

# **De goede schoolmeester: het ideaalbeeld van de onderwijzer in het begin van de negentiende eeuw**

**Koen Bavelaar**

**[k.t.bavelaar@gmail.com](mailto:k.t.bavelaar@gmail.com)**

**3491714**

**Begeleiders: Fia Dieteren en Bjorn Wansink**

**5 juni 2017**

# Inhoudsopgave

<b>1. Introductie</b>	<b>3</b>
<b>2. Onderwijsvernieuwing voor en in de Bataafsche Gemeenebest</b>	<b>11</b>
<b>3. Het pedagogisch ideaal</b>	<b>16</b>
<b>4. Het didactisch ideaal</b>	<b>29</b>
<b>5. Het ideaal van professionalisering</b>	<b>42</b>
<b>6. Conclusie</b>	<b>48</b>
<b>7. Discussie</b>	<b>51</b>
<b>8. Literatuurlijst</b>	<b>58</b>

# 1. Introductie

Goede onderwijzers, zo staat in het onderwijs verslag uit 1817 “onderscheiden zich door hunne gehechtheid aan de beginselen, waarop een doelmatig volks-onderwijs moet rusten. Den geest der leerlingen uitlokken tot eigene werkzaamheid, alle neigingen tot betamelijkheid en orde in hun jeugdig gemoed versterken en vermenigvuldigen, hun tevredenheid inboezemen met hunnen staat, in één woord, hen tot de betrachting van maatschappelijke deugden en het gevoel der vaderlandsliefde voorbereiden: ziedaar het voorwerp der onophoudelijke zorgen van alle meesters, welke, hetzij hij hunne eigene vorming in wel ingerigte scholen, hetzij door het bestuderen van goede boeken, juiste begrippen erlangd hebben van het eigenlijke doel der opvoeding, en van de wegen, die tot hetzelfde leiden.”<sup>1</sup>

De ideale onderwijzer werd hiermee gekenschetst door didactiek, pedagogiek en professionalisering. De manier van lesgeven, het overdragen van waarden en de studie voor het onderwijzerschap stonden centraal. De taal waarin dit ideaal geformuleerd wordt en de sociale waarden die het in zich draagt, geven de indruk van een ideaal uit een ver verleden. Dit onderzoek wil dit ideaal onder de loep nemen: het ideaalbeeld van de onderwijzer bij de overheid in het begin van de negentiende eeuw. Het onderzoek stelt daarbij ook ter discussie of het ideaal werkelijk tot een ver verleden behoort.

## Onderzoeksvraag en afbakening

De onderzoeksvraag “wat was het ideaalbeeld van de onderwijzer bij de overheid in het begin van de negentiende eeuw?” bevat allerlei afbakenende termen die verantwoording behoeven. Ideaal wijst op een beeld van hoe de onderwijzer moest zijn. Hoewel er verbindingen staan tussen realiteit en ideaal, draait het dus om een beeld en niet om de sociale en materiële realiteit. Het gaat hierbij bovendien om een normatief beeld en niet om een descriptief beeld. Er is gekozen voor de onderwijzer of schoolmeester, en niet de leraar op het hoger onderwijs, omdat de lagere school veruit het meeste bereik had. Slechts een zeer beperkt gedeelte van de bevolking volgde vervolgonderwijs. Bovendien werd er in de negentiende eeuw vooral nagedacht over de verbetering van het lager onderwijs, waardoor de bronnen voor het ideaalbeeld van de onderwijzer gemakkelijker te vinden zijn. Er is gekozen voor de overheid omdat zij een sturende rol speelde in de onderwijsvernieuwingen van deze periode. Speciale aandacht gaat daarbij uit naar het Rijksschooltoezicht, dat juist in deze periode werd opgericht.

---

<sup>1</sup> *Verslagen nopens den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het koninkrijk der Nederlanden, gedaan aan de Staten-Generaal, 1816-1840* (Den Haag, 1842), 35.

Ten slotte is het begin van de negentiende eeuw gekozen, omdat dit een periode van onderwijsvernieuwing was. De nieuwe overheid van de Bataafsche Gemeenebest had de mogelijkheid de samenleving opnieuw in te richten, en concentreerde zich daarbij sterk op het onderwijs. Deze periode stond daarmee bol van idealen. Het onderzoek is gericht op de periode 1801-1820. Daarbij ligt de nadruk op 1801-1806, omdat hier de aanzetten tot verandering in het onderwijs vorm kregen. Een aantal cruciale bronnen dateren echter net buiten deze periode, waardoor de onderzoeksperiode tot 1820 is verschoven.

## Een nieuwe studie

Het onderwerp van het onderzoek is nog niet direct in andere onderzoeken aan de orde gekomen. De realiteit van de onderwijzer in het begin van de negentiende eeuw is relatief goed vastgelegd. P. Th. F. M. Boekholdt schrijft over de situatie van de onderwijzer in zijn *Geschiedenis van de school in Nederland*.<sup>2</sup> Ook in zijn regionale boeken over het onderwijs in Drenthe en Gelderland komt de onderwijzer aan bod.<sup>3</sup> Daarnaast zijn er andere studies over het onderwijs in het begin van de negentiende eeuw in een specifieke provincie die de realiteit van de onderwijzer behandelen. Tine Visser beschrijft de Zeeuwse onderwijzer, Dolly Verhoeven de Noord-Brabantse onderwijzer en Jaak Brepoels de Limburgse onderwijzer.<sup>4</sup> Over veranderingen in het beroep van de onderwijzer, de professionalisering van de onderwijzerstand, is ook geschreven. N. L. Dodde schreef “Het beroep onderwijsgevende en zijn opleiding. Een historisch perspectief” en An Bosman-Hermans heeft “De onderwijzer: opleiding in het perspectief van professionalisering” gepubliceerd.<sup>5</sup> Wat opleiding van onderwijzers betreft zijn ook *Van schoolmeester tot onderwijzer* van M. de Vroede, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland* van R. Turksma en *Kwekeling: tussen akte en ideaal* van M. van Essen te noemen.<sup>6</sup> Al deze werken richten zich echter, zeker

---

<sup>2</sup> P. Th. F. M. Boekholdt en E.P. de Booy. *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht, 1987).

<sup>3</sup> P. Th. F. M. Boekholdt. *Het lager onderwijs in Gelderland 1795-1858* (Arnhem, 1978); P. Th. F. M. Boekholdt. *De hervorming der scholen: Het onderwijs in Drenthe in de eerste helft van de negentiende eeuw*. Drentse Historische Studiën III (Assen, 1982).

<sup>4</sup> Tine Visser, *Vernieuwing van het lager onderwijs in Zeeland in de eerste helft van de negentiende eeuw* (Utrecht, 1995); Dolly Verhoeven. *Ter vorming van verstand en hart: Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant ca 1770-1920* (Hilversum, 1994); Jaak Brepoels. *Het Lager onderwijs in de provincie Limburg (1815-1830)* (Assen/Amsterdam, 1976).

<sup>5</sup> N. L. Dodde. “Het beroep onderwijsgevende en zijn opleiding. Een historisch perspectief,” in B.P.M. Creemers, *De professionalisering van de leraar* (Alphen aan den Rijn, 2002) 11-29; A. Bosman-Hermans. “De onderwijzer: opleiding in het perspectief van professionalisering” *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis* (1979) 1-2, pp. 83-104.

<sup>6</sup> M. de Vroede. *Van schoolmeester tot onderwijzer: de opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842* (Leuven, 1970); R. Turksma. *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale*

wat het begin van de negentiende eeuw betreft, op de realiteit, en niet het ideaalbeeld van de onderwijzer. Het gaat om concrete veranderingen in het onderwijzerscorps en de opleiding.

Er zijn wel beelden beschreven van onderwijzers, maar deze zijn descriptief van aard. Men kan hierbij denken aan *De figuur van de onderwijzer en de onderwijzeres in de Zuidnederlandse literatuur* van R. C. Gitsberg en *Onderwijzen, een onmogelijk beroep: schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen* van S. van Oenen en S. Karsten.<sup>7</sup> Hoewel het in deze studies niet langer gaat om de realiteit van de onderwijzer, maar om beeldvorming, hebben we hier te maken met descriptieve en niet met normatieve beelden. Het zijn beelden van onderwijzers, maar beelden van hoe men dacht dat onderwijzers waren en niet hoe men dacht dat zij moesten zijn.

Als er normatieve beelden worden beschreven, gaat dit veelal over onderwijs in het algemeen. Er zijn meerdere werken over pedagogiek en achterliggende filosofische stromingen in de achttiende en negentiende eeuw. Hier kunnen het werk van N. F. Noordam, *Historische pedagogiek van Nederland: een inleiding* en *Historische pedagogiek: Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800* van, M. van Essen en J. D. Imelman genoemd worden.<sup>8</sup> De normatieve ideeën die hier besproken worden, zijn echter vaak van algemeen filosofische aard. Denkers als Locke en Rousseau worden behandeld. Een vergelijkbare opmerking is te maken over het werk van Jan Lenders, *De burger en de volksschool: Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850*.<sup>9</sup> Het is de auteurs vooral te doen om achterliggende ideeën en niet om het meer specifieke ideaalbeeld van de onderwijzer. Een uitzondering vormt het straffen en belonen: hier wordt in een volgend hoofdstuk verder op ingegaan.

### **Theoretisch raamwerk en relevantie**

Er is veel theorievorming over de relatie tussen heden en verleden in de geschiedschrijving. Jan Lenders onderscheidt ten opzichte van de onderwijsgeschiedenis een historiserend perspectief en een generaliserend cultuur-pedagogisch perspectief. De eerste benadering bekijkt

---

*instellingen* (Groningen, 1961); M. van Essen. *Kwekeling, tussen akte en ideaal: de opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800* (Amsterdam, 2006).

<sup>7</sup> S. van Oenen en S. Karsten. *Onderwijzen, een onmogelijk beroep: schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen* (Groningen, 1991); R.C. Gitsberg. *De figuur van de onderwijzer en de onderwijzeres in de Zuidnederlandse literatuur* (Tilburg, 1963).

<sup>8</sup> N. F. Noordam. *Historische pedagogiek van Nederland: een inleiding* (Nijkerk, 1979); M. van Essen en J. D. Imelman. *Historische pedagogiek: Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800* (Groningen, 1999).

<sup>9</sup> J. Lenders. *De burger en de volksschool: Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850* (Nijmegen, 1988).

onderwijsvernieuwing vanuit een eigen, tijdgebonden perspectief. Ideeën en acties worden voornamelijk begrepen vanuit de context waarbinnen deze plaatsvinden. De tweede benadering zoekt naar continuïteit met het heden. Denkbeelden uit het verleden worden vaak geëvalueerd op basis van actuele denkbeelden. Het gaat om het aanscherpen van hedendaagse ideeën of om beoordeling van ideeën uit het verleden door de ontmoeting tussen beide. Zulke geschiedenis, bedreven vanuit de onderwijswetenschappen, ziet het verleden vaak als voorgeschiedenis, waarin vooropzetten van huidige praktijken worden geïdentificeerd. In meer gedetailleerde studies schippert men tussen distantie en herkenning, maar het blijft geschreven vanuit een normatief, evaluatief kader. Dit is volgens Lenders een selectieve manier van geschiedschrijving en geeft zodoende weinig aandacht aan de specifieke, tijdgebonden overwegingen en intenties. <sup>10</sup>

De benadering die hier is gekozen sluit toch meer aan bij het generaliserende perspectief. Er wordt uitgegaan van een waarde in de ontmoeting tussen heden en verleden en hiervoor worden hedendaagse begrippen op oude ideeën en praktijken gelegd. In dit onderzoek wordt inderdaad de nadruk gelegd op continuïteit, maar wordt ook discontinuïteit erkend. Een dergelijk evaluatief kader legt een beperkte manier van kijken op, maar dat doet elk theoretisch kader. Wanneer het verleden vanuit een vraag wordt benaderd, wordt het al gestructureerd. Enerzijds is er de wil om het verleden zoveel mogelijk zelf te laten spreken, anderzijds is er de drang om het verleden relevant te maken voor het heden. Het ligt aan de bedoelingen van de auteur waar de nadruk op wordt gelegd.

Dit onderzoek is bedoeld om het ideaalbeeld van de onderwijzer in het verleden te begrijpen, maar het is ook bedoeld om een perspectief op het heden te leveren. Sommige historici gebruiken de geschiedenis om hedendaagse ideeën en gebruiken te denaturaliseren of te ontheiligen. Ideeën worden vaak als rationeel, natuurlijk of vanzelfsprekend gezien. Het onderzoeken van het verleden of de oorsprong van dergelijke ideeën, trekt een dergelijke status in twijfel. Vaak hebben ideeën en praktijken een veel minder logische of rationele oorsprong dan men denkt, en dergelijk onderzoek probeert dat aan te tonen. <sup>11</sup>

Op vergelijkbare wijze wil ik het verleden van bepaalde ideeën uit de onderwijswetenschappen laten zien. Veelal worden dergelijke ideeën als rationele, wetenschappelijke creaties

---

<sup>10</sup> Lenders, *De burger en de volksschool*, 11-14.

<sup>11</sup> Deze ideeën zijn bijvoorbeeld te vinden in Friedrich Nietzsche, *De genealogie van de moraal. Een strijdschrift* (Amsterdam, 2008) en Michel Foucault en Gilles Deleuze, *Nietzsche als genealoog en als nomade*. (Nijmegen, 1981).

gepresenteerd. De oorsprong van deze ideeën ligt echter in de oude praktijk van het lesgeven. Het blootleggen van de geschiedenis van het onderwijzersideaal doet een aantal dingen: het trekt de rol van onderwijswetenschappen in twijfel en het bevraagt de vanzelfsprekendheid van deze ideeën. Het trekt de rol van de onderwijswetenschappen in twijfel door aan te tonen dat de opkomst van deze wetenschap weinig heeft veranderd aan het ideaal en de adviezen voor goed onderwijzerschap. Hiermee wordt niet beweerd dat de wetenschap overbodig is: de wetenschap wordt uitgedaagd om haar relevantie scherper te formuleren. Het historiseren van het ideaal trekt de vanzelfsprekendheid ervan in twijfel, omdat deze ideeën blijkbaar niet primair gebaseerd zijn op universeel aangetoonde waarheden, maar op praktijkreflectie. Mogelijk bestaat er een onwetenschappelijke vooringenomenheid (bias) voor bepaalde ideeën, waar onderzoekers zich via dit artikel bewust van kunnen worden.

Ook de discontinuïteit in ideaal heeft een waarde, in het bijzonder voor de huidige onderwijzers. Volgens Walter Benjamin beschrijft de cultuurhistoricus beelden uit het verleden die een 'shock', een clash met het heden, veroorzaken. Door het ideaalbeeld van het verleden te schetsen, denkt een onderwijzer ook na over het beeld dat hij nastreeft. Door de botsing met het verleden, ziet hij meer mogelijkheden in het heden.

De lens van het heden is de invalshoek die relevantie geeft aan het bestudeerde, maar er is geprobeerd de eigenheid van de tijd te bewaren. Het beeld van de negentiende eeuw wordt eerst op zichzelf, hoewel met een hedendaags begrippenstelsel, beschouwd. De expliciete confrontatie met het heden vindt pas in de discussie plaats op basis van het historisch onderzoek naar het ideaalbeeld bij de overheid van de onderwijzer in het begin van de negentiende eeuw.

### **Bronnen en methode**

Om het ideaalbeeld van de overheid van de onderwijzer te reconstrueren, heb ik gezocht naar directe uitspraken over goede of bekwame onderwijzers. Hierbij heb ik gezocht naar bronnen die niet idiosyncratisch waren, maar een weerspiegeling van het denken van de overheid of overheidsorganen. Tegelijkertijd moesten de bronnen uitvoerig genoeg zijn om een uitgebreid ideaalbeeld uit te kunnen construeren. Ik heb daarom een aantal invloedrijke bronnen geselecteerd die door velen gebruikt en gelezen werden. Buiten de hier gebruikte bronnen zijn er weinig bronnen die zowel een ideaalbeeld schetsen als representatief voor de overheid zijn. Daarbij is het belangrijk te weten dat het Rijksschooltoezicht en de overheid zeer nauw met elkaar verbonden waren. De schoolopzieners en de Agent van Nationale opvoeding kwamen bij elkaar, waar de schoolopzieners toegesproken werden en instructies kregen. Grote

verschillen in visie tussen een ‘ministerie van Onderwijs’ en het Rijksschooltoezicht waren niet denkbaar, omdat het destijds minder onafhankelijke organisaties waren.

De bronnen geven vaak richtlijnen voor docenten om beter te worden. Een richtlijn ter verbetering en een ideaal zijn niet per se hetzelfde. Een richtlijn kan gericht zijn op beter, terwijl een ideaal gericht is op best. Echter de bronnen die richtlijnen bevatten zijn vaak op een idealistische wijze opgesteld. Daarnaast zijn er soms geen andere bronnen beschikbaar: richtlijnen komen dan het meest in de buurt van een ideaal. En vaak kan men vanuit stap van slecht naar beter een ideaal afleiden. Het ideaalbeeld blijft daarmee niet verborgen in de stappen naar verbetering.

De voornaamste primaire bronnen zijn het *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsche Gemeenebest*, de Onderwijsverslagen, de schoolwetten en reglementen, de *Bijdragen betreffende den staat en de verbetering van het schoolwezen in het Bataafsche Gemeenebest* en een observatieformulier. Van elk van deze bronnen zal ik een korte omschrijving en verantwoording geven.

Het observatieformulier werd in 1803 vervaardigd door schoolopziener W. Goede om schoolopzieners handvatten te geven bij hun bezoeken aan scholen. Hij stelde een papier op met negentig ‘pointen van onderzoek,’ geformuleerd als vragen. De vragen gaan in belangrijke mate over de manier van doen en lesgeven van de meester en het formulier is daarmee een goede bron voor het ideaalbeeld van de onderwijzer.

De Onderwijsverslagen zijn jaarlijkse verslagen uitgebracht door het Rijksschooltoezicht over de staat van het onderwijs. Tot op heden worden deze verslagen nog steeds uitgebracht. Het eerste verslag handelde over het jaar 1816. Uit de besprekingen van vorderingen en tegenslagen in het onderwijs is ook indirect een visie op de onderwijzer te destilleren.

De schoolwetten zijn een verzameling van wetten, instructies, verordeningen en reglementen die een officieel statement van beleid uitdrukken en een vorm van rechtsgeldigheid bezitten. I. van Hoorn heeft in 1907 deze wetten, verordeningen en instructies verzameld en als boek gepubliceerd. De wetten zijn vrij breedspakig van aard en bevatten daardoor kwalitatieve oordelen over het onderwijzerschap. Daarnaast bevatten de wetten ook de exameneisen, waar een visie op de onderwijzer uit af te leiden is. Een vergelijkbaar werk is het *Handboek voor schoolopzieners* van H. Hemkes.



De *Bijdragen* is een blad dat vanaf 1801 werd uitgegeven door de overheid, onder toezicht van de Agent van Nationale Opvoeding. Hij had er een grote hand in welke stukken en artikelen geplaatst werden. Het was de bedoeling dat dit blad werd gelezen en gebruikt door iedereen in de onderwijswereld.<sup>12</sup> Artikelen in de *Bijdragen* werden voornamelijk geleverd door ambtenaren en schoolopzieners. De onderwerpen variëren van de manier waarop spellen geleerd moet worden tot de ideale schoolsituatie tot de waarde van het kind. De *Bijdragen*, gezien de grote hand die de overheid had in de samenstelling ervan, kan goed gebruikt worden als bron

Het *Handboek voor onderwijzers* is de meest uitgebreide bron, omdat het doel van dit boek was om uit te leggen aan onderwijzers hoe het onderwijs vormgegeven moest worden. De verbetering van het onderwijs via de onderwijzer staat in het boek centraal, en het staat daarmee vol idealen. Bovendien bevatte het boek geen idiosyncratische visie. De auteur, Adriaan van den Ende, was een belangrijke speler in de onderwijsvernieuwingen. Vanaf 1805 was hij Agent van Nationale Opvoeding en daarmee hoofdverantwoordelijk voor de uitvoering van het overheidsbeleid. Zijn voorganger had het idee van dit handboek al in 1800 geïntroduceerd. Hij stelde hierover: “Het handboek voor Schoolmeesters, waarvan in Mijne Instructie gesproken wordt, moet den openbaren Schoolonderwijzeren niet alleen aanleiding tot nadenken en vrijwillige proefnemingen geven, maar hun ook de regel voorschrijven, waarnaar zij zich hebben te gedragen: zonder welke stellige verordening men bij de uitkomst zien zoude zeer weinig gevorderd zijn.”<sup>13</sup> Dit handboek zou niet zomaar een boek met adviezen worden, maar een richtlijn waar niet van afgeweken moest worden. Het droeg uit hoe de overheid wilde dat schoolonderwijzers hun lessen vormgaven. En toen Van den Ende het in 1803 publiceerde, was daarin te lezen dat het handboek ook voor schoolopzieners om onderwijzers mee verder te helpen en van feedback te voorzien. Het werd gezien als een eenduidige, algemene richtlijn voor het onderwijzen.<sup>14</sup> Toch blijft het boek het werk van één persoon: waar mogelijk wordt deze bron daarom ondersteund met andere bronnen.

---

<sup>12</sup> H. Hemkes. *Handboek voor schoolopzieners, gemeentebesturen, plaatselijke schoolcommissien, commissien van toezicht, instituteurs, schoolonderwijzers en schoolhouderessen: bevattende al de wetten, besluiten en vorderingen betrekkelijk het lager onderwijs, sedert den jare 1795* (Groningen, 1844), 20.

<sup>13</sup> I. van Hoorn. *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs, 1796-1907. Wetten, Instructie's, Koninklijke Besluiten, enz* (Groningen, 1907), 44.

<sup>14</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 48-49.

## **Hoofdstukken**

Voordat het ideaal geschetst kan worden, zal eerst de historische context waarin dit ideaal tot stand kwam omschreven worden. In hoofdstuk twee wordt de politieke situatie van de Bataafsche Republiek beschreven en wordt er gekeken naar de onderwijsvernieuwingen die toen tot stand kwamen. Deze revolutionaire tijd was cruciaal voor de vorming van het onderwijs in Nederland. Vanaf hoofdstuk drie duiken we het ideaalbeeld van de onderwijzer in. De hoofdstukken zijn verdeeld in pedagogiek, didactiek en professionalisering. In deze hoofdstukken zal geprobeerd worden het ideaal vanuit de tijd te begrijpen, hoewel de kopjes gebaseerd zijn op moderne begrippen. Er wordt afgesloten met een aantal conclusies, waarna een reflectie volgt op ons huidige ideaal van de onderwijzer.

## 2. Onderwijsvernieuwing voor en in de Bataafsche Gemeenebest

In de zeventiende en achttiende eeuw bestond de bevolking uit verschillende standen die naar verschillende scholen gingen. Boekholdt stelt dat de samenleving in een aantal groepen kan worden ingedeeld. Allereerst was er de ‘grote’ burgerij, waar ‘aanzienlijken’ (o.a. regenten en adel) en ‘gegoeden’ (academici, fabrikanten, bankiers etc.) onder vielen. Deze groep kreeg privéonderwijs aan huis. Vervolgens was er de ‘kleine burgerij’, bestaande uit kleine zelfstandigen en lagere ambtenaren. Zij hadden hun eigen scholen in de steden. Daarnaast waren er zelfstandige boeren, die vooral onderwijs op het platteland ontvingen. Ten slotte was er de categorie van de arbeiders, waarvan sommigen geschoold waren en een vaste baan hadden, terwijl anderen niet geschoold waren en losse arbeid verrichtten. Over het algemeen had elke stand zijn eigen scholen en waren het vooral de scholen bedoeld voor de laagste standen die volgens de overheid verbeterd dienden te worden.<sup>15</sup>

Voor de laagste stand was er alleen de lagere school. De lessen in die lagere scholen vonden meestal plaats in één vertrek met één onderwijzer. Alle leerlingen, van welke leeftijd dan ook, zaten bij elkaar in de klas. Zij ontvingen hier ‘hoofdelijk onderwijs.’ Dat betekende dat zij veelal zelfstandig aan het werk waren en de onderwijzer hen soms naar voren riep om een geleerde les te overhoren. De oudste leerlingen zaten aan tafeltjes verspreid over het lokaal om te schrijven, jongere leerlingen op bankjes om te lezen en de jongste kinderen op de grond. Gemiddeld kregen de leerlingen maar vijf minuten per dag directe aandacht van de onderwijzer voor overhoring en feedback.<sup>16</sup>

De inhoud van de lessen had een sterk religieuze inslag. Er was geen vastgelegd curriculum, maar de invloed van de kerk op de school was groot. Bijbelse stof stond centraal in het onderwijs. De vakken bestonden voornamelijk uit lezen, schrijven en godsdienst, terwijl rekenen pas aan het eind van de achttiende eeuw zijn opmars maakte. De godsdienstles werd ingegeven vanuit de specifieke stroming van een verbonden kerk.<sup>17</sup>

In de lagere standen ging lang niet elk kind naar school en al helemaal niet het hele jaar door. Vaak werden kinderen thuisgehouden door hun ouders om mee te helpen in het huishouden of

---

<sup>15</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 95.

<sup>16</sup> S. Braster. *Passie en pragmatisme: de onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs: Een essay op basis van de Onderwijsverslagen 1801-2011* (Nederland, 2011), 10-11.

<sup>17</sup> Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt. *1800: Blauwdrukken voor een samenleving* (2001), 270.

geld te verdienen. Het nut van naar school gaan werd niet altijd hoog geacht. In deze tendens wilde men in de achttiende en negentiende eeuw een verandering brengen.<sup>18</sup> Ook het onderwijzersbestaan wilde men verbeteren. Onderwijzers waren niet altijd kundig. Bevoegdheden tot lesgeven bestonden lange tijd niet. Het onderwijzerschap was bovendien in financieel opzicht weinig belonend. Schoolmeesters moesten vaak nevenfuncties vervullen om aan genoeg geld te komen om niet in armoede te vervallen. In de latere rapportage over het onderwijs werd de financiële toestand van de onderwijzer als één van de meest cruciale punten van verbetering gezien, hoewel het nog lang zou duren voordat hier echte verandering in zou komen.<sup>19</sup> Er heerste een idee dat het onderwijs moest gaan veranderen.

De belangrijkste impuls tot schoolvernieuwing kwam van het gedachtegoed van de Verlichting. De verlichtingsdenkers stelden dat de samenleving op een redelijke wijze kon en moest worden ingericht. Tradities en gewoontes moesten onder de loep worden gelegd en getoetst aan rationele criteria. Hier kwam ook een verandering bij in het kijken naar de laagste klasse. In vroegere tijden werden zij beschouwd als een onverbeterlijk volk dat overduidelijk minder waarde bezat dan de elite en daarmee ook niet aan beschaving onderhevig hoefde te zijn. Vanaf de achttiende eeuw, en in het bijzonder de laatste helft daarvan, veranderde het beeld van wie mee moest draaien in de samenleving. Het begrip burger, in de morele zin van het woord, werd uitgebreid naar alle leden van de samenleving. In de zeventiende eeuw sloeg dit begrip nog vooral op een kleine groep stedelingen. Langzamerhand moest elk lid van de samenleving als burger een bijdrage leveren en de beschaving van elk lid van de samenleving werd relevant geacht voor de samenleving. Dit betekende dat de laagste standen veel meer aandacht kregen dan voorheen. Ook de leden van de laagste stand moest beschaafd worden tot functionerende burgers.<sup>20</sup>

Het onderwijs was hierin cruciaal. De bevolking moest zelf leren denken en een juiste opvoeding kon dit voor elkaar krijgen. Filosofen als de Franse Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en de Engelse John Locke (1632-1704) schreven pedagogisch-filosofische theorieën uit.<sup>21</sup> Locke stelde het belang van individuele aandacht en morele opvoeding voorop. Daarnaast legde hij veel nadruk op de ervaring in het onderwijs, mede vanwege zijn epistemologische

---

<sup>18</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 116.

<sup>19</sup> K. Bavelaar, "Van Armoedzaaiër tot verzamelaar Competenties." *Lessen* 11.2 (2016), 11.

<sup>20</sup> Kloek en Mijnhardt, *1800*, 144-145.

<sup>21</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 80-81.

theorieën. Rousseau stelde dat het kind een natuurlijke ontwikkeling heeft, waarnaar een opvoeder zijn onderwijs moet inrichten.<sup>22</sup>

Deze theorieën werden in de achttiende eeuw veel gelezen en hadden ook in Nederland grote invloed. Vooral in het laatste kwart van de achttiende eeuw werd er veel nagedacht over het onderwijs. Vaak wordt hier door historici verwezen naar de prijsvraag van het Zeeuws Genootschap van Wetenschappen. De drie prijswinnaars wilde grote veranderingen zien in het lager onderwijs. Er werd geschreven over de aard van godsdienstonderwijs, het klassikale systeem, gesubsidieerd onderwijs voor de minst bedeeden, hogere salarissen, straffen en belonen, schooltoezicht en een groot aantal andere thema's. Op concrete wijze werd nagedacht over aanpassingen in het onderwijs.<sup>23</sup>

Een belangrijk deel van de wil tot onderwijsvernieuwing kwam vanuit de Maatschappij tot het Nut van t' Algemeen. Deze organisatie, in 1784 opgericht, was gestoeld op de maakbaarheidsgedachte van de Verlichting. De intellectuele en deugdelijke ontwikkeling van het volk, specifiek via het onderwijs, was één van haar voornaamste doelen. De leden dachten na over blauwdrukken van goed onderwijs. De ideeën van het Nut kregen een kans om verwerkelijkt te worden toen de Bataafsche Revolutie plaatsvond. De patriotten kregen door de hulp van de Fransen de macht in handen. De Franse invloed was groot en de idealen van de Franse Revolutie werden naar de Nederlanden overgebracht. De nieuwe overheid vroeg het Nut, een organisatie die aansloot bij de Franse idealen, een rapport te schrijven over wat er met het onderwijs moest gebeuren. Het rapport handelde onder andere over financiële aangelegenheden, straffen en belonen, de beste schoolinrichting en onderwijzersexamens. Met hulp van dat rapport stelde de Agent van Nationale opvoeding, een vroege voorloper van de minister van Onderwijs, een plan op voor het onderwijs in Nederland.<sup>24</sup>

Het nieuwe bestuur had grootste plannen voor het onderwijs. Het wilde nationaal onderwijs garanderen voor iedereen die dat niet kon betalen. Het onderwijs voor de laagste klassen werd centraal geregeld en elk lid van de samenleving moest productief worden gemaakt.<sup>25</sup> Er werd hierbij een onderscheid gemaakt tussen openbare en bijzondere scholen. Openbare scholen werden door de overheid gefinancierd, terwijl bijzondere scholen door particuliere organisaties

---

<sup>22</sup> M. van Essen en J. D. Imelman. *Historische pedagogiek* 26, 31.

<sup>23</sup> Visser, *Vernieuwing van het lager onderwijs in Zeeland*, 50.

<sup>24</sup> N. L. Dodde. *Een onderwijsrapport: Een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en –vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801* (Den Bosch, 1971), 9-10.

<sup>25</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 95.

werden gedragen. De macht van de overheid lag voornamelijk op de openbare scholen en het was hier dat zij haar visie op onderwijs door zou drukken. In de schoolwetten van 1801, 1803 en 1806 werd deze visie vastgelegd. Vanuit een opkomend nationalisme werd naar eenheid gestreefd in Nederland. Nationaal onderwijs dat op een klassikale manier werd gegeven door een verbeterd, verlicht en beter betaald onderwijzerscorps.<sup>26</sup>

Het klassikaal onderwijs moest het hoofdelijk onderwijs vervangen. Daarbij stonden ordelijkheid en stilte centraal. Het hoofdelijk onderwijs kwam op de overheid als chaotisch over. Het klassikaal onderwijs zou hier verandering in kunnen brengen, omdat leerlingen per klas ingedeeld werden en allemaal tegelijk toegesproken konden worden. De overheid dacht een efficiënter schoolsysteem in te voeren.<sup>27</sup>

In 1801 werd ook het Rijksschooltoezicht in het leven geroepen. Schooltoezicht had altijd al op regionaal niveau bestaan, bijvoorbeeld vanuit de kerk, maar nu werd dit toezicht vanuit de overheid geregeld. Een team van schoolopzieners werd aangesteld om enerzijds het onderwijs te controleren en anderzijds onderwijzers aan te sporen hun onderwijs te verbeteren. Twee keer per jaar gingen zij langs bij scholen om hun voortgang bij te houden en de onderwijzer van instructies te voorzien. Vanuit de overheid werden de schoolopzieners geïnstrueerd hoe zij de onderwijzers moesten aanmoedigen. De schoolopzieners waren bovendien contactpersoon voor onderwijzers met klachten en aanknopingspunt voor verdere studie. Belangrijk hierbij was de vorming van onderwijzersgezelschappen. Deze gezelschappen organiseerden bijeenkomsten voor onderwijzers om onder leiding van schoolopzieners hun onderwijs te verbeteren. De schoolopzieners werden vooral uitgezocht op hun maatschappelijke status, zoals bestuurlijke ambtenaren, hoogleraren of predikanten.<sup>28</sup> De schoolopzieners rapporteerden hun bevindingen aan de Agent van Nationale Opvoeding, de belangrijkste ambtenaar op het gebied van onderwijs.

In deze tijd van verandering werd er veel nagedacht over hoe het onderwijs moest worden opgezet. Daarbij werd de rol van de onderwijzer niet vermeden. Het was duidelijk dat de onderwijzer niet goed genoeg was: hij was arm, ongeïnspireerd en wist niet goed wat hij deed. De onderwijsvernieuwers wilden hier verandering in brengen. Ze zouden de onderwijzer omvormen tot een man die bijdroeg aan de verlichting van het volk. Het ideaalbeeld van de

---

<sup>26</sup> Ibidem, 99-100.

<sup>27</sup> Braster. *Passie en pragmatisme*, 20-21.

<sup>28</sup> Dodde, *Een speurtocht naar samenhang. Het rijksschooltoezicht van 1801 tot 2001* (Nederland, 2001) 120,

onderwijzer werd op verschillende manieren uitgedrukt. We zullen onze exploratie beginnen met de pedagogische kant van het verhaal.

### 3. De schoolmeester: het pedagogisch ideaal

#### Doelstellingen

Adriaan van den Ende onderscheidde in zijn *Handboek voor Onderwijzers* vier doelen van het onderwijs: het ‘eigenlijk gezegd’ onderwijs, de uiterlijke beschaving, de innerlijke beschaving en lichamelijk onderwijs.<sup>29</sup> Het laatste doel is een eeuwenoud ideaal dat bij Plato al centraal stond: een gezond lichaam en een gezonde geest waren onderling verbonden. Het lichamelijk onderwijs werd echter weinig concreet gemaakt. Alleen in de Schoolwetten is er iets op lichamelijk gebied te vinden, en dan slechts één opmerking:

“Bij het schrijven zorgt de Meester, dat de Leerling rechtop zitte, zoodat dezelve nimmer met de borst op het voorlijf leune, of op zijde hange.”<sup>30</sup>

Het ging erom dat de leerling rechtop zat, zodat hij de juiste lichaamshouding aanleerde. Men zou zich hier kunnen afvragen of dit niet vooral een regel is voor de uiterlijke beschaving, aangezien dit ook vooral als fatsoensnorm bedoeld kon zijn.

Het ‘eigenlijk gezegd’ onderwijs bestond uit de inhoud in termen van de vakken in het onderwijs, voornamelijk lezen, schrijven en rekenen. Dergelijke kennis was ook voor de laagste kringen van belang in het dagelijks leven. Over het ‘eigenlijk gezegd onderwijs’ zal meer worden gezegd in het volgende hoofdstuk, waar de didactiek van de ideale onderwijzer wordt behandeld.

De innerlijke en uiterlijke beschaving zijn de onderwerpen van dit hoofdstuk. Onder de pedagogische taak van de onderwijzer versta ik de opvoedende rol, waarbij ook het klassenmanagement is inbegrepen. Hoe werd deze taak geformuleerd in het begin van de negentiende eeuw? Het onderwijs in de negentiende eeuw was sterk moralistisch van aard; meer dan alles wilde men goede burgers opvoeden. De onderwijzer moest er volgens de Onderwijsverslagen voor zorgen ‘*dat alle gedeelten van het onderwijs dienstbaar worden gemaakt, om godsvrucht en deugd in de harten der kinderen in te prenten.*’<sup>31</sup> Ook de onderwijzersexamens waren er op gericht te testen of de kandidaat zulke waarden kon overdragen. De wettelijke bepalingen omtrent het afnemen van examens stelden in 1801 dat er vragen moesten worden gesteld ‘over de geschiktste middelen, om niet alleen het verstand der

---

<sup>29</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 19.

<sup>30</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 132.

<sup>31</sup> *Verslagen 1816-1840*, 17.



kinderen te beschaven, maar ook inzonderheid om hunne harten tot deugd te vormen' en in 1803 om hen 'op te leiden tot Christelijke deugdbetrachting.'<sup>32</sup>

Het 'inprenten van godsvrucht en deugd' klinkt abstract en vereist verdere uitleg. De godsdienst moest van algemene aard zijn. De basis van het christendom moest worden onderwezen, maar er mocht geen sprake zijn van leerstellig onderwijs. In de Instructie aan de Agent van Nationale Opvoeding werden de taken van deze agent omschreven. Eén daarvan luidde als volgt:

“Hij zal zorgen, dat alle onderwijs in de leerstellige Godgeleerdheid der onderscheide Gezindheden, en alle eerdienst of uiterlijke Ceremoniën, welke aan bijzondere Kerkgenootschappen verknogt zijn, van de publieke Scholen geweerd worden.”<sup>33</sup>

Leerstellig onderwijs werd van de scholen geweerd. Eén van de redenen hiervoor was dat een algemeen christelijke opvoeding godsdienstige verschillen zou doen afnemen en dat dit de samenleving ten goede zou komen. Onderwijs in aparte doctrines zou het land slechts verdelen.<sup>34</sup> Dit betekent niet dat godsdienst geen rol speelde in het onderwijs. Liefde voor God en waardering voor het christendom waren de doelstellingen van het religieus onderwijs. Een godsvruchtige jeugd was bovendien een deugdzame jeugd.

Naast de godsdienst was het namelijk de deugzaamheid die centraal stond in het onderwijs. Deugzaamheid was een breed begrip. Volgens de Onderwijsverslagen moest de onderwijzer bij de leerlingen “alle neigingen tot betamelijkheid en orde in hun jeugdig gemoed versterken en vermenigvuldigen, hun tevredenheid inboezemen met hunnen staat, in één woord, hen tot de betrachting van maatschappelijke deugden en het gevoel der vaderlandsliefde voorbereiden.”<sup>35</sup> In deze formulering klinkt de invloed van de Verlichting sterk door. Van elke burger moest een redelijke en deugdzame burger gemaakt worden, die bij zou dragen aan het algemeen geluk. Volgens de overheid en het Rijksschooltoezicht betekende gelijkheid niet dat de klassensamenleving moest verdwijnen, het betekende dat iedereen een rol had in de samenleving en opvoeding behoefde. Deel van deze opvoeding was de tevredenheid met de positie waarin zij verkeren, oftewel, geen onvrede te hebben met verschillen in stand. De nadruk op vaderlandsliefde is hierbij goed te verklaren. De Nederlandse staat was nieuw en van een echte eenheid was nog nauwelijks sprake. Vaderlandsliefde betekende ook het aanmeten van

---

<sup>32</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 127, 233.

<sup>33</sup> Hemkes, *Handboek voor schoolopziensers*, 5.

<sup>34</sup> Boekholdt, *Het lager onderwijs in Gelderland*, 55.

<sup>35</sup> *Verslagen 1816-1840*, 35.

een nationale identiteit, een Nederlandschap. De macht en de legitimiteit van de regering hing samen met dit streven.

Veel deugden die onderwijzers moesten aanleren waren echter minder politiek van aard. Een voorbeeld hiervan waren de fatsoensregels en de etiketten die leerlingen aangeleerd moesten worden. De Wet van 1803 stelde een aantal schoolregels vast die elke openbare lagere school moest ophangen:

#### SCHOOLWETTEN

Geen kind mag zonder verlof uit de School blijven.

Geen Kind mag te laat op School komen.

Elk Kind moet gewasschen, gekamd en zuiver gekleed zijn.

Een Kind moet vriendelijk en beleefd zijn jegens iedereen.

Op School moet men stil zijn en niemand storen.

Men moet oplettend zijn, wanneer anderen leeren, en onthouden, wat men in de Schoolboekjes leest, of van den Meester hoort.

Men moet zijne boeken en papieren zuiver bewaren.

Men moet niet vragen om naar buiten te gaan, dan wanneer het volstrekt noodig is, en dan ook terstond weer binnen komen.

Men mag nooit liegen.

Wanneer men iets vindt, moet men het aan den Meester brengen.<sup>36</sup>

De deugden die uit dit lijstje kunnen worden afgeleid zijn stiptheid, reinheid, beleefdheid, vriendelijkheid, gehoorzaamheid, netheid en eerlijkheid. De school moest leerlingen leren zich zedelijk te gedragen, wat inhield dat zij zulke deugden nastreefden. Een vergelijkbare lijst werd opgesteld in boekjes voor onderwijzers om goed gedrag bij te houden. Hier worden de deugden “netheid op leer- lees- en schrijfboeken, naarstigheid, bescheidenheid, gezeglijkheid, oprechtheid en eerbied voor ouders, voogden en schoolonderwijzers” genoemd.<sup>37</sup>

Op de reinheid van de leerlingen werd ook elders in de wet en in latere wetten veel nadruk gelegd. In de wet staat: “De Meester zal toezien, dat de Kinderen zindelijk zijn, en altijd wel gewasschen en gereinigd ter School komen, ’t welk mede een vereischte zal zijn, om bevorderd te kunnen worden; zij, die er geheel haveloos uitzien, zullen van de andere afgezonderd

---

<sup>36</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 134.

<sup>37</sup> W. Goede, “Aan de openbare Onderwijzer,” in *Bijdragen* (1803) BIJL. III. D.V. St, 26-27.

zitten.”<sup>38</sup> De reden voor deze nadruk op schoonheid lag ook in de overdraagbare ziektes en parasieten die leerlingen soms mee naar school namen. De gezondheid van leerlingen was belangrijk en ongewassen leerlingen werden als onhygiënisch gezien.

De nadruk op morele opvoeding in het onderwijs is opgemerkt door historici. Boekholdt schrijft dat de verbetering van het onderwijs in de eerste plaats ging om een groei van het normbesef en minder om die van de verstandelijke vermogens.<sup>39</sup> Hij baseert zich hierbij vooral op concrete veranderingen in het onderwijs: het onderwijs werd steeds moralistischer, terwijl grote verandering in de vakken nog uit bleef. Dit is echter geen reden om te stellen dat het verstand een mindere rol werd toegekend in het ideaal, een thema waar we in het volgende hoofdstuk op terugkomen. N. L. Dodde spreekt over een christelijk-rationalistische visie. Het verstand en de christelijke deugden versterkten elkaar en werden beiden als belangrijk gezien. Hij citeert hiervoor schoolopziener Nassau: “[Met] de ontwikkeling des verstands, ’t aankweken van kennis en bedrevenheid, heeft het lager onderwijs de strekking om op te leiden tot nauwgezetheid en braafheid, werkzaamheid, goede zeden en burgerzin. Zijn geheele zedeleer gaat uit van ’t beginsel: eerbied en ontzag voor God, en wederkerige menschenliefde.”<sup>40</sup> De morele opvoeding was de hoogste prioriteit, maar dit ging niet ten koste van de verstandelijke ontwikkeling.

Het was aan de onderwijzer om leerlingen goed gedrag aan te leren: uiterlijk beschaving. De leerlingen moesten echter ook een liefde en waardering voor het goede en goddelijke worden bijgebracht: de innerlijke beschaving. Een leerling die de regels volgde, maar het deed met tegenzin, was niet goed genoeg. Deugdelijkheid hield in het goede te doen en van het goede te houden. Hoe moesten onderwijzers dit voor elkaar krijgen?

### **Inhoud van het onderwijs**

Eén manier waarop de overheid opvoeding in het onderwijs te weeg wilde brengen was via de inhoud. Centraal stond lezen, schrijven en rekenen, maar de onderwerpen waarover gelezen werd waren vaak moralistisch van aard. Elk leesboekje prees een bepaalde deugd aan. Het ging om gehoorzaamheid naar God of ouders; vrolijkheid of ijver. Boekholdt geeft een mooi voorbeeld van een dergelijk leesboekje:

---

<sup>38</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 132.

<sup>39</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 106.

<sup>40</sup> Dodde, *Een speurtocht naar samenhang*, 146-147.

“Wees vlijtig mijn liefjes!  
Dan wordt gij ras groot,  
En hebt dan voorzeker  
Ook altijd Uw brood.  
De luiaard moet bed’len  
Veracht van elk een:  
Een kommerloos leven  
Geeft arbeid alleen.”<sup>41</sup>

De overheid bracht een lijst uit met keuzeliteratuur: boekjes die niet op de lijst stonden, mochten niet worden gebruikt op de openbare scholen. De onderwijzer moest hierbij vooral materiaal selecteren en zich schikken naar de wensen van de overheid.

### **Relatie en Persoon**

Een andere route naar morele opvoeding was de persoon en de rol van de onderwijzer. De overheid vond het zeer belangrijk dat er een verandering op zou treden in de relatie tussen onderwijzer en leerlingen. Zo merkte Van den Ende op dat de onderwijzer tot dan toe veelal de rol van boeman op zich nam. Echter, hij betwijfelde of leerlingen morele waarden zouden overnemen van iemand die zij vreesden en haatten. De onderwijzer moest daarom een andere insteek nemen: die van kindervriend. Er moest worden gehandeld vanuit liefde voor het kind en dit moest ook in het gedrag van de onderwijzer de boventoon voeren.<sup>42</sup>

Deugdelijkheid werd overgebracht door de leerlingen gevoelig te maken met vriendelijkheid, om hen vervolgens met voorbeeldgedrag de juiste manier van doen aan te leren:

“Ook vordert men , en te recht, in den school meester, dat hij voor zijne scholieren in alles een goed voorbeeld zij, en dus een voorbeeld van redelijke denkwijze, van deugdzaam gedrag, van nederigheid, van goede natuurlijke manieren, van zachtaardigheid van karakter en humeur, van inschikkelijkheid zonder zwakheid, van nederigheid zonder laagheid, en’ bovenal van ware Christelijke Godsdienstigheid; dat hij van dit alles het voorbeeld zij, zoo op zijne school als buiten dezelve, zoo in zijne huishouding als in zijn verkeer met andere menschen.”<sup>43</sup>

In een artikel genaamd ‘Over den invloed van der school op de zedelijkheid’ in de *Nieuwe Bijdragen* uit 1803 werd een zelfde boodschap uitgedrukt. De onderwijzer moest een voorbeeld

---

<sup>41</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 104.

<sup>42</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 72.

<sup>43</sup> Ibidem, 73.

zijn voor zijn leerlingen. Door hen op de juiste manier te behandelen en niet vanuit toorn stilte af te dwingen, zouden de leerlingen bereid zijn morele lessen van hem te leren. De auteur stelde dat de onderwijzer zichzelf moest gedragen zoals hij wilde dat zijn leerlingen zich gedragen. Voorbeeldgedrag was zelf het belangrijkste pedagogische middel:

“Zonder dit zouden alle andere hulpmiddelen, die gij zoudt willen beproeven, volstrekt zonder werking blijven; met dit, kunt gij de meeste andere hulpmiddelen ontbeeren.”<sup>44</sup>

Er werden meerdere eigenschappen van de onderwijzer genoemd. Hij moest rein en goed gekleed zijn; stipt en ordelijk; vrolijk; vriendelijk; bescheiden; zachtmoedig; opmerkzaam; ijverig; en rechtvaardig. Rechtvaardigheid, het navolgen van de regels, hoewel dit niet altijd met harde straffen hoefde, was in het bijzonder belangrijk. Als men rechtvaardigheid en zachtmoedigheid combineerde, zouden de leerlingen de onderwijzer in zijn voorbeeld volgen door het ontzag en de genegenheid die zij voor hem hadden.<sup>45</sup> Niet alleen in het nummer uit 1803 wordt deze visie op onderwijzer en leerling geuit. In elke editie valt het woord ‘kindervriend’.<sup>46</sup> Vriendelijkheid en geduld met de vrolijke natuur van de leerling stonden voorop. De tijden van angst en dwang moesten voorbij zijn.

Deze voorbeeldfunctie werd ook door het Rijksschooltoezicht onderzocht bij lesbezoeken. Op het observatieformulier van schoolopziener Goede zijn de volgende punten opgesteld:

Is het gedrag van den Meester goed? Is hy nederig? Is hy vriendelijk?<sup>47</sup>

Het gedrag van de onderwijzer werd bestudeerd en twee hoofddeugden, nederigheid en vriendelijkheid, werden apart beoordeeld. Dit deugdelijk gedrag van de onderwijzer functioneerde enerzijds als voorbeeld voor de leerlingen, anderzijds als methode om effectief invloed uit te oefenen op de leerlingen. In de Onderwijsverslagen wordt de ideale onderwijzer als volgt omschreven:

“De onderwijzer heeft een beschaafd en innemend voorkomen. In zijnen omgang is zijn toon met de kinderen bij uitnemendheid vriendelijk en zacht. Ook beminnen zij hem evenzeer als zij hem achten. Zijne goedkeuring is de beste belooning, zijne ontevredenheid de ergste straf.”<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> “Over den invloed van der school op de zedelijkheid,” in *Bijdragen* (1803) III. D. IV., 44.

<sup>45</sup> Ibidem, in *Bijdragen* (1803) III. D, III., 38-41.

<sup>46</sup> *Bijdragen* 1801-1806.

<sup>47</sup> W. Goede, ‘Pointen van Onderzoek’

<sup>48</sup> *Verslagen 1816-1840*, 75.

De relatie met de onderwijzer zette leerlingen aan tot goed gedrag en motiveerde hen te leren. Wederzijdse welwillendheid werd als een sterke motivatiebron gezien. Zonder deugdzaamheid van de onderwijzer zouden leerlingen niet naar hem willen luisteren. Met vriendelijkheid zou de onderwijzer leerlingen voor zich weten te winnen.

### **Straffen en Belonen**

De voornaamste manier waarop de overheid de relatie tussen de leerlingen en de onderwijzer wilde veranderen, lag in een nieuwe benadering voor het belonen en straffen. Men vond dat onderwijzers te snel en te hard straffen. De overheid en het Rijksschooltoezicht achtten de juiste benadering van belonen en straffen cruciaal voor de opvoeding tot persoon. In de voorschriften voor het afnemen van examens staat:

“Eindelijk zullen eenige vragen worden gedaan omtrent het aanwenden der Grondbeginselen nopens het belonen en straffen, en in het algemeen over de geschikte middelen, om niet alleen het verstand der kinderen te ontwikkelen en te beschaven, maar ook inzonderheid om hen op te leiden tot Christelijke deugdbetrachting.”<sup>49</sup>

De ‘verbeterde’ theorie had twee cruciale aspecten: een nadruk op belonen en het aanhouden van een straf ladder. Het achterliggende idee was dat er niet meer te hard gestraft moest worden voor kleine vergrijpen. Het eerste dat men wilde veranderen was het belonen. Volgens Van den Ende werd er op scholen vrijwel geen blijk van waardering gegeven aan kinderen. Dit was volgens hem een grote fout. Kleine beloningen, zoals het kind prijzen voor goed gedrag of goede prestatie, was een belangrijk alternatief voor straffen. Gepaste aanmoediging motiveerde leerlingen om hun werk te doen.<sup>50</sup> Daarbij moest wel gezegd worden dat men moest uitkijken voor externe motivatie. Door snoepgoed te geven of te veel in te spelen op eergevoel, kon de innerlijke waardering voor een deugd eroderen. De leerling zou de juiste handeling alleen nog maar doen vanwege de beloning die daarbij hoort en niet omwille van de handeling zelf.<sup>51</sup> Ten slotte stelde hij dat er wel spaarzaam met beloningen moest worden omgegaan: te veel belonen voor matige vooruitgang kon ongevoeligheid voor beloning voortbrengen. Beloningen moesten terecht zijn en niet op doodnormale zaken worden toegepast.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 233-234.

<sup>50</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 348.

<sup>51</sup> *Ibidem*, 353.

<sup>52</sup> *Ibidem*, 348.

Deze beloningen werden in de schoolwet van 1801 opgenomen. Zo werden goede leerlingen op de beste bankjes gezet en werd hun naam opgeschreven in het boek van goed gedrag. Bovendien werden er tijdens plechtige gelegenheden prijzen uitgereikt:

“Ieder half Jaar zal er een School-examen gehouden worden, en dan alleen zullen de Kinderen uit eene Klasse naar eene andere bevorderd worden, 't welk door den School-Opziener, inden derzelve tegenwoordig is, of door hen, die met eenig Plaatselijk toezich bekleed zijn, zal geschieden, Bij deze gelegenheid zullen eerbewijzen betoond worden aan hen, die gedurende het laatste half Jaar het vlijtigst geleerd, en zich het ordentelijkst gedragen hebben.”<sup>53</sup>

Met al deze maatregelen wilden de onderwijsvernieuwers de beloning als pedagogisch en motiverend middel een centrale plaats geven.

Betreffend het straffen vond men dat dit te veelvuldig en te rigoureuus gedaan werd. Fysieke straffen werden nog te vaak ingezet. De overheid maakte er werk van het straffen op scholen te veranderen. In een wettelijk besluit uit 1808 staat:

“De verhoudingen tusschen de straffen en de overtredingen der pligten, als ook de trapsgewijze opklimming dezer straffen naar de verschillende bedieningen zullen door statuten worden vastgesteld.”<sup>54</sup>

De juiste manier van straffen was niet door gelijk zware straffen te geven, maar zo te straffen dat de straf evenredig was aan de overtreding. Bovendien moest er sprake zijn van een trapsgewijze opklimming van straffen: een ordeladder. In de schoolwet van 1803 was al een poging gedaan om een ordeladder op te stellen. Artikel 31 stelt:

Luiheid en slecht gedrag zullen gestraft worden door

1. Het zitten op de onderste plaatsen.
2. Door aantekening in het boek van slecht gedrag.
3. Door het schrijven van den naam op een schand-bord.
4. Door afzonderlijk te zitten, zonder iets te mogen leeren.
5. In zware misdrijven door lichamelijke straffen, doch waarvan aantekening zal moeten gehouden, en den School-Opziener bij het Schoolbezoek kennis gegeven worden.

---

<sup>53</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 133.

<sup>54</sup> Hemkes. *Handboek voor schoolopzieners*, 170.

6. En eindelijk door het verwijzen van de School, 't geen niet zonder toestemming van den School-Opziener zal mogen geschieden.<sup>55</sup>

Er is duidelijk een trapsgewijze opbouw in straffen aanwezig. De onderste plaatsen waren zitplaatsen van een lage rang, wat blijkt gaf van mindere waardering. De tweede maatregel betrof twee boeken die de onderwijzer geacht werd bij te houden, waarover schoolopziener Goede erg te spreken was. Hij schreef in een brief aan de onderwijzers zo min mogelijk gebruik te maken van lichamelijk straffen en zich vooral te beroepen op andere 'middelen ter beteugeling van het kwaad en ter aansporing van het goede'.<sup>56</sup> Hij stelde dat fysieke straffen vrijwel overbodig gemaakt werden door goed gebruik van het Schandbord en Conduitenboek. Het Conduitenboek kende een witboek en een zwartboek: een bladzijde voor goed gedrag en een bladzijde voor slecht gedrag. Goede stelde dat een onderwijzer een tabel moest maken en per leerling deugdzaam en ondeugdzaam gedrag moest scoren. Dit zou de onderwijzer dan aan de schoolopziener laten zien. De onderwijzers moesten de tabel zelf natekenen en mogelijk aanvullen. De basistabellen zagen er als volgt uit:<sup>57</sup>

#### Witboek

Namen der Kinderen	netheid op leer- lees- en schrijfboeken	Naarstigheid	Bescheidenheid	Gezelligheid	oprechtheid	eerbied voor ouders, voogden en schoolonderwijzers
Gerrit Bont	IIII	II	III	I		III
Klaas Kolp	I	III	I	II	II	II
Etc.						

<sup>55</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 133.

<sup>56</sup> Goede, "Aan de openbare Onderwijzer," in *Bijdragen* (1803) BIJL. III. D.V. St, 22.

<sup>57</sup> Ibidem, 26-27.



Namen der Kinderen	slordigheid op leer- lees- en schrijfboeken	Luiheid	Onbescheidenheid	Onverbodlijkheid	Liegen	Misbruik van Gods Naam
Piet Vogel	III	III	II	III	III	I
Jan Ruit	I	I	II	I	I	II
Etc.						

Samen met het schandbord zou dit volgens Goede de meeste problemen op lossen, zonder dat er fysieke straffen gebruikt hoefden te worden. Het schandbord was meer zichtbaar in de klas aanwezig en een verdere stap op de ordeladder. Deugdzaamheid en ondeugdzaamheid moesten worden bijgehouden.

Deze strafmethoden uit de schoolwet werden ook bijgehouden door de schoolopziensers. De Pointen van Goede gaven een aantal punten aan waarop schoolopziensers het straffen en belonen van leerlingen van leerlingen konden controleren:

Is 'er een Schand-bord? Is 'er een Schand-hoek? Is 'er stilte en aandacht? Is het gedrag der Kinderen over 't algemeen goed? Beloont hij door rang? Straft hij door lageplaatsen, schandboek, schand-bord, afzonderlyk ledig zitten, lichamelyk straffen? Houdt hy daarvan aantekening? Slaat hy Kinderen, om dat ze t'huis kwaad deden? Is 'er een Kind van het School gezonden zonder consent?<sup>58</sup>

Het was vooral de vraag of de onderwijzer verschillende lichtere vormen van straffen kende en deze toepaste voordat hij over ging op lichamelijke straffen. Lichamelijke straffen zelf werden niet als iets positiefs gezien. Bij de oprichting van het Rijksschooltoezicht probeerde men de lichamelijke straffen te verminderen. In de Bijdragen ter Verbetering van het Onderwijs uit 1805 wordt de ideale school omschreven. Na een aantal strafmaatregelen genoemd te hebben, werd over lichamelijke straffen gesteld:

Slagen waren het laatste strafmiddel, en zoo veel te smartelijker, om dat zij het meest onteerden. De stok, het slaan op het hoofd en in het gezicht waren hier onbekende strafmiddelen, nooit werd

<sup>58</sup> Goede, 'Pointen van Onderzoek.'

in drift gekastijd, en altijd was het duidelijk blijkbaar, hoe ongaarne men tot harde tuchtiging overging en hoe veel liever men de roede niet ten voorschijn liet komen. Alle straffen werden naar volkomen overtuiging van het vergrijp en naar den trap van hetzelfde voltrokken: alle hardere middelen werden [...] niet eerder beproefd, dan na voorafgaande zachte en erustige voorstellingen.<sup>59</sup>

De lichamelijke straf werd steeds meer verdrongen. In 1820 is het gedaan met het lichamelijke straffen, althans, in het ideaalbeeld. In een wettelijk besluit van de Commissaris van Onderwijs werd gesteld:

“Alle lichamelijke schoolstraffen strijden toch te eenenmale met den geest eener redelijke schoolverbetering.”<sup>60</sup>

De lichamelijke straf werd in dit besluit verboden en daarmee van de ordeladder gehaald. In de praktijk zou het nog wel blijven bestaan, maar de goede leraar bleef er verre van.

Op de ordeladder van 1801 was fysiek straffen echter nog wel aanwezig, zij het als een uiterste maatregel. Van den Ende gaf een paar aanpassingen op deze ordeladder. Ook hij deelde het idee van een trapsgewijze bestraffing. Volgens hem begon de ladder met nog kleinere stappen, zoals gebieden en verbieden, vermanen en berispen:<sup>61</sup>

“Vele beuzelachtige en kleine overtredingen laten zich op eene veel gemakkelijker en voor het kind veel min schadelijke wijze verbeteren en tegenwerken. Een opslag van het oog, eene kleine vermaning, de onthouding van zekere blijken van toegenegendheid kunnen in die gevallen op eene toereikende wijze, vooral wanneer de meester zijne scholieren liefde voor zich heeft weten inteboezemen, het eigenlijk straffen vervangen en zullen dit met het grootste voordeel doen.”<sup>62</sup>

Kleine maatregelen werkten dus het best. Over schandstraffen was hij niet onverdeeld positief. Heftige schandstraffen, zoals een schandplaats of het opdoen van een schandkap, achtte hij verkeerd. Dit zou de leerling wellicht overhalen om het goede te doen, maar niet overreden. Het kind zou verbitterd raken en misschien helemaal niet meer vatbaar worden voor schande.<sup>63</sup> Belonen en straffen op basis van eergevoelens kon leerlingen ook te hoogmoedig maken en de deugd niet meer vanwege de deugd na te streven. Meer verfijnde schandstraffen als het schandbord of het conduitenboek, waren volgens hem niet in dezelfde mate schadelijk. Hij zag

---

<sup>59</sup> “Schets van een ideaal van den verbeterden toestand der school” in *Bijdragen* (1805), V. D. IV. St., 64.

<sup>60</sup> Hemkes. *Handboek voor schoolopzieners*, 298.

<sup>61</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 257.

<sup>62</sup> *Ibidem*, 300-301.

<sup>63</sup> *Ibidem*, 325.

het als een noodzakelijk kwaad: het was moeilijk om met zulke middelen op rechtvaardige wijze ieder kind eer aan te doen. Soms lagen situaties moeilijk en werd het kind gekrenkt. Van den Ende stelde echter dat veel scholen in hun toenmalige staat de straffen niet goed konden missen, zolang dit maar met grote voorzichtigheid gebeurde.<sup>64</sup>

Het afzonderlijk zitten als straf zonder iets te mogen doen lijkt ook niet volledig in overeenstemming met de mening van Van den Ende, hoewel hij deze straf niet direct besproken heeft. Van den Ende stelde dat ledigheid en zedeloosheid hand in hand met elkaar gaan: als je een kind niets te doen geeft gaat het zich misdragen.<sup>65</sup> Het doel van een straf was de zedelijke opvoeding van een kind, en deze straf werkte averechts.

Deze frictie in ideaal tussen Van den Ende enerzijds en Goede en de schoolwet anderzijds is ook door andere historici opgemerkt, zij het tussen andere figuren. Jan Lenders heeft een soortgelijke frictie beschreven tussen de pedagogische theorieën van Jacob Hendrik Floh en schoolopziener Visser. Volgens Lenders heeft de toenmalige overheid zich laten inspireren door het werk van Jacob Hendrik Floh, een lid van het Nut die zich veel bezig hield met onderwijs. De theorie van Floh schrijft ook een liefdevolle relatie voor tussen onderwijzer en leerling, een nadruk op beloningen en een zachtere vorm van straffen. Beloningen waren ervoor om eerezucht en na-ijver op te kweken.<sup>66</sup> Visser vond echter dat deze beloningen, erebankjes, prijzen en vermeldingen, te veel op de eerezucht inwerkten. De externe motivatie verdrijft de interne motivatie voor het leren.<sup>67</sup> Ook Van de Ende maakte zich zorgen om het zedelijk gevoel bij zulke eerezucht.<sup>68</sup>

Naast conflicterende opmerkingen had Van den Ende een paar aanvullingen op de ordeladder. Van den Ende stelde dat straffen altijd eerlijk en rechtvaardig moest geschieden. De onderwijzer moest goed kunnen oordelen over wanneer er gestraft moest worden. Hij moest ervoor zorgen dat hij de juiste persoon voor de overtreding pakte, dat hij de juiste maat van straffen hanteerde en dat hij gelijke gevallen gelijk behandelde. Hij kon niet het ene moment wel en het andere moment niet streng zijn. Tegelijkertijd moest hij rekening houden met de verschillende aard van leerlingen: een zachtere leerling behoefde geen harde behandeling. Hij moest balanceren tussen consequent handelen en aansluiten op de aard van de leerling.<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Ibidem, 360.

<sup>65</sup> Ibidem, 279.

<sup>66</sup> Lenders, *De burger en de volksschool*, 173-174.

<sup>67</sup> Ibidem, 189-190.

<sup>68</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 259.

<sup>69</sup> Ibidem, 306-307.

De gevolgen van onrechtvaardig of inconsequent handelen waren groot:

“Niet ontnemt den opvoeder meer zijn gezag en invloed op de kinderen, die onder hem staan, dan een ongelijk en oneenparig gedrag, vooral ten aanzien der straffen. Straft hij een zekere daad op den eenen tijd strengelijk en op den anderen in het geheel niet, straft hij ze nu met deze, dan met gene straf, zoo rijst ligtelijk in den geest der kinderen het denkbeeld op, dat alle straffen, welke hij oefent, enkel gevolgen van zijn willekeur zijn, die zich regelen naar hun humeur en driften, die met hunne vorming tot zedelijkheid niets gemeen hebben [...].<sup>70</sup>

De leerlingen zouden straffen als onterecht gaan beschouwen en niet als iets dat goed is voor henzelf. Daardoor gingen zij de onderwijzer beschouwen als een ‘dwingeland’, die leerlingen voor zijn eigen wensen beval om zich te gedragen. Grilligheid van straffen maakte een onderwijzer gehaat bij zijn leerlingen.

### **Conclusie**

De overheid had grote ambities met het onderwijs. De rol van de opvoeder was de meest belangrijke taak van de onderwijzer. Hij moest leerlingen de deugdzaamheid aanleren. Hij moest leerlingen waardige burgers maken in de maatschappij. Dat moest hij doen door zelf een voorbeeld te zijn van deugdzaamheid. Zo was hij nederig, stipt, vriendelijk, hardwerkend en geduldig. De ideale onderwijzer droeg daarbij veel zorg voor zijn verhouding met de leerlingen. Orde kon nooit op basis van dwang en vrees worden gestoeld. Leerlingen zouden geen deugden kunnen leren van iemand die hen mishandelde en zouden ook geen deugdelijkheid meer willen leren van iemand die zij haatten. De onderwijzer moest een kindervriend zijn, iemand die de leerlingen met liefde en geduld tegemoet trad. Een vernieuwde benadering van straffen en belonen was hierbij van het grootste belang. Beloningen werden gezien als een middel dat te weinig gebruikt werd. Aanmoediging en bevestiging kon wonderen doen. Hierbij werd gediscussieerd over de rol van interne en externe motivatie. Zware straffen werden daarentegen juist te veel gebruikt. Een ordeladder die met kleine maatregelen begon en zwaarder eindigde zou dit op kunnen lossen, mits een onderwijzer deze consequent kon toepassen. Kleine overtredingen moesten licht worden bestraft. Het Rijksschooltoezicht maakte er werk van onderwijzers lichtere maatregelen aan te leren. De onderwijzer verhield zich positief ten opzichte van de leerling. Door zijn positiviteit en vriendelijkheid zouden leerlingen zich laten inspireren een deugdzaam leven te leiden.

---

<sup>70</sup> Ibidem, 310.

## 4. De schoolmeester: het didactisch ideaal

Het didactisch aspect van het ideaalbeeld van de onderwijzer betreft het overdragen van kennis. Dat bestaat uit twee componenten: het hebben van kennis en het kunnen overdragen daarvan. Voor de vraag naar de ideale onderwijzer houdt het eerste in wat hij moet weten, wat goed te onderzoeken is in de examens voor onderwijzers. Het tweede gedeelte draait om de manier waarop de onderwijzer die kennis begrijpelijk maakt voor leerlingen. Over beide onderdelen hebben het Rijksschooltoezicht en de overheid na 1800 veel geschreven. Ook heeft het Rijksschooltoezicht geprobeerd bepaalde vormen van didactiek te implementeren in de scholen. De meest centrale bron in dit hoofdstuk is het *Handboek voor onderwijzers* van Van den Ende. Algemeen didactische adviezen werden in regelgeving, behalve ten opzichte van het klassikaal onderwijs, nauwelijks gegeven. In de *Bijdragen* gaat men daarentegen heel specifiek in op vakdidactiek, zoals les in rekenen of spellen. Het Handboek ging in op de algemene rol van de onderwijzer en hield juist het handelen van de onderwijzer scherp in het oog.<sup>71</sup>

### ***Curriculum: wat een schoolmeester moest weten***

Het ideaalbeeld van de schoolmeester was qua kennis bijzonder veeleisend. De ideale schoolonderwijzer had een bijna onbegrensde hoeveelheid kennis, wat alleen door een enkeling te bereiken was. Dit ideaal is goed te ontwaren in de exameneisen voor het onderwijzerschap. Het onderwijzerschap was in vier rangen verdeeld, met steeds oplopende eisen.

De vereisten voor het uitoefenen van het onderwijzersvak waren als volgt: ‘de vierde of laagste Rang bestaat uit dezulke, die in het Lezen, Schrijven en de beginselen der Rekenkunde, de regel van Drieën ingesloten, tamelijk bedreven zijn, en tot het geven van onderwijs eenigen aanleg hebben.’<sup>72</sup> Men moest dus kunnen lezen, schrijven (spellen) en een beperkt begrip hebben van rekenen. Dit was de vakinhoudelijke kennis die een onderwijzer minimaal nodig had. Dit was echter het beginstation. Bij de derde rang werd het rekenen uitgebreid naar gebroken getallen en toepassingen in het dagelijks leven. Daarnaast moesten de onderwijzers een hogere bekwaamheid in de Nederduitse Taal laten zien. Voor de tweede rang werden de vereisten opgeschroefd en moesten ingewikkelde teksten gelezen kunnen worden, men moest kunnen

---

<sup>71</sup> Het handboek van Van den Ende werd veel gebruikt door schoolopzieners en in onderwijzersgezelschappen. Het was in de wet opgenomen als richtlijn voor onderwijzers op de openbare lagere scholen. Echter, het blijft één bron. Dit hoofdstuk is voornamelijk gebaseerd op deze bron, hoewel waar mogelijk ook ondersteuning uit andere bronnen is gegeven. Daarmee kan het zijn dat het hoofdstuk op een aantal specifieke punten vooral het ideaal van Van den Ende weergeeft.

<sup>72</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 229.

schoonschrijven en de kennis in de Nederduitsche Taal en de rekenkunde werden opnieuw uitgebreid. Bovendien waren nu ook aardrijkskunde en geschiedenis aan het repertoire toegevoegd. Bij de eerste rang werd bovendien kennis van de natuurkunde en de wiskunde gevraagd en in de rest van de vakken moest men een grondige ervarenheid hebben. Ten slotte moest men ‘in beschaafdheid van verstand uitmunten.’<sup>73</sup> De vakken die werden gevraagd van de onderwijzer waren dus lezen, schrijven, rekenen, Nederlands, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde en wiskunde. De eerste en hoogste rang werd door vrijwel niemand behaald. Het kan daarmee als ideaal worden opgevat.

De exameneisen gaven echter niet het volledige ideaal weer van de kennis van de onderwijzer. De onderwijzer moest ook les kunnen geven in godsdienst en zang. Het ging hier om algemeen christelijke ideeën, niet om leerstellig onderwijs. Het Rijksschooltoezicht was expliciet gericht tegen het aanleren van theologische leerstellingen. Men hoefde dus enkel algemene kennis van het christendom te hebben om godsdienstles te kunnen geven.<sup>74</sup> Dit werd in de wet opgenomen. In het Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafsche Republiek, artikel 23, staat: “Terwijl vastgesteld wordt het nemen van maatregelen om Schoolkinderen van het onderwijs in het Leerstellige van het Kerkgenootschap, waartoe zij behooren, geenszins verstoken te doen blijven, zal het geven van dit onderwijs niet geschieden door den Schoolmeester.”<sup>75</sup> De schoolmeester hoefde dus geen theologische kennis te bezitten; een algemene kennis van het Christendom was voldoende.

Wat zang betreft kon het Rijksschooltoezicht tevreden opmerken dat “overal het onderrigt met zang-oefeningen [wordt] afgewisseld, waardoor op de scholen opgeruimdheid en vrolijkheid bevorderd, en aan de kinderen voor hunnen meer gevorderden leeftijd een vermogend middel wordt voorbereid van uitspanning en menschelijke beschaving.”<sup>76</sup> Dit betekende dat de onderwijzer ook enige muzikale kennis en vaardigheden moest hebben.

Maar vakinhoudelijke kennis was niet het enige wat de schoolopzieners, die de examens afnamen, moest interesseren. Een reglement uit 1803 stelt: ‘Het Examen zal niet enkel tot voorwerp hebben het onderzoek naar zijne bekwaamheid, ten opzichte der kundigheden, waaromtrent het onderwijs verkeert, maar ook naar zijne geschiktheid, om de kundigheden op

---

<sup>73</sup> Ibidem, 229-230.

<sup>74</sup> Hemkes. *Handboek voor schoolopzieners*, 5.

<sup>75</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 225.

<sup>76</sup> *Verslagen 1816-1840*, 17.

de beste wijze aan anderen, en bijzonderlijk aan kinderen, mede te deelen.<sup>77</sup> In de examens probeerde men ook iets anders te testen: of men de vergaarde kennis goed kon overdragen.

### ***Didactiek: hoe een schoolmeester kennis moest overdragen***

Wat betreft de didactiek waren er drie hoofdzaken waar het Rijksschooltoezicht zich op richtte. In moderne termen zou dit kunnen worden uitgedrukt in differentiatie; betrokkenheid en leefwereld; en het aanleren en oefenen van hogere denkvaardigheden. De verbeterde leerwijze richtte haar pijlen voornamelijk op deze drie aspecten. De moderne begrippen passen op het ideaal dat geschetst werd, maar de termen krijgen, zoals we zullen zien, wel een eigentijdse invulling.

### **Differentiëren**

Adriaan van den Ende stelde in zijn handboek voor onderwijzers dat meesters en scholen moesten leren om onderscheid te maken tussen *‘kinderen van verschillende ouderdom en meerdere of mindere zielsvermogens.’*<sup>78</sup> Om een dergelijke citaat over onderscheid te begrijpen, is inzicht in de context en de populatie waarbinnen men differentieert van groot belang. Zoals eerder gezegd, bestond de samenleving in de negentiende eeuw uit een aantal standen: grote burgerij, kleine burgerij, zelfstandige boeren, vaste arbeiders en losse werkkrachten. Men probeerde in de negentiende eeuw vooral het onderwijs voor de laagste standen te verbeteren. Deze volgden slechts lager onderwijs, waarbij de scholen waren ingericht op ‘hoofdelijk onderwijs’. Leerlingen van verschillende leeftijden zaten door elkaar en werden individueel overhoord.

Van den Ende wilde in deze situatie op twee manieren differentiëren: tussen en binnen de scholen. Van den Ende meende dat kinderen van verschillende stand op verschillende scholen moesten zitten en ook andere kennis moesten bezitten. Er waren veel tegenstanders van de verbetering van de scholing van de laagste klasse. Van den Endes voorganger, Johannes van der Palm, kreeg al de kritiek dat het land zou worden overspoeld door opgeblazen veelweters die de maatschappij zouden ontregelen.<sup>79</sup> Eenzelfde kritiek kreeg Van den Ende, die hij als volgt omschreef:

“Zulk een hooge trap van kennis, vorming en beschaving, als waartoe door deze schoolinrichting de kinderen, die hier onderwijs ontvangen, en dus de kinderen uit de lagere

---

<sup>77</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 168.

<sup>78</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 20.

<sup>79</sup> Boekholdt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 95.

standen der maatschappij, zouden worden opgevoerd, is voor hun zelve onnoodig en schadelijk, en staat voor de maatschappij zelfs gevaarlijk te worden. In den kring namelijk, waartoe zij behooren, en waarin zij hun leven lang blijven zullen, is alle hogere kennis en beschaving voor hun van geen nut en veeleer een beletsel voor het genieten van die rust en tevredenheid, waarin zij, bij mindere kundigheden en op lagere trap van beschaving, in welken zij geplaatst zijn, leven kunnen.”<sup>80</sup>

Men was bang dat als de lagere standen eenmaal geproefd hadden van de hogere geneugten van het leven, zij hun taken niet meer wilden vervullen. De laagste klasse zou geen genoegen meer nemen met hun leven en gaan streven naar meer: educatie zou leiden tot revolutie.

Van den Ende wees deze kritiek niet volledig van de hand, maar stelde dat iedereen onderwijs naar stand moest ontvangen. Hij maakte hierbij onderscheid in de vorming van het hart en de vorming van het verstand: “Bevordering en uitbreiding van zedelijkheid moet zoowel voor de personen zelve, als voor de maatschappij vermeerdering van geluk aanbrengen. De gemaakte zwaarigheid moet dus alleen gelden van de meerdere kundigheden en beschaving.”<sup>81</sup> Iedereen profiteerde van lessen in deugdzaamheid: een goed karakter was goed voor de persoon zelf en de maatschappij. Kundigheden en beschaving waren echter afhankelijk van de stand. De verstandelijke vermogens hoefde niet eindeloos getraind te worden. Toen men het idee had om het onderwijs te verbeteren “had [men] alleen het oog op het bijbrengen van eene doelmatige duidelijke kennis van hetgeen ieder lid van deze verschillende volksstanden in zijnen kring noodig te weten heeft, om zich in zijne onderscheiden betrekkingen wel te kunnen gedragen en een aangenaam leven te leiden.”<sup>82</sup> Een illustratie van deze houding is de kritiek die Van den Ende leverde op onderwijzers die ‘hooge vorderingen’ nastreefden op het gebied van schrijven en rekenen bij de laagste stand. De meeste kinderen werden niet opgeleid om zelf ook schoolmeester te worden. Het lezen, schrijven en rekenen moest nuttig zijn voor het dagelijks leven, maar moest daar niet aan voorbij gaan.<sup>83</sup> Daarbij klaagde Van den Ende ook dat het onderwijs aan meisjes hetzelfde was als dat aan jongens en dat het onderwijs in landdorpen hetzelfde was als in zeedorpen, terwijl elke groep andere behoeften heeft. Er moest onderscheid gemaakt worden naar de rol die een kind in de samenleving zou spelen.<sup>84</sup>

---

<sup>80</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 30.

<sup>81</sup> Ibidem, 33.

<sup>82</sup> Ibidem.

<sup>83</sup> Ibidem, 112.

<sup>84</sup> Ibidem, 118.



Ook wat uiterlijke beschaving betreft moesten de leerlingen bij hun stand blijven. De etiquette, gedragsregels en kleding van de hogere standen hoefden niet te worden aangeleerd aan de lagere standen. Elke stand had zijn eigen beschavingsniveau.<sup>85</sup> Een onderwijzer moest dus rekening houden met de populatie van zijn school. Hij moest niet veel meer leren dan dat wat de stand waaraan hij les gaf nodig had om goed en deugdzzaam te kunnen functioneren. Hij moest differentiëren naar stand.

Naast dit onderscheid tussen standen moesten de onderwijzers ook meer onderscheid gaan maken tussen hun leerlingen in de klas, die over het algemeen tot dezelfde stand behoorden. Van den Ende schreef:

“Nog een ander hoofdgebrek in de leerwijze op de openbare lagere scholen is, dat er ten aanzien van het onderwijs geen behoorlijk onderscheid gemaakt wordt tusschen kinderen van verschillende ouderdom en meerdere of mindere zielsvermogens.”<sup>86</sup>

Van den Ende weet dit probleem in de eerste plaats aan het grote aantal kinderen per klas. De onderwijzer had nooit genoeg tijd om nauwkeurig acht te geven op “elks bijzonderen aanleg en vatbaarheid.”<sup>87</sup> Het grote aantal kinderen beperkte de hoeveelheid op maat gemaakte hulp die een onderwijzer kon bieden. Maar dit was niet de enige reden. Van den Ende wees erop dat hoewel het hoofdelijk onderwijs met haar individuele aandacht voor leerlingen juist in staat zou moeten zijn om zulk onderscheid te bewerkstelligen, dit niet het geval was. Hij omschreef wat het probleem was: “Of het kind, dat eerst ter schole komt en de letters moet beginnen te leeren, vijf, zes, zeven, agt of meer jaren heeft, het is altijd dezelfde wijze, waarop men dit onderwijs met hetzelfde aanvangt. Of het kind vlugger of stomper van aanleg is, of het meer of minder oordeel, meer of minder geheugen bezit, nooit gaat men van de algemeen aangenomen leerwijze af.”<sup>88</sup> Onderwijzers leerden een leerwijze aan en stapten hier niet vanaf voor de verschillen in leerlingen. Elke leerling moest hetzelfde pad bewandelen, of zij het snel kon leren of niet.

Van den Ende zag dit terug in het leesonderwijs. Men maakte geen onderscheid tussen langzaam en vaardig lezen. Hij schreef dat kinderen al vaardig moesten kunnen lezen voordat zij langzaam konden lezen.<sup>89</sup> Het is niet direct duidelijk wat langzaam en vaardig lezen inhielden. Een goede mogelijkheid is het verschil tussen lezen gericht op tekstbegrip en lezen

---

<sup>85</sup> Ibidem, 33.

<sup>86</sup> Ibidem, 178-179.

<sup>87</sup> Ibidem, 179.

<sup>88</sup> Ibidem, 180.

<sup>89</sup> Ibidem, 150.

gericht op het herkennen van woorden en zinnen. Jaak Brepoels stelt dat er een onderscheid werd gemaakt tussen aanvankelijk en voortgezet lezen met dezelfde inhoudelijke distinctie, woorden herkennen tegenover tekstbegrip. Het is aannemelijk dat Van den Ende hierop doelde.<sup>90</sup> De individuele voortgang van leerlingen werd niet genoeg bijgehouden. Schoolmeesters gingen vaak ook te snel van het ene boekje naar het andere boekje, zonder grondig te hebben gekeken of leerlingen het werk wel snaptten. Dit kwam opnieuw door de beperkte hoeveelheid tijd per leerling en door de gewenning aan een methode en doordat de onderwijzers “nooit over het gebrekkige ’er van nagedacht [hadden].”<sup>91</sup> Het kwam echter ook door de wens om kinderen en ouders een gevoel van voortgang te geven, en uiterlijke voortgang maakte meer indruk dan meer diepgaande voortgang.<sup>92</sup>

De onderwijzer moest volgens Van den Ende dus zowel rekening houden met de populatie van de leerlingen als de individuele aard van leerlingen. Onderwijs moest ingericht worden naar stand en functie in de maatschappij. De onderwijzer moest echter ook per kind nagaan op welke manier hij of zij het beste leerde en hoe snel het leerstof oppikte.

Hoe kregen deze wensen om meer aan te sluiten op de verschillen tussen kinderen vorm? Dit gebeurde op een manier die op het eerste gezicht juist klinkt als tegengesteld aan de roep om differentiatie. Het ging namelijk om het ‘nieuwe Plan,’ waar in het observatieformulier van schoolopziener Goede met meerdere vragen op werd ingegaan. Over de onderwijzer werden de volgende vragen gesteld:

Is hy onbevooroordeeld tegen het nieuwe Plan? Onderwyst hij goed op den meer ouden trant? Kan men hopen op verbetering? Onderricht de Meester naar het nieuwe Plan met genoeg? Onderricht de Meester naar het nieuwe Plan met gemak? Zijn er drie classen? Zijn de Plaatsen genommerd? Zitten de Kinders naar rang by hunne Nommers? Zitten Jongen en Meisjes der hoogere Classen afzonderlyk? Zitten de kleinsten op afzonderlyke Bankjes?<sup>93</sup>

Het ‘nieuwe Plan’ was het klassikaal onderwijs. Het klassikale onderwijs was niet optioneel voor openbare schoolmeesters, er werd wettelijk geregeld hoe het onderwijs eruit moest zien. De leerlingen moesten in drie klassen worden verdeeld en elke klas zou apart zitten. Zij hadden hun eigen bankjes. De afzonderlijke klassen hadden hun eigen werkzaamheden: de eerste klas leerde letters en cijfers en spellen; de tweede klas leerde lezen, schrijven en maakte een begin

---

<sup>90</sup> Brepoels, *Het Lager onderwijs in de provincie Limburg*, 255.

<sup>91</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 176

<sup>92</sup> Ibidem, 177.

<sup>93</sup> Goede, *Pointen van Onderzoek*

met rekenen; en de derde klas leerde met de juiste toonval lezen, bekwaamde zich in de gronden van de Nederduitsche taal en vervolmaakte het schrijven en rekenen.<sup>94</sup>

Het klassikale onderwijs werd ingezet om tijd te winnen, zodat leerlingen meer aandacht kregen. Tijdswinst was er doordat groepen leerlingen tegelijkertijd geïnstrueerd werden, zodat dezelfde informatie niet steeds herhaald hoefde te worden. De gewonnen tijd kon worden ingezet voor specifieke aandacht. Ook zou het klassikale model orde en regelmaat opleveren. Het hoofdelijk onderwijs bracht een onoverzichtelijke situatie voort, waarin het niveau van de leerling niet goed gepeild kon worden. Het klassikaal onderwijs zou daar verandering in brengen, omdat stilte en rust noodzakelijk was voor klassikale uitleg. Men denkt bij klassikaal onderwijs vaak aan een ‘one size fits all’ benadering, maar dat was niet de intentie van het Rijksschooltoezicht. En voor de onderwijzer betekende het klassikaal onderwijs zeker veelal differentiatie. Het was bij wet de bedoeling dat “de Leerlingen van dezelfde klassen steeds gezamenlijk onderwezen [worden], terwijl voorts gezorgd worde, dat die der andere klassen gedurende dien tijd hunne bezigheid hebben.”<sup>95</sup> Een schoolmeester moest drie klassen met drie verschillende opdrachten bezighouden, waarbij één klas klassikaal met de onderwijzer interactie had en de anderen zelfstandig werkten. Hier kon een schoolmeester wel een hulpmester voor aannemen, maar dit was pas wettelijk verplicht na het aantal van zeventig leerlingen. Een onderwijzer moest dus in staat zijn zelfstandig klassen met verschillende taken bezig te houden.

### **Betrokkenheid en leefwereld**

De overheid meende dat er naast gebrek aan onderscheid, ook andere didactische tekortkomingen het onderwijs beperkten. “De leerwijze der Scholen, slaafsch en werktuiglijk, geschikt om den lust der kinderen, in plaats van op te wekken, uit te dooven, ja van den beginne af te versmoren.”<sup>96</sup> Dit schreef de Agent van Nationale Opvoeding in 1800, Johannes van der Palm, in een memorie. Hij vond dat een van de grootste problemen van het onderwijs de werktuiglijke, bijzondere saaie manier van lesgeven was. De ellendigheid van het leren wekte afkeer op voor verstandelijke beschaving in het algemeen. Er moest wat gedaan worden aan dit onderwijs, maar Van der Palm merkte op dat er veel aanhangers waren van een puur functionele

---

<sup>94</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 131.

<sup>95</sup> *Ibidem*, 253.

<sup>96</sup> *Ibidem*, 98.

vorm van onderwijs waar geen lol aan beleefd mocht worden. Hier wilde van der Palm verandering in brengen.<sup>97</sup>

Zijn opvolger, Van den Ende, was het hiermee eens: “Het is de aangenaamheid van het onderricht, die hunne ooren opent, hunne oogen gevestigd houdt, hunne opmerkzaamheid uitlokt en hunne aandacht boeit; en zal men zonder dit alles van eenig onderwijs voordeel kunnen verwachten?”<sup>98</sup> Van den Ende had veel oog voor de aantrekkelijkheid van onderwijs voor de leerlingen. Hij maakte zich er sterk voor dat onderwijs niet puur op nuttigheid beoordeeld werd, maar ook op hoe boeiend het was voor kinderen. Dit was geen frivole zaak.

Als het onderwijs niet aantrekkelijk werd gemaakt, was het leren voor kinderen ‘onbeduidend en krachteloos.’<sup>99</sup> Dit gebrek uitte zich onder andere in het niet aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Van den Ende schreef: “De jeugd, gewoonlijk en uit haren aard zoo levendig, zoo gehecht aan alles, wat onder de zinnen valt, en daarentegen zoo afkeerig van alles, wat buiten derzelve bereik ligt, wordt bezig gehouden met dorre figuren en nietsbeduidende klanken, met zaken, van de zinnen geheel verwijderd [...]”<sup>100</sup> Kinderen, zo meende Van den Ende, houden van dingen die zij kunnen zien, aanraken of horen. Schoolmeesters gebruikten echter methoden die niet aansloten bij deze behoefte van het kind: zij praatten over abstracte zaken en onbeduidende klanken. Dit laatste sloeg op het spellen: voor de spelmethode werden woorden gevormd zonder betekenis. Het draaide puur en alleen om het nabootsen van klanken, zonder enige vorm van begrip. Dit gebrek aan begrip werd versterkt doordat men veel te moeilijke stof aanbood, zoals het lezen van de Bijbel. Het lezen was puur werktuiglijk: het ging om het oplezen, het draaide er niet om iets te lezen wat de leerling kon snappen of leuk vond. Van den Ende maakte een onderscheid tussen godsdienst en godgeleerdheid. Onderwijzers waren gewoon allerlei Bijbelse teksten voor te lezen. Volgens Van den Ende “verdooft dit de aandacht van het kind, zoodat het na het onderricht even wijs is als te voren.”<sup>101</sup> Het ging erom de aantrekkelijkheid van het geloof duidelijk te maken door de voortreffelijkheid van God en de mooie beloften voor het volgende leven over te brengen. De leerlingen hoefden alleen de basis van het christendom te kennen om de religieuze gevoelens aan te wakkeren.<sup>102</sup>

---

<sup>97</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 45-46.

<sup>98</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 168.

<sup>99</sup> Ibidem, 169.

<sup>100</sup> Ibidem, 231.

<sup>101</sup> Ibidem, 161.

<sup>102</sup> Ibidem.

Een vergelijkbare fout werd gemaakt met betrekking tot toepassingen van de geleerde stof. Waarom werd de stof op school als nutteloos en saai aangezien? “Alleen omdat door den gewoonen leertrant de toepassing, die ‘er van gemaakt, en de nuttigheid, die ‘er uitgetrokken kan worden, zoo lang voor de oogen der leerlingen wordt verborgen gehouden.”<sup>103</sup> Van den Ende vroeg zich af waarom onderwijzers het spellen tot in veelvuldige lettergrepen bleven oefenen, zonder deze kennis toe te passen in het lezen van simpele, leuke teksten. Hij bekritiseerde ook dat bij het rekenen de sommen in termen van geld lange tijd werden uitgesteld. Op deze manier konden de leerlingen niet inzien hoe de stof nuttig of zinvol voor hun kon zijn.<sup>104</sup> Dit aansluiten bij de leefwereld van kinderen werd ook gecontroleerd door schoolopzieners. Op het observatieformulier van schoolopziener Goede staat de vraag: “Vertelt de Meester in den Kindertoon en naar hunne behoeften?”<sup>105</sup> De aansluiting bij de leefwereld was erg belangrijk.

Een andere manier om de schooltijd aangenaam te maken en de aandacht van de leerlingen erbij te houden was afwisseling. Afwisseling, stelde Van den Ende, is zelfs bij de leukste bezigheden van belang, laat staan bij het onderwijs. Hij klaagde dat het leren van het alfabet bestond uit het voortdurend herhalen van de letters, die door de onderwijzer werden opgelezen. Het lezen was het nastamelen van klanken die de leerlingen niet begrepen en dit soort activiteiten konden weken achtereen herhaald worden. Bovendien bestond het hele curriculum uit spellen, lezen, schrijven en soms rekenen. De eentonigheid op scholen was onnoemelijk groot.<sup>106</sup> Zonder afwisseling ontstond “ledigheid en werkloosheid [...] en de daaruit voortspruitende verveling.”<sup>107</sup> Het onderwijs in zangkunst werd ook om deze reden aangemoedigd.

Het ging Van den Ende niet alleen om het betrokken houden van leerlingen, maar ook om het activeren van hun vermogens. De leerlingen moesten zelf leren denken en de geleerde stof onder de knie krijgen. Hij onderstreepte het belang van ‘eigenwerkzaamheid en eigenoefening,’ welke nog niet vaak genoeg werden aangemoedigd.<sup>108</sup> Dit kwam ook terug in de werkvormen die het Rijksschooltoezicht voorschreef. Er werd in het Reglement uit 1806 gesteld dat leerlingen elkaar konden onderwijzen: “De Meester, zal, dit gepast oordeelende, de meest gevorderde Leerlingen beloonen, met hun het geven van eenig onderricht aan de minst

---

<sup>103</sup> Ibidem, 170.

<sup>104</sup> Ibidem.

<sup>105</sup> Goede, ‘Pointen van Onderzoek.’

<sup>106</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 169.

<sup>107</sup> Ibidem, 279.

<sup>108</sup> Ibidem, 183.

gevorderden op te dragen.”<sup>109</sup> Leerlingen uit de derde klas konden hun vaardigheden en kennis overdragen aan de leerlingen uit de eerste klas. Dit gold echter alleen voor leerlingen die uitstekend gedrag vertoonden; het was een vorm van erkenning voor goede leerlingen.<sup>110</sup> Het ging er uit uiteindelijk om, zoals ook de onderwijsverslagen aangeven “den geest der leerlingen uit [te] lokken tot eigene werkzaamheid.”<sup>111</sup>

Van den Ende was kritisch over de bestaande schoolsituatie: “Om hier geene bijzonderheden meer op te noemen, de geheele inrichting van het gewoon schoolonderwijs is zoodanig geteld, dat ze, menschkundig beschouwd, hetzelve in alle zijn deelen verzwaart, moeilijk en verdrietig maakt, terwijl ‘er niets in gevonden wordt, hetwelk aan het onderricht een aangenaam en uitlokkend voorkomen geeft.”<sup>112</sup> Het omgekeerde was het ideaal: een onderwijzer die lessen leuk maakte en leerlingen in de lessen betrok, door aan te sluiten bij hun interesses, afwisselend te werk te gaan en activerende werkvormen te gebruiken.

### **Het gebruik van het verstand**

Dat leerlingen lesstof met hun verstand konden vatten, was niet alleen belangrijk voor de betrokkenheid van de leerlingen. In de Schoolwet van 1801 staat namelijk dat het onderwijs erop gericht was de ontwikkeling van verstandelijke gewoontes van kinderen om hun tot redelijke wezens te vormen.<sup>113</sup> Het verzet tegen de werktuiglijke manier van lesgeven werd geleverd om het plezier van de leerlingen te bevorderen, maar ook omdat op die manier het denken niet geoefend werd. Kinderen moesten zelf hun denkvermogens gebruiken. Ook in de Onderwijsverslagen werd een onderscheid tussen werktuiglijk onderwijs en zelfstandig denken gemaakt.<sup>114</sup> En ook in de observatielijst van Goede werd er een verschil gemaakt tussen de vraag ‘Weet hy veel?’ en ‘Heeft hy oordeel?’<sup>115</sup> Weten en oordelen (situaties inschatten) werden blijkbaar als verschillende dingen gezien en, zoals we zullen zien, werd er veel belang gehecht aan het onderscheid tussen onthouden en andere vormen van het verstand gebruiken.

Dit onderscheid is andere historici ook opgevallen. Jaak Brepoels geeft aan dat het geheugen trainen zonder meer niet als afdoende onderwijs werd beschouwd. Het verstand moest gebruikt gaan worden.<sup>116</sup> Tine Visser stelt dat men de oude leerwijze als werktuiglijk memoriseren begon

---

<sup>109</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 252.

<sup>110</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 132.

<sup>111</sup> *Verslagen 1816-1840*, 35.

<sup>112</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 173.

<sup>113</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 89.

<sup>114</sup> *Verslagen 1816-1840*, 16.

<sup>115</sup> Goede, “Pointen van Onderzoek.”

<sup>116</sup> Brepoels, *Het Lager onderwijs in de provincie Limburg*, 250.

te zien en dat er meer moest worden gedaan aan andere verstandelijke vermogens.<sup>117</sup> Visser geeft enkele onderscheidingen met betrekking tot deze vermogens, maar de subtiliteit in de didactiek van de verstandelijke vermogens in het begin van de negentiende eeuw is nog niet voldoende erkend.

Adriaan van den Ende gaf een verfijnde analyse van verstandelijke vermogens in zijn *Handboek*. Hij stelde dat er vier verschillende verstandelijke vermogens waren. Het eerste was “het vermogen, om zaken en kundigheden, zich weder te binnen te brengen.”<sup>118</sup> Van den Ende noemde dit het geheugen. Over het belasten van dit vermogen had hij ook een advies. Adriaan van den Ende was van mening dat “de kinderen te zeer [worden] overladen; men geeft hen te veel te gelijk om hunne aandacht gaande te houden; men geeft hen meer, dan zij instaat zijn te gelijk in hun geheugen te prenten.”<sup>119</sup> De onderwijzer moest niet te veel nieuwe dingen te gelijk uitleggen. Dit was echter niet het enige vermogen volgens Van den Ende.

Het tweede vermogen was “het vermogen om zaken te kennen niet alleen oppervlakkig en in derzelfver uiterlijke gedaante, maar in haren aard, deelen en hoedanigheden.”<sup>120</sup> We zouden dit vermogen kunnen interpreteren als het doorgronden of begrijpen van een object of idee. Het gaat erom om niet alleen oppervlakkig kennisgemaakt te hebben met een idee, maar er een meer uitgebreid begrip van te hebben. Het derde vermogen omschreef Van den Ende als het “vermogen van vergelijken en beoordeelen, zoo van zaken van dezelfde soort, als van verschillende voorwerpen, b.v. wij zien twee tafels en vergelijken ze onderling, zoo in derzelfver grootte, gedaante, als kostbaarheid, meerder of minder gemak enz.”<sup>121</sup> In een vergelijking zit ook het toepassen van een eenheid die twee voorwerpen met elkaar verbindt. Tenslotte noemde hij “het vermogen van redeneren of redekavelen, waardoor onze ziel in staat gesteld wordt om uit twee denkbeelden, of liever voorstellingen, eene derde af te leiden, welke men gewoonlijk het besluit noemt.”<sup>122</sup> Deze omschrijving gaat over argumenteren of redeneren. Waarschijnlijk slaat de nadruk op het vormen van een derde denkbeeld op de vorm van een syllogisme: uit twee premissen wordt een (derde) conclusie getrokken.

Alle mensen zijn sterfelijk

---

<sup>117</sup> Visser, *Vernieuwing van het lager onderwijs in Zeeland*, 57.

<sup>118</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 171.

<sup>119</sup> Ibidem, 172.

<sup>120</sup> Ibidem, 20.

<sup>121</sup> Ibidem.

<sup>122</sup> Ibidem, 21.

### Socrates is sterfelijk

Enerzijds gaat het er dus om geldige argumenten te kunnen bedenken maar de nadruk op het afleiden van een derde, van iets nieuws, draagt ook een element van creatie of synthese in zich.

Van den Ende stelde dat alleen van de onderwijzers die alle verstandsvermogens lieten oefenen met recht gezegd kon worden dat het hen lukte “het verstand der jeugd te ontwikkelen, te vormen en te verrijken.”<sup>123</sup> Als men zich alleen op het oppervlakkig kennen van zaken richtte, zou het verstand geen werkelijke groei door maken. Deze groei “geschiedt door het onderwijs zoo weinig mogelijk bloot werktuiglijk te maken en zich altijd te herinneren, dat men, te doen hebbende met wezens, die voor reden vatbaar zijn, hun ook den aard, het gebruik en de nuttigheid der zaken, welke men hun voorhoudt, moet doen begrijpen.”<sup>124</sup> Het onderwijs kon niet enkel gericht zijn op memoriseren en het aanleren van automatismen, er was meer in het spel.<sup>125</sup> De leerlingen hadden meer nodig. Het ging erom “het verstand der laatsten scherpen, hunne denkingskracht voedsel geven en een geest van overleg en nadenken in hun op te wekken.”<sup>126</sup>

Deze nadruk op het verstand kwam terug in de visie op feedback. De schoolopzieners stelden dat werk niet vaak genoeg werd nagekeken. In de observatielijst van Goede staat de vraag ‘Worden de Letters op het Bord getekend en in de Boekjes nagezien?’<sup>127</sup> Nakijkwerk werd belangrijk geacht, zodat leerlingen van hun fouten wisten. Fouten konden volgens Van den Ende echter niet alleen worden aangestreept. Hij stelde de retorische vraag wat men eraan had om kinderen “hun hunne fouten, zonder hun gelegenheid te geven ze zelve te vinden of te verbeteren, blootelijk aantewijzen [...], steeds zonder er duidelijke rede van te geven.”<sup>128</sup> Hij vond dat feedback ertoe diende dat kinderen leerden wat zij beter konden doen, en ook daadwerkelijk begrepen, met ‘eigen oordeel’, wat er beter kon, het liefst door eigen onderzoek. Onderwijs moest voortdurend draaien om de ontwikkeling van het eigen oordeelsvermogen van de leerling, ook in momenten van feedback. De ideale onderwijzer moest daarbij rekening

---

<sup>123</sup> Ibidem, 22.

<sup>124</sup> Ibidem, 23.

<sup>125</sup> Ibidem, 236.

<sup>126</sup> Ibidem, 23.

<sup>127</sup> Goede, “Pointen van Onderzoek.”

<sup>128</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 234.



houden met de verschillende verstandsvermogens en ook doorhebben hoe hij die verstandsvermogens het beste kon aanspreken.

### ***Conclusie***

Hoewel de startbekwame onderwijzer niet veel meer wist dan de leerlingen zelf moesten weten, had de ideale onderwijzer bijzonder veel kennis en een bijzonder niveau van begaafdheid. Tegelijkertijd hoefde hij deze kennis niet altijd allemaal over te dragen aan de leerlingen. De hoeveelheid kennis die hij moest overdragen hing af van de stand waaraan hij les gaf. De onderwijzer moest kunnen differentiëren: hij moest drie verschillende klassen met andere taken kunnen bezighouden en bovendien zoveel mogelijk onderscheid maken in individuele aanleg en kundigheid. De onderwijzer moest de leefwereld van de leerlingen aanspreken om hun betrokken te houden bij de les. Dit betekende ook dat de leerlingen zelf intellectuele arbeid moesten verrichten: de ideale meester maakte gebruik van activerende didactiek. En hij moest zich hierbij niet alleen richten op het werktuiglijke, op het onthouden, maar juist op het denken. Hij moest de leerling vormen tot redelijke wezens en moest hen daarom leren begrijpen, beoordelen, argumenteren en onthouden.

## 5. De schoolmeester: het ideaal van professionalisering

Eén van de voornaamste manieren waarop de overheid en het Rijksschooltoezicht het onderwijs wilden verbeteren, was de verbetering van het onderwijzerscorps. De onderwijzers leerden in de zeventiende en achttiende eeuw het lesgeven in de praktijk van de school. Zij bekwaamden zich onder een schoolmeester, zonder veel theorie of feedback van buitenaf. Als zij eenmaal het schoolmeesterschap hadden bereikt, waren zij helemaal op zichzelf aangewezen. De overheid wilde hier verandering in brengen. Zij wilde een onderwijzer creëren die zichzelf voortdurend bleef bekwamen en niet stagneerde in slecht functionerende gewoontes.

De eerste stap die men zette was het formuleren van een aantal vereisten voor het geven van onderwijs. De schoolwet van 1806 luidde:

Niemand zal binnen de Bataafsche Republiek enig Lager Onderwijs geven, dan die de vier navolgende vereischten bezit:

Vooreerst: Dat hij zijn goed burgerlijk en zedelijk gedrag door een of meer voldoende Getuigschriften kan bewijzen.

Ten tweeden: Dat hij de Algemeene Toelating tot het geven van Onderwijs erlangd hebbe.

Ten derden: Dat hij, na en boven deze Algemeene Toelating, eene Speciale Beroeping, Aanstelling of Admissie tot deze of gene School, of voor deze of gene Paats, wettelijk verkregen hebbe,

Ten vierden: Dat hij zich na het verkrijgen ener Speciale Beroeping, Aanstelling of Admissie, met de Bewijsstukken daartoe betrekkelijk, bij den Schoolopziener van het District of de Plaatselijke Scholcommissie, in persoon of schriftelijk vervoegd hebbe.<sup>129</sup>

Punt één vereiste van de onderwijzer dat hij een voorloper van de Verklaring Omtrent het Gedrag moest inleveren, zodat er geen overtreders van de wet op de scholen zouden rondlopen. Gezien de voorbeeldfunctie van de onderwijzer was dit een zeer logische eis.

Punt twee hield in dat de onderwijzer tenminste de vierde rang op zak had. Er werd aan de onderwijzer de eis gesteld dat hij een minimale bekwaamheid had in de vakken waarin hij les zou geven. Ook de admissie tot een school ging meestal gepaard met een vergelijkend examen,

---

<sup>129</sup> Hoorn, *De Nederlandsche schoolwetgeving*, 214.

waarin de vaardigheden van een onderwijzer werden getest. Deze maatregel zorgde voor een minimale bekwaamheid (vooral op het gebied van de inhoud van de vakken) onder de onderwijzers. Een onderwijzer, en daarmee een goede onderwijzer, was op controleerbare wijze gekwalificeerd voor het geven van onderwijs.

Dit was voor de onderwijsvernieuwers echter verre van afdoende. De vierde rang werd niet gezien als een positie waarin een onderwijzer eeuwig zou moeten verkeren: het was de eerste stap in de carrière. In de verordeningen op het afnemen en afleggen der Examens uit 1806 staat:

“Terwijl het ieder der drie lagere Rangén van Schoolonderwijzers vrij blijft, zich ter bekoming van eenen hoogerén Rang, te allen tijde op nieuw ten examen aan te bieden bij de Commissie, onder welke hij moge gevestigd zijn (Art. 3.), zullen echter de meest geschikte uit de twee laagste Rangén, door den Schoolopziener van het District of de Plaatselijke School commissiën (Art. 10 van het Regl.) worden uitgenoodigd en aangemoedigd, om zich, althans na verloop van elke twee jaren, op nieuw te laten examineren door de Commissie, onder welke zij dadelijk behooren (Art. 3.), tot zoo lang zij een Getuigschrift, als Schoolonderwijzer van den tweeden Rang, zullen bekomen hebben; zullende telkens aan hun een nieuw Getuigschrift (Art. 12.) met den ver kregen hoogerén Rang overeenkomstig, worden afgegeven.”<sup>130</sup>

Onderwijzers werden geacht door te leren tot ten minste de tweede rang en het liefst de eerste rang. Zij werden uitgenodigd om elke twee jaar te proberen om een hogere rang te halen. De examens waren niet gemakkelijk: de onderwijzers moesten daarom in hun vrije tijd studeren om zulke examens te kunnen halen. Om zich beter voor te bereiden op zulke examens namen onderwijzers vaak deel aan normaallessen. Deze lessen werden buiten de schooltijden gegeven om onderwijzers verder te bekwamen in hun vak.<sup>131</sup> Bij deze lessen werd, naast vakinhoudelijke kennis, ook aandacht besteed aan Van den Endes *Handboek voor onderwijzers*.<sup>132</sup> De overheid moedigde onderwijzers aan om zich zodoende steeds verder te bekwamen en niet met de laagste rang genoegen te nemen.

In de *Bijdragen betreffende de verbetering van het onderwijs* uit 1803 werd het leven van een overleden onderwijzer, Jan Brunt, beschreven. Deze man had volgens de auteur, schoolopziener Jan van Geuns, een voorbeeldig bestaan als onderwijzer geleefd. Er werd verhaald hoe hij zich in zijn eigen tijd bekwaamde in ‘velerleie nuttige kunsten en wetenschappen, tot zijn beroep

---

<sup>130</sup> Ibidem, 127-128.

<sup>131</sup> Dodde. “Het beroep onderwijsgevende,” 15.

<sup>132</sup> Ibidem, 18.

min of meer betrekkelijk.’<sup>133</sup> Jan Brunt leerde over wiskunde, Hoogduits, Frans en Italiaans boekhouden bij verschillende hoogleraren, nadat hij zich over alle schoolvakken reeds had gebogen. Hij leerde over de landmeetkunde en hoe hij geometrische figuren uit hout kon vervaardigen. Brunts’ vroege dood op 31-jarige leeftijd weet Van Geuns gedeeltelijk aan zijn onophoudelijk arbeid, waar Van Geuns alleen met lof over kon spreken.<sup>134</sup>

Ook Van den Ende zag de onderwijzer als iemand die zichzelf blijft verbeteren. Eén van zijn klachten over het zeer geringe salaris van de onderwijzer was als volgt: “Verliest hij niet daardoor den tijd, dien hij noodig had om zich buiten den schooltijd op zijn eigen volmaking en het nadenken, over hetgeen tot zijn post behoort, toeteleggen!”<sup>135</sup> Het was de bedoeling dat de onderwijzer buiten schooltijd zichzelf zou volmaken en nadacht over zijn praktijk. Het idee van zelfvolmaking lag vooral in de studie voor de examens van de hogere ranken. De onderwijzer moest echter ook blijven reflecteren over hoe hij zijn lessen moest geven. Onderwijzen was een voortdurend leerproces.

De overheid vond echter dat dit niet alleen een taak was voor de individuele schoolmeester: leren deed men van en met anderen. De overheid probeerde in te zetten op scholing voor onderwijzers, onderwijzersgezelschappen en het Rijksschooltoezicht.

Om te beginnen met het laatste: het toezicht van de schoolopziensers werd gezien als een belangrijke verbetering voor het onderwijs. Nationaal toezicht zou de kwaliteit van het onderwijs kunnen garanderen. Het team van schoolopziensers zou veel wijsheid met betrekking tot het geven van onderwijs moeten hebben. Zij werden geacht pedagogische werken te lezen en kregen instructies vanuit de overheid. De schoolopziensers konden echter niet zelfstandig de kwaliteit van het onderwijs verbeteren. Zij moesten hun kennis en inzicht ook kunnen overbrengen aan de onderwijzers. De ideale onderwijzer stelde zich daarom welwillend op tegenover hun adviezen. Bij een instructie aan schoolopziensers werd hen verteld van een aantal zaken verslag te leggen:

“Het persoonlijk karakter, de kundigheden, ijver en welwillendheid der School-Onderwijzers.”<sup>136</sup>

De welwillendheid werd apart genoemd als thema van verslaglegging: het Rijksschooltoezicht vond dit belangrijk. Dit was logisch aangezien de invloed van de schoolopziensers afhing van

---

<sup>133</sup> Van Geuns, “Bericht aangaande het leven van wijlen Jan Brunt” in *Bijdragen* (1803), III. D. X. St, 55-56.

<sup>134</sup> *Ibidem*, 58.

<sup>135</sup> Van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers*, 96-97.

<sup>136</sup> Hemkes. *Handboek voor schoolopziensers*, 52.

hun reputatie bij de onderwijzers. En de gewenste invloed, zoals men uit de Pointen van Onderzoek kon halen, was niet gering:

“Is hy onbevooroordeeld tegen het nieuwe Plan? Onderwyst hij goed op den meer ouden trant? Kan men hopen op verbetering?” En: “Is hy nederig?”<sup>137</sup>

De gewenste wijzigingen, een overstap van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs, waren groot. De implicaties voor didactische en pedagogische gedragingen waren behoorlijk. Het betekende bijvoorbeeld verandering in ordehouden en differentiatie. De onderwijzer moest ‘onbevooroordeeld’ en ‘nederig’ zijn ten opzichte van de schoolopziener en zijn adviezen om zulke veranderingen te accepteren.

Wat betekende deze welwillendheid precies in deze context? Ging het om slaafse gehoorzaamheid of simpelweg open overweging van een advies? Het ideaal van zelfstandig denken dat het onderwijs in deze periode doordrong, was in contradictie met de eerste optie. Het zou vreemd zijn als voor de leerling het doel werd gesteld dat hij een denkend en redelijk werd, terwijl de onderwijzers zelf deze capaciteiten niet mochten uitvoeren. Het is aannemelijker dat onderwijzers werden geacht open te staan voor nieuwe ideeën en dat ze zich lieten overtuigen door betere methodes. Deze openheid vereiste een bepaalde nederigheid en de capaciteit om aangeleerde gewoontes met een kritische blik te bekijken en te veranderen. Het vereiste de capaciteit om te luisteren naar aanwijzingen en tips en dit te integreren in de praktijk.

Niet alleen toezicht zou de onderwijzers helpen te verbeteren: ook de onderwijzersgezelschappen moesten dit doen. Onderwijzersgezelschappen organiseerden bijeenkomsten voor onderwijzers, meestal onder begeleiding van een schoolopziener. Zij bespraken hier allerlei onderwijskundige thema's. Ook de specifieke vakken en bijbehorende didactiek kwamen aan bod, zoals rekenen, schrijven of zingen. De waardering vanuit de overheid voor zulke gezelschappen spreekt uit een citaat uit de Onderwijsverslagen:

“ Behalve het geregeld toezicht over al de scholen en de examens, waaraan de onderwijzers, in verschillende rangen verdeeld, onderworpen zijn, hebben hiertoe [onderwijsverbetering] in de laatste jaren veel toegebracht de gezelschappen der onderwijzers, welke deze tot hunne verdere oefening houden, onder de leiding van de opzieners der schooldistricten. Door deze gezelschappen wordt te weeg gebracht, dat hetgeen op eene enkele school door de ondervinding

---

<sup>137</sup> Goede, ‘Pointen van Onderzoek.’

als goed is beproefd, niet alleen niet te loor gaat, maar weldra tot de naburige scholen wordt overgebracht. Door dit eenvoudig middel worden alzoo de gestadige verbetering der aanwezige scholen en de al meerdere en meerdere oefening van reeds dienstdoende onderwijzers, anders zoo bezwaarlijk en schier onbereikbaar, gereedelijk verkregen. Bijzonder is dit het geval, waar de leden der gezelschappen zijn overeengekomen, om over en weder elkanders scholen te gaan bezoeken, en over de alsdan gemaakte opmerkingen te zamen te spreken, welke gewoonte allerheilzaamst is, en bij allen verdiende nagevolgd te worden. De schoolonderwijzersgezelschappen zijn ook uit dien hoofde door Zijne Majesteit aangemoedigd en in het afgelopen jaar aanmerkelijk in aantal toegenomen.”<sup>138</sup>

De overheid meende dat deze onderwijzersgezelschappen zeer leerzaam waren en de schoolopzieners van het Rijksschooltoezicht probeerden elke onderwijzer onder hun hoede bij de bijeenkomsten te brengen. De overheid zag heil in professionalisering in groepsverband. In het citaat werden een aantal voordelen genoemd: goede praktijken konden worden gedeeld, dienstdoende onderwijzers konden ook nog verbeteren en de lesbezoeken die uit zulke gezelschappen kunnen ontstonden, leverden heilzame feedback op. De opzet was gericht op het onderling delen van kennis en vaardigheden. Het was een gezelschap van onderwijzers; de schoolopziener leidde deze groepen, maar was niet de enige die de inhoud van de bijeenkomsten bepaalde.

De waardering voor deze onderwijzersgezelschappen blijkt uit het lovende taalgebruik dat gebruikt wordt voor de gezelschappen. Zij waren ‘allerheilzaamst.’ De waardering bleek echter ook de aanmoediging van Zijne Majesteit: de onderwijzersgezelschappen werden ondersteund door kleine geldbedragen. Gezien de algemene onbereidheid om geld uit te geven aan het onderwijs, geeft dit aan hoe belangrijk deze gezelschappen werden geacht. Met dit geld werden boeken en landkaarten gekocht voor verdere studie van de onderwijzers. De overheid wilde dat zo veel mogelijk onderwijzers zich op deze manier verder bekwamen. Samen konden zij elkaar van input en feedback voorzien en groeien.

## **Conclusie**

Van de onderwijzer werd verwacht dat hij met kennis van zaken begon aan het lesgeven: hij moest een examen hebben behaald om zijn functie te mogen uitoefenen. Het examen voor een lesbevoegdheid was echter niet het eindstation voor de ideale onderwijzer. De overheid moedigde onderwijzers aan zich steeds verder te bekwamen en door te leren in hun vrije tijd.

---

<sup>138</sup> *Verslagen 1816-1840*, 18.

Om de hoogste rangen van het onderwijzerschap te behalen moest jaren gestudeerd worden: de onderwijzer bleef leren. De harde eisen voor de examens waren grotendeels ingericht voor vakinhoudelijke toetsing, maar ook voor hun didactische en pedagogische kwaliteiten moesten de onderwijzers zich blijven ontwikkelen. De goede onderwijzer reflecteerde in zijn vrije tijd op zijn lespraktijk. Zijn ontwikkeling moest plaatsvinden binnen een sociale context: die van het Rijksschooltoezicht en de onderwijzersgezelschappen. Binnen de hiërarchische relatie met de schoolopziener gedroeg de ideale onderwijzer zich welwillend. Hij was in staat vaste gewoontes in een nieuw licht te zien en open te staan voor adviezen van de schoolopziener. Binnen de meer horizontale structuur van de onderwijzersgezelschappen moest de leraar zich actief opstellen om het meeste uit de interactie met collega's te halen. Uitwisseling van goede praktijken en lesbezoeken werden aangemoedigd. De overheid achtte dit een belangrijke stap in de kwaliteitsverbetering van de onderwijzer.

## 6. Conclusie

De overheidsinstanties die aan het begin van de negentiende eeuw naar onderwijsvernieuwing streefden, hebben een samenhangend en uitgewerkt beeld van de ideale onderwijzer achtergelaten. De gedrevenheid voor verbetering van het onderwijs valt terug te lezen in het ideaalbeeld van de professionaliserende onderwijzer. Deze onderwijzer bleef zich zijn hele leven verder bekwamen en gaf zijn vrije tijd op voor zelfstudie. Hij bestudeerde elk onderwerp dat gerelateerd was aan het onderwijs en reflecteerde op zijn lespraktijk. Voor zijn ontwikkeling werkte de schoolmeester samen met andere onderwijzers in onderwijzersgezelschappen, waar didactische en pedagogische thema's werden besproken en onderlinge lesbezoeken werden gepland. Net als de overheid, streefde de ideale onderwijzer onvermoeid naar verbetering van zijn onderwijs en nam hierbij graag de hulp aan van het Rijksschooltoezicht.

De verbetering van zijn onderwijs lag in de eerste plaats in de invoering van het klassikaal onderwijs. De schoolmeester moest van het hoofdelijk onderwijs, waar iedere leerling apart werd ondervraagd, naar een systeem waarbij hij alle leerlingen tegelijk bezig hield. Daarbij leverden de onderwijsvernieuwers een aantal belangrijke didactische verbeteringen. Allereerst was er het differentiëren: onderwijzers moesten hun onderwijs aanpassen aan de aard van individuele leerlingen. Een leerling had een eigen aard, aanleg en ontwikkeling. De onderwijzer moest hierop inspelen om de stof goed over te dragen. Daarbij moest hij verschillende klassen tegelijk onderhouden: verschillende groepen leerlingen hadden verschillende bezigheden. Tegelijkertijd moesten onderwijzers ook de lessen interessanter maken voor leerlingen. Dit betekende dat zij meer aansluiting moesten vinden bij de leefwereld van leerlingen: zij moesten de lesstof concreter maken en meer aansluiten op de waarneming. Ook deed de schoolmeester er goed aan zijn lessen af te wisselen en de leerlingen zelf aan het werk te zetten. Deze activerende didactiek zette hij ook in om het verstand van de leerlingen te ontwikkelen. Leren was het aanboren van verschillende cognitieve faculteiten en een onderwijzer moest precies weten hoe hij deze aansprak. Vergelijken en beargumenteren waren andere vaardigheden dan memoriseren. De ideale onderwijzer had een verfijnde didactiek.

Deze inzet en bekwaamheden moesten leiden tot de verwerkelijking van de doelen van het onderwijs: het vormen van redelijke en deugdzame burgers. Om dit te realiseren moest de onderwijzer zelf een redelijk en deugzaam persoon zijn. Zijn handelen was een voorbeeld voor zijn leerlingen: in hem zouden ze de deugd moeten ontmoeten. Bovendien behandelde hij zijn leerlingen met liefde en geduld. Een rechtvaardige, doch vriendelijke meester was verreweg de



beste meester. Leerlingen zouden alleen morele lessen aannemen van iemand die zij respecteerden en waardeerden. Een nette, nederige, ijverige kindervriend stond idealiter voor de klas. Dit was een reactie op de toenmalige praktijk van straffen en belonen. De onderwijsvernieuwers bij de overheid vonden dat er te veel en te heftig gestraft werd. Ze keerden zich vooral tegen lichamelijk straffen. De onderwijzer moest beginnen met de kleinst mogelijke interventie en trapsgewijs straffen opvoeren. Een enkele kleine overtreding moest niet wreed gestraft worden. Uit toorn strafte de ideale schoolmeester nooit: het was gericht op het welzijn van zijn leerlingen.

Het is niet verrassend dat deze formulering van het ideaal van de onderwijzer juist in het begin van de negentiende eeuw zo duidelijk naar voren komt. Door de intellectuele vernieuwing van de Verlichting begint men in Nederland halverwege de achttiende eeuw de inrichting van de samenleving radicaal onder de loep te nemen. Door de erkenning van de laagste standen als burgers die een functionerend onderdeel van de samenleving moesten zijn, werden de gebreken van het oude schoolsysteem als veel schrijnender ervaren. De maakbaarheidsgedachte gecombineerd met een zorg voor de laagste stand bracht een vernieuwingsdrang in het onderwijs voort. Deze vernieuwingsdrang uitte zich ook in het formuleren van idealen, waaronder die van de onderwijzer.

De nadruk op een aantal specifieke elementen uit dit negentiende-eeuwse ideaal zijn goed te verklaren vanuit de idealen en ideeën van de Verlichting. De nadruk op het gebruik van verschillende verstandelijke vermogens is begrijpelijk vanuit het idee dat burgers de samenleving kritisch moesten benaderen. Kants slogan van ‘Audere Sapere’, durf te denken, kon alleen worden gerealiseerd als de verstandelijke vermogens hiervoor aangeleerd werden. Het was dus niet gek dat onderwijzers zich juist hier mee bezig moesten houden. Hetzelfde gold voor het aansluiten bij de leefwereld. Filosofen als Locke en Rousseau hadden zich bezig gehouden met de natuurlijke ontwikkeling en interesses van het kind. Het advies om met concreet waarneembare dingen bezig te zijn, komt bij Locke vandaan, die zich bezighield met de waarneming als bron van kennis. De nadruk op deugdzaamheid en vriendelijkheid is te verklaren vanuit het maakbaarheidsideaal. Door het idee dat de omgeving een persoon kon maken of breken, werd het logisch om een kind met deugdzaamheid en vriendelijkheid te omringen. Omdat de sociale omgeving van kinderen uit de laagste stand alles behalve deugdelijk was, moest de onderwijzer en zijn school een voorbeeld zijn om hen op een hoger niveau te tillen.

Ook de invoering van het klassikaal onderwijs heeft een impuls gegeven aan het ideaal van de onderwijzer. Door de invoering van een ander onderwijssysteem werd orde in de klas belangrijker: een onderwijzer moest zich verstaanbaar maken voor een hele groep leerlingen tegelijk. Aangezien de onderwijzer meer tijd ging besteden aan contact met de groep, had hij ook meer vaardigheden nodig in het boeien en interesseren van de leerlingen. Het is niet verwonderlijk dat de leefwereld van de leerling steeds belangrijker werd geacht voor de onderwijzer.

Hoewel men de nadruk op verschillende elementen van het ideaal kan verklaren met ontwikkelingen die zich afspeelden vóór en in de negentiende eeuw, betekent dit niet dat het ideaal tot dan toe uniek was. Het ideaalbeeld van de onderwijzer was in de eerste plaats een kritiek op de realiteit, niet op een ander ideaalbeeld. Dat betekent dat onderdelen van het ideaal in het begin van de negentiende eeuw, niet noodzakelijk anders hoeven te zijn dan het ideaal van honderd jaar eerder. In hoeverre het ideaal in de negentiende eeuw overeenkomt met idealen uit eerdere perioden, is een interessant onderwerp voor verder onderzoek. Het is wel de vraag of in eerdere tijden een in dergelijke mate sterk gearticuleerd ideaal is te ontwaren.

Met deze bevindingen voegt dit onderzoek een nieuw perspectief toe aan de onderwijsgeschiedenis van de negentiende eeuw. De meeste onderzoeken hebben zich geconcentreerd op de structurele veranderingen van het onderwijs, de pedagogisch-filosofische theorieën waar de veranderingen op leunden of de realiteit van de onderwijzers. In die studies kwam soms een element van het ideaalbeeld van de onderwijzer kort ter sprake. Deze studie heeft zich gericht op een veelomvattende reconstructie van het ideaalbeeld van de onderwijzer in wat men tegenwoordig beschouwd als een aantal van de meest belangrijke dimensies van het leraarschap: de didactische, pedagogische en professionaliserende dimensie. Daarmee draagt het bij aan de kennis van de onderwijsgeschiedenis in de negentiende eeuw. De bevindingen bieden verschillende invalshoeken voor reflectie op onze hedendaagse praktijk. Het ideaalbeeld in het begin van de negentiende eeuw heeft bijzonder veel eigentijdse kenmerken. In de discussie wordt beargumenteerd dat ons huidige ideaal weinig verschilt van het negentiende-eeuwse ideaal, een mogelijk problematische conclusie voor de onderwijswetenschappen.

## 7. Discussie: het ideaal van nu

Ook tegenwoordig zijn er ideaalbeelden van de onderwijzer te vinden. Op basis van verschillende visies op onderwijs, geven instellingen verschillende invullingen aan. De Inspectie van Onderwijs heeft niet meer de rol van een opperpedagoog, die de onderwijzers precies vertelt hoe zij moeten lesgeven. Scholen hebben meer hun eigen visie op wat lesgeven inhoudt. Dit betekent niet dat de overheid zich niet bemoeit met het ideaal van de onderwijzer. In samenwerking met onderwijsorganisaties heeft de overheid in 2004 wettelijk vastgesteld over welke competenties een onderwijzer moet beschikken, de zogeheten bekwaamheidseisen. Onderwijzers moeten aan deze eisen voldoen en scholen zijn verplicht een bekwaamheidsdossier bij te houden van hun onderwijzers op basis van die eisen.<sup>139</sup> Lerarenopleidingen gebruiken deze eisen ook om hun studenten te beoordelen bij stages. Met deze bron wil ik aantonen dat het huidige ideaalbeeld van de basisschoolleraar bijzonder veel gelijkenissen vertoont met het ideaalbeeld van tweehonderd jaar geleden. Vervolgens zal ik op basis daarvan conclusies trekken over de status van ons huidige ideaal en de wetenschappelijkheid daarvan.

De bekwaamheidseisen zijn soms enigszins abstract en algemeen. Daarom zal ik deze eisen in sommige gevallen aanvullen of illustreren aan de hand van materiaal dat bedoeld is voor lerarenopleidingen en daar ook wordt gebruikt. Deze bronnen zijn minder representatief voor de visie van de overheid, maar representeren wel een visie op lesgeven die zodanig gemeengoed is dat het in algemene leerboeken voor leraren kan worden geplaatst. De status van deze bronnen is echter anders dan de bekwaamheidseisen. De argumenten op basis van deze handboeken moeten dan ook als ondersteuning worden gezien voor de argumentatie op basis van de bekwaamheidseisen, en niet als argumenten op zich zelf.

De bekwaamheidseisen zijn, zoals de naam zegt, eisen aan de bekwaamheid van een leraar. Dat is niet hetzelfde als het ideaalbeeld van de onderwijzer. In minimale zin zouden we de vroegere onderwijzer van de vierde rang bekwaam kunnen noemen, terwijl de eerste rang het ideaal is. De vierde rang was een minimale bekwaamheidseis om les te mogen geven. Echter, de bekwaamheidseisen uit 2004 zijn geen minimale eisen: een bevoegdheid is een minimale eis. Uit ervaring kan ik stellen dat studenten slagen voordat zij alle bekwaamheidseisen onder de knie hebben. Bovendien blijkt uit een verslag van de Onderwijsinspectie dat minder dan de helft

---

<sup>139</sup> Rijksoverheid, “werken in het onderwijs.” <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/inhoud/bekwaamheidseisen-leraren>

van de onderwijzers aan alle bekwaamheidseisen voldoet.<sup>140</sup> De eisen vormen meer een ideaal dan een minimale grens.

### Vergelijking

Volgens de bekwaamheidseisen moet een onderwijzer aan zeven competenties voldoen: de interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke of didactische, organisatorische en reflectieve competentie. Samenwerken met collega's en omgeving zijn de zesde en zevende competentie.

Deze laatste twee competenties zijn sterk veranderd ten opzichte van tweehonderd jaar geleden. Samenwerking met collega's is veel belangrijker geworden door de toegenomen omvang van scholen. Vroeger kwam het vaak voor dat een schoolmeester alleen op een school les gaf: nu heeft vrijwel elke school een ambulante directeur en meerdere leerkrachten. De samenwerking met collega's is daarom meer centraal komen te staan. Samenwerking met de omgeving slaat op personen buiten de school, zoals de ouders (maar ook op andere instanties als jeugdzorg of scholen voor VO). Contact met ouders is altijd belangrijk geweest en communicatie tussen onderwijzers en ouders werd ook vroeger belangrijk geacht. De relatie was wel van een andere aard: vaak werden onderwijzers direct betaald door de ouders. Bovendien werden leerlingen door de ouders voor maanden van school gehaald om te werken. Desondanks werd de relatie tussen onderwijzer en ouder belangrijk geacht. De relatie tussen ouder, onderwijzer en school is wel veranderd. Op basis van het historisch onderzoek is er geen zinnige vergelijking te maken met betrekking tot deze competentie. Bij de overige competenties is dit wel het geval: daar zijn veel gelijkenissen te vinden met het verleden.

De interpersoonlijke competentie slaat op het relationele component van het lesgeven. Een leraar is verantwoordelijk voor een prettig leef- en werkklimaat. Daarbij schept hij een "vriendelijke en coöperatieve sfeer."<sup>141</sup> Om dit voor elkaar te krijgen is hij goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van kinderen. Hij houdt "in zijn taalgebruik, omgangsvormen en manier van communiceren rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen."<sup>142</sup> Daarnaast kan een onderwijzer adequaat reageren op gedrag: "hij spreekt hen aan op ongewenst gedrag en hij stimuleert gewenst gedrag."<sup>143</sup> Daarbij kleineert hij de kinderen niet. De organisatorische competentie sluit hierbij aan. De

---

<sup>140</sup> *De staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2009/2010* (Nederland, 2011), 255.

<sup>141</sup> Bekwaamheidseisen PO, 1.

<http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheidseisen/momenteel-geldende-bekwaamheidseisen/>

<sup>142</sup> Ibidem, 3.

<sup>143</sup> Ibidem.

organisatorische competentie gaat in op het kunnen organiseren van lessen. Dit gaat om tijdsplanning, maar ook om klassenmanagement. De leraar in het basisonderwijs hanteert consequent concrete en duidelijke afspraken.<sup>144</sup>

Veel van deze bekwaamheden klinken bekend in de oren. De overheid en het Rijksschooltoezicht deden rond 1800 soortgelijke beweringen. Aansluiten op de leefwereld van kinderen werd bijzonder belangrijk geacht om het onderwijs interessant te houden. De schoolopzieners gingen na of de onderwijzer “in den Kindertoon en naar hunne behoeften” vertelde. Een vriendelijke sfeer was daarnaast cruciaal volgens de onderwijsvernieuwers in de negentiende eeuw. Dit deed men onder andere door de juiste theorie van straffen en belonen toe te passen. Dit hield in dat men op consequente manier een ordeladder van straffen aanhield en regelmatig goed gedrag beloonde. Ook in de bekwaamheidseisen van 2004 moet men consequent kunnen zijn en adequaat kunnen reageren op gedrag met stimulerende interventies. De invulling van dit adequaat gedrag wordt niet gegeven, maar de praktijk van de lerarenopleiding kan hier aanvullen.

Eén van de eerste lessen op de lerarenopleiding in het treffen van ordemaatregelen is het opstellen van een ordeladder. Het ontbreken van het trapsgewijs nemen van ordemaatregelen wordt als een cruciale fout gezien. De inhoud van de onderwijsladder is wel aangepast. Hierbij moet men wel bedenken dat sommige verschillen mogelijk gemaakt zijn door de verandering in de school. Een schoolmeester vroeger was alleen: hij kon een moeilijke leerling niet naar de directeur of teamleider sturen. In een handboek over orde houden, Peter Teitler's *Lessen in Orde*, wordt, net als tweehonderd jaar terug, aangemoedigd te belonen. Het boek stelt dat dit alleen op het juiste moment en de juiste plaats effectief is, een uitspraak die aan Van den Ende doet denken.<sup>145</sup> In hetzelfde handboek wordt bovendien een onderscheid gemaakt tussen autoritair en autoritatief lesgeven, een bekend onderscheid in de onderwijswereld. Autoritair lesgeven is dominant gedrag waarbij machtsmiddelen worden ingezet om het juiste gedrag af te dwingen. Autoritatief lesgeven houdt het stellen van grenzen in, maar tegelijkertijd begrip tonen voor de situatie van leerlingen.<sup>146</sup> Hier worden ook vaak de begrippen ‘samen’ en ‘tegen’ genoemd, bijvoorbeeld in de Roos van Leary.<sup>147</sup> Dit lijkt op het onderscheid dat men maakte tussen de dwingende docent en de kindervriend. Het handboek stelt dat vijftig jaar geleden de

---

<sup>144</sup> Ibidem, 10.

<sup>145</sup> Peter Teitler, *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk* (Bussum, 2014), 103

<sup>146</sup> Teitler, *Lessen in orde*, 32.

<sup>147</sup> Ibidem, 119.

autoritaire lesstijl heel gewoon was, maar het ideaal van autoritatief lesgeven is al veel ouder. Dit was de kindervriend die een vriendelijke en coöperatieve sfeer bewerkstelligde.

De derde taak in de bekwaamheidseisen van 2004 is de pedagogische taak van de onderwijzer: de bevordering van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van het kind. De onderwijzer houdt hierbij rekening met de psychologische ontwikkeling van kinderen. Hij wil hen tot zelfstandige en verantwoordelijke personen maken. Hierbij houdt hij ook rekening met de individuele eigenschappen van het kind. Hij stimuleert hen om kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en zet aan tot zelfstandig werken en samenwerken.<sup>148</sup> Voor de vergelijking combineren we de pedagogische met de didactische competentie, omdat in beide een sterk onderwijsdoel geformuleerd is. De didactische competentie slaat op het overdragen van kennis. “De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.”<sup>149</sup> Hij stemt hierbij zijn doen en laten af op individuele verschillen van kinderen. Daarnaast motiveert hij de leerlingen voor hun leertaken en bekwaamt zijn leerlingen in zelfstandig werk. Hij kan gevarieerd lesgeven en levert opbouwend commentaar op het werk van de leerlingen.<sup>150</sup>

Deze pedagogische en didactische competentie lijken in hun doelstelling op de vorming van redelijke en (maatschappelijk) deugdzame wezens. Het onderwijs aan de laagste klas werd gedeeltelijk gerechtvaardigd doordat zij op die manier nuttige en functionerende burgers zouden worden. De morele ontwikkeling was essentieel rond 1800, al werd deze wel concreter ingevuld dan tegenwoordig. Bovendien werd deze ontwikkeling in termen van deugden geformuleerd, terwijl nu de nadruk ligt op emotionele ontwikkeling. Veiligheid en acceptatie, termen die centraal staan in de pedagogische competentie, zijn termen die toen alleen indirect in het concept van vriendelijkheid aanwezig waren. De vaardigheden van de onderwijzer worden dus meer uitgedrukt in omgang met emoties dan met deugden. De ontwikkeling tot kritisch denker sluit daarentegen direct aan bij de Verlichtingsidealen uit de negentiende eeuw. Van den Ende onderscheidde hiervoor verschillende vormen van het verstand. Tegenwoordig gebruiken lerarenopleidingen ook een analyse van denkniveaus, waarbij beginnende docenten worden geadviseerd niet alleen op onthouden te letten, maar ook op analyse en argumentatie. Dat klinkt bekend in de oren.

---

<sup>148</sup> Bekwaamheidseisen PO, 5-6.

<sup>149</sup> Ibidem, 7.

<sup>150</sup> Ibidem, 9.

Rekening houden met de individuele eigenschappen van het kind werd in de negentiende eeuw op vergelijkbare wijze geformuleerd. Een goede docent zou moeten kunnen differentiëren, op het gebied van leren en op het gebied van straffen. Een nadruk op het wegnemen van verveling en het motiveren tot een leertaak was continu aanwezig. De onderwijzer moest dit bijvoorbeeld doen door aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen of te variëren, net zoals de bekwaamheidseisen aanstippen. De juiste vorm van feedback leveren was toen ook een thema. Deze didactische capaciteiten zijn in beide perioden van belang.

Ten slotte wordt in de bekwaamheidseisen van 2004 de competentie tot reflectie en ontwikkeling besproken. De leraar “moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren.”<sup>151</sup> Dit doet hij door zijn eigen vaardigheden en competenties te bestuderen en vervolgens te verbeteren. Input van collega’s, bijvoorbeeld door middel van intervisie, speelt hierbij een belangrijke rol.<sup>152</sup>

Deze positie over professionalisering is erg vergelijkbaar met de visie die de overheid in het begin van de negentiende eeuw ventileerde. Het voortdurend verder leren kwam enerzijds terug in de aanmoediging om steeds een verdere rang te behalen. De onderwijzer werd aangemoedigd jaren en jaren verder te studeren om de moeilijk te behalen eerste rang te verkrijgen. Anderzijds werd onderwijzers ook verteld na de lessen te reflecteren over wat men beter zou kunnen doen in de les, iets wat in de bekwaamheidseisen van 2004 terugkomt. De rol van intervisie en interactie met collega’s vertoont ook een interessante gelijkenis. Samenwerking met andere collega’s en het bezoeken van elkaars lessen werd in de onderwijzersgezelschappen aangemoedigd. Onderwijzers konden elkaar op deze wijze van feedback voorzien om hun lessen te verbeteren.

Deze overeenkomsten in het ideaalbeeld van de onderwijzer betekenen niet dat er geen verschillen zijn. Een groot verschil is de planmatigheid van de aanpak. Van onderwijzers wordt verwacht dat zij een lesplan kunnen schrijven en uitvoeren. Stappenplannen en concreetheid zijn veel centraler aanwezig. Bij reflectie komt dit tot uiting in portfolio’s, bij didactiek in lesplannen en bij relationele kwesties in plannen van aanpak. Het toetsende element van de onderwijzer, en het kunnen analyseren van leerresultaten, heeft ook een meer centrale plaats gekregen. Bovendien zijn adviezen vaak specifiek geworden. Tegenwoordig bestaan er bijvoorbeeld stappenplannen voor feedback die de onderwijzer kan volgen, met tot in detail

---

<sup>151</sup> Ibidem, 19.

<sup>152</sup> Ibidem, 20.

gedefinieerde stadia in een gesprek. Wat het betekent een functionerend lid van de samenleving te zijn is ook veranderd. Daarnaast heeft een morele opvoeding in termen van emoties net andere nadrukken dan die in termen van deugden. De relatie tot de school en omgeving zijn onder andere door schaalvergroting sterk veranderd. Desondanks blijven veel kernkwaliteiten van de goede onderwijzer, samen met veel specifieke adviezen over hoe men sommige lessituaties moet aanpakken, vergelijkbaar. Het ideaalbeeld van de goede onderwijzer van nu is op veel gebieden niet anders dan tweehonderd jaar geleden.

### **Conclusies**

Een zelfreflecterende, differentiërende, activerende, voortdurend lerende onderwijzer die op autoritatieve wijze zijn leerlingen ordelijk zaken leert memoriseren, maar hen ook leert na te denken en te argumenteren. In de matrix van de huidige Inspectie van het Onderwijs zou dit een goede leerkracht zijn, waar vooral op begrippen als orde, betrokken leerlingen, differentiatie en duidelijke uitleg wordt gelet.<sup>153</sup> Achteraf kunnen wij dit ideaal van tweehonderd jaar geleden omschrijven aan de hand van moderne begrippen. Wij kunnen over activerende werkvormen spreken, over een autoritatieve onderwijzer of over het delen van ‘best practices.’ Vaak is het beeld van de onderwijzer van vroeger, bijvoorbeeld vijftig of honderd jaar terug, een autoritaire man die alleen hoorcolleges geeft. Of dit in de praktijk het geval was, is niet een vraag die op basis van dit onderzoek beantwoord kan worden. Het ideaal van een ander soort onderwijzer, een differentiërende kindervriend die leerlingen betreft en activeert, bestond echter al veel langer. Als er verschillen bestaan tussen de onderwijzer vroeger en de onderwijzer van nu, zit het verschil grotendeels in de realiteit van de onderwijzer. Het ideaal heeft al langere tijd bestaan. Mogelijk is een potentieel misverstand te wijten aan de rol die een ideaal speelt: het is een beeld dat een richting aangeeft voor verandering. Een ideaal is een beeld waar men nu in het heden en in de toekomst naar toe wil, wat men contrasteert met hoe het in het verleden en tot nu toe is geweest. Idealen stralen vernieuwing uit van de realiteit. Hierbij vergeet men echter vaak dat het verleden ook idealen bezat, die ook vernieuwing in zich droegen. De ideale onderwijzer van tweehonderd jaar geleden verschilt niet bijzonder veel van de ideale onderwijzer nu.

Ons huidige ideaal wordt gevoed door de onderwijswetenschappen, als we willen geloven dat de inzichten uit deze wetenschap invloed hebben. Dat lijkt zo te zijn volgens de bekwaamheidseisen. Bij elke competentie moet een onderwijzer zich kunnen verantwoorden

---

<sup>153</sup> *De staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2009/2010* (Nederland, 2011), 255.



aan de hand van “relevante en actuele theoretische en methodische inzichten.”<sup>154</sup> Een onderwijzer moet zijn eigen ideaalbeeld construeren aan de hand van actuele inzichten, en de literatuur waarin deze inzichten worden gepresenteerd, wordt gedomineerd door de onderwijswetenschappen. In deze claim lijkt ook de claim te liggen dat de bekwaamheidseisen zelf op basis van deze literatuur zijn geformuleerd.

De bevinding dat het ideaal van nu vergelijkbaar is met het ideaal rond 1800, schijnt een licht op de relatie tussen onderwijswetenschappen en onderwijzen. Tweehonderd jaar geleden waren de onderwijswetenschappen nog niet ontwikkeld. Het ideaalbeeld van de onderwijzer verschilt weinig door toedoen van de wetenschappen: ook zonder wetenschap kon men achterhalen wat een onderwijzer wel of niet moest doen. Praktische en theoretische reflectie op de praktijk van het lesgeven vormden inzichten die een vergelijkbaar ideaal geven als ons huidige ideaal. Dit kan twee dingen betekenen: het huidige ideaal is nog niet gefundeerd op wetenschap of wetenschap levert dezelfde inzichten als minder wetenschappelijke reflectie op de praktijk.

Het is niet de bedoeling de empirische wetenschap van het onderwijs af te doen als onbelangrijk voor de praktijk van de onderwijzer. De adviezen voor het geven van goed onderwijs zijn preciezer geworden en beter gedefinieerd. De concrete stappenplannen zijn een vernieuwing in het ideaal. In sommige gevallen kunnen studies naar de effectiviteit van de ene of andere aanpak een interessante uitkomst bieden. Wanneer het ideaal zeer concreet wordt, kunnen er verschillende meningen ontstaan, en biedt een studie naar effectiviteit wellicht een uitkomst. Het verleden van het ideaalbeeld van de onderwijzer kan ons echter wel kritisch laten kijken naar het huidige ideaal: in hoeverre is dit wetenschappelijk? En in hoeverre is dat relevant voor de kwaliteit ervan?

---

<sup>154</sup> Bekwaamheidseisen PO, 9.

## 8. Literatuurlijst

### Primair

Bekwaamheidseisen PO. *Onderwijscoöperatie*.

<http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheidseisen/momenteel-geldende-bekwaamheidseisen/>

*Bijdragen betrekkelijk den staat en de verbetering van het schoolwezen in het Bataafsche Gemeenebest*. 1801-1806.

Ende, Adriaan van den. *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsche Gemeenebest*. Amsterdam, 1803.

Goede, W. de. 'Pointen van Onderzoek.' Archiefblok: Rijkschooltoezicht in Zuid-Holland, 3.12.01, bestanddeel 25. Algemeen Rijksarchief Den Haag.

Hemkes, H. *Handboek voor schoolopziensers, gemeentebesturen, plaatselijke schoolcommissien, commissien van toezigt, instituteurs, schoolonderwijzers en schoolhouderessen: bevattende al de wetten, besluiten en vorderingen betrekkelijk het lager onderwijs, sedert den jare 1795*. Groningen, 1844.

Hoorn, I. van. *De Nederlandsche scholwetgeving voor het Lager Onderwijs, 1796-1907. Wetten, Instructie's, Koninklijke Besluiten, enz.* Groningen, 1907.

*Verslagen nopens den staat der hooge, middelbare en lagere scholen in het koninkrijk der Nederlanden, gedaan aan de Staten-Generaal, 1816-1840*. Den Haag, 1842.

### Secundair

Bavelaar K., "Van Armoedzaaiër tot verzamelaar Competenties." *Lessen 11.2* (2016), 10-13.

Boekholdt, P. Th. F. M. *De hervorming der scholen: Het onderwijs in Drenthe in de eerste helft van de negentiende eeuw*. Drentse Historische Studiën III. Assen, 1982.

Boekholdt, P. Th. F. M en E.P. de Booy. *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht, 1987.

- Boekholdt, P. Th. F. M. *Het lager onderwijs in Gelderland 1795-1858*. Arnhem, 1978.
- Bosman-Hermans, A. “De onderwijzer: opleiding in het perspectief van professionalisering” *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis* (1979) 1-2, pp. 83-104.
- Braster, S. *Passie en pragmatisme: de onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs: Een essay op basis van de Onderwijsverslagen 1801-2011*. Nederland, 2011.
- Brepeels, J. *Het Lager onderwijs in de provincie Limburg (1815-1830)*. Assen/Amsterdam, 1976.
- Dodde, N. L. “Het beroep onderwijsgevende en zijn opleiding. Een historisch perspectief.” In B.P.M. Creemers, *De professionalisering van de leraar*. Alphen aan den Rijn, 2002. 11-29.
- Dodde, N.L. *Een speurtocht naar samenhang. Het rijksschooltoezicht van 1801 tot 2001*. Nederland, 2001.
- Dodde, N. L. *Een onderwijsrapport: Een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en –vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801*. Den Bosch, 1971.
- Essen, M. van. *Kwekeling, tussen akte en ideaal: de opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam, 2006.
- Foucault, Michel en Gilles Deleuze. *Nietzsche als genealoog en als nomade*. Vertaald door Eric Bolle. Nijmegen, 1981.
- Gitsberg, R.C. *De figuur van de onderwijzer en de onderwijzeres in de Zuidnederlandse literatuur*. Tilburg, 1963.
- Kloek, Joost en Wijnand Mijnhardt. *1800: Blauwdrukken voor een samenleving*. 2001.
- Lenders, J. *De burger en de volksschool: Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780-1850*. Nijmegen, 1988.
- Nietzsche, Friedrich. *De genealogie van de moraal. Een strijdschrift*. Vertaald door Thomas Graftdijk. Herzien geannoteerd en van een nawoord voorzien door Hans Driessen. Tweede druk. Amsterdam, 2008.
- Noordam, N. F. *Historische pedagogiek van Nederland: een inleiding*. Nijkerk, 1979.

Oenen, S. van en S. Karsten. *Onderwijzen, een onmogelijk beroep: schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen*. Groningen, 1991.

Turksma, R. *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*. Groningen, 1961.

Verhoeven, D. *Ter vorming van verstand en hart: Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant ca 1770-1920*. Hilversum, 1994.

Visser, Tine. *Vernieuwing van het lager onderwijs in Zeeland in de eerste helft van de negentiende eeuw*. Utrecht, 1995.

Vroede, M. de. *Van schoolmeester tot onderwijzer: de opleiding van de leerkrachten in Belgie en Luxemburg, van het eind van de 18<sup>de</sup> eeuw tot omstreeks 1842*. Leuven, 1970.