaamsdeel kijken!) | | b. |
| 2. | Beschrijving bij 3 prentjes (I) (bij 2 goed is +). ¹⁾ | 2. | |

- | | | | |
|----|---|----|------------------------------------|
| 3. | Nu moet je eens goed opletten: Nu moet je dadelijk die sleutel op die stoel leggen, dan de deur open doen en dan dat potlood aan mij geven.
Goed gehoord? Sleutel op stoel, deur open, potlood aan mij! Vooruit maar! (alles moet goed zijn, ook de volgorde, zonder eenige, zij het mimische hulp). | 3. | |
| 4. | Hoeveel is dat samen? (1 dubbeltje en 8 centen neerleggen). | 4. | |
| 5. | Wat is dat voor kleur? (rood, blauw, geel, groen; alles goed is +). | 5. | rood:
blauw:
geel:
groen: |

8 jaar:

- | | | | |
|-----|---|----|----|
| 1a. | Je hebt wel eens een vlinder gezien, hè? En ook wel eens een vlieg? Nu, dat is niet hetzelfde een vlieg en een vlinder hé? Wat is dan het verschil? | 1. | a. |
|-----|---|----|----|

¹⁾ Natuurlijk worden de prentjes maar één keer vertoond en al naar het resultaat voor 3 en 7 jaar een + of een — gegeven. Evenmin als bij de andere proeven mag achteraf gecorrigeerd worden, met het oog op een later te herhalen onderzoek.

- | | | |
|----------------|---|-------------------------|
| b. | En tusschen glas en hout? | b. |
| c. | En tusschen papier en bordpapier?
(2 keer voldoende verschil is +). | c. |
| 2. | Nu moet je van 20 tot 0 terug tellen,
zoo: 20, 19, 18. Nu jij! | 2. |
| 3. | Alle muntstukken benoemen.
(één fout maken is —). | 3. |
| 4. | Kijk eens aan dat hoofd of aan dat lijf
is wat vergeten te teekenen! Zie je wel
wat? (III, blz. 9, 11, 13 en 15.) (van de
4 lacunes moeten 3 gezien worden). | 4. a.
b.
c.
d. |
| 5. | Vijf cijfers nazeggen: (2 serieën goed is
+).
2, 6, 9, 8, 3.
5, 2, 7, 4, 8.
9, 3, 2, 8, 5. | 5. |
| 9 jaar: | | |
| 1. | Nu zullen wij eens winkeltje spelen; jij
hebt de kas (alle munten en 13 centen).
Nu koop ik dit doosje voor 80 ct. Hier
heb je een gulden en geef mij eens terug!
(geen fout geoorloofd). | 1. |

- | | | |
|-----|--|-----------------------------------|
| 2. | Nu zal ik je eens twee teekeningen laten zien, maar heel eventjes en dan moet jij ze uit het hoofd nateekenen. Dus goed opletten! (10 sec. voorhouden). Minstens één moet bijna goed zijn, en de andere herkenbaar. (III, blz. 16). | 2. |
| 3. | Nu zal ik je eens wat geks vertellen en dan moet jij me eens zeggen, wat het gekke is en of je dat zoo kunt zeggen.
a. Ik heb drie broers: Jan, Piet en ik.

b. Gisteren is er een man onder de tram gekomen; zijn hoofd was er heelemaal af. Ze hebben hem naar het Ziekenhuis gebracht en ze denken, dat hij wel gauw weer beter zal zijn.

c. Er is laatst een spoorwegongeluk gebeurd. Maar het was heelemaal niet erg, er waren maar 50 dooden. (2 keer absurditeit herkend is +). | 3. a.

b.

c. |
| 4a. | Waarom moet je niet al het geld, dat je verdient uitgeven, maar een deel ervan bewaren? | 4.

a. |

- | | | | |
|-----|--|----|----|
| 2. | Definitie als bij 6 jaar. (vier keer meer dan gebruiksaangeving is +) ¹⁾ | 2. | |
| 3a. | Welke maand hebben wij nu? | 3. | a. |
| | b. En welken dag? | | b. |
| | c. En de hoeveelste? (3 dagen verschil mag). | | c. |
| | d. En welk jaar? | | d. |
| 4. | Noem eens alle maanden op! | 4. | |
| 5a. | Als je thuis zóó getreuzeld hebt, dat je bijna niet meer op tijd op school kunt komen, wat moet je dan doen? | 5. | a. |
| | b. Als je den trein hebt misgelopen, wat moet je dan doen? | | b. |
| | c. Als je een ding hebt gebroken, dat van een ander is; wat moet je dan doen? (één absurd antwoord maakt —). | | c. |

10 jaar:

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1. | Kijk eens: deze 5 doosjes zijn niet even zwaar (3, 6, 9, 12, 15 G.) Nu moet je ze eens oppakken, en dan het zwaarste hier neer zetten; dan dat iets minder zwaar is en eindelijk het lichtste hier. Goed begrepen? Hier het zwaarste, hier het lichtste! Vooruit maar! (Als het fout is, nog eens! één keer goed is +) (I). | 1. | |
|----|---|----|--|

¹⁾ Natuurlijk wordt hier, al naarmate men de proef bij zes jaar uitvoert, een + of — ingevuld en de proef niet herhaald.

b. Wat moet je doen, voor je iets gaat be-
ginnen, dat heel moeilijk is?

b.

c. Als je meening wordt gevraagd over
iemand, die je maar heel weinig kent,
wat moet je dan doen? (2 maal redelijk
antwoord is +).

c.

5. Nu moet je eens een zin maken waarin
deze woorden voorkomen:

5.

a. Amsterdam — grachten — geld..

a.

b. Lui — werkeloos — arm.

b.

c. Rotterdam — rijkdom — rivier.
(2 keer moeten de 3 woorden in een
of twee zinnen bevat zijn. Als het één
zin is, dan geldt het als goed voor 12
jaar).

c.

12 jaar:

- | | | |
|---|----|----------------|
| 1. Weerstand tegen lijnenverschil — suggestie. (II). ¹⁾ | 1. | |
| 2. Drie woorden in één zin. (Zie 10 jaar 5, a, b, c.) | 2. | a.
b.
c. |
| 3. Zestig woorden in 3 minuten opnoemen. (niet tellen of herhalen). | 3. | |
| 4. Definitie (voorbeeld geven) van: | 4. | a.
b.
c. |
| a. medelijden. | | |
| b. eerlijk. | | |
| c. rechtvaardig. | | |
| 5. In normale volgorde brengen. (III, blz. 6.) | 5. | a.
b.
c. |

¹⁾ Zonder eenige verandering van intonatie wordt iedere bladzijde omgeslagen met een „en hier?”

B. 1. Kent het: (doorhalen wat niet gelezen wordt).

aa oe oo ee ie ij
 a e i o u p k m n
 s l r g ch j z d
 b f v w h t

paa moe mee mie.
 een aap eet een noot.

een paar ooren.
 praat eens wat.
 het paard trekt.
 een schip vaart.

De meiden schrobden de straat.

De groenteboer brengt ons elken dag versche groente, zooals Sla, Andijvie, Postelein, Kool, Radijs, enz.

Pak eens aan je linker oor.¹⁾

2. Schrijf eens na.

in

aap

voes

3. Schrijf eens op: (III, pag. 4).

¹⁾ Het kind moet na het lezen de handeling uitvoeren: „Nou, toe maar, doe het eens.”

OVERZICHT DER ANTWOORDEN.

DATUM.	III.					IV.					V.					VI.					VII.									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
Onderzoek op:																														

VIII.	IX.					X.					XII.					Intellec- tuele ouderdom	Verke- lijke ouderdom	Quotient										
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5													

Intelligentiequotient = Leeftijd volgens Binet (te berekenen door iedere goed opgeloste test de waarde van $\frac{1}{5}$ jaar te geven en bij de som nog 2 jaren op te tellen) gedeeld door den werkelijken leeftijd. De tests van 12 jaar gelden niet als $\frac{1}{5}$ maar als $\frac{2}{5}$ jaar, daar voor het 1^{re} jaar geen tests zijn aangegeven.