

‘Reddingsboot op den oceaan der Maatschappij’

Idealen en praktijk van de haveloze school in Engeland en Nederland, 1850 – 1920



Tina van der Vlies

Master Thesis History of Society

Erasmus Universiteit Rotterdam

‘Reddingsboot op den oceaan der Maatschappij’

**Idealen en praktijk van de haveloze school
in Engeland en Nederland, 1850-1920**

Tina van der Vlies

Master Thesis History of Society

Honours Degree

Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen

Erasmus Universiteit Rotterdam

Rotterdam, januari 2010

Begeleider Erasmus Universiteit Rotterdam: dr. L.A. van der Valk

Begeleider Nationaal Onderwijsmuseum: dr. J. Dane

Afbeelding titelpagina

‘Street Arabs at Play’, door (Dorothy) Tennant Stanley (1890).

Handgemaakte reproductie in kleur, olie op canvas.

(www.art-prints-on-demand.com, 4 januari 2010)

Citaat titelpagina:

G.P. Ittmann, e.a., *Gedenkboek, Vijftigjarig bestaan Inrichting voor havelooze kinderen 28 november 1903* (Rotterdam 1903) 5.

Inhoud

Voorwoord

Hoofdstuk 1 Inleiding	1
1.1 Introductie onderwerp	1
1.2 Motivatie	5
1.3 Vraagstelling	6
1.4 Methoden en bronnen	8
Hoofdstuk 2 Nederland in de negentiende eeuw	11
2.1 Nederland na 1850	12
2.2 Rotterdam, een sociale mythe	13
2.3 Armenzorg door kerk en overheid	16
2.4 Nieuw armenstelsel	19
2.5 Beschavingsoffensief	21
2.6 Verwaarloosde, criminele kinderen	26
2.7 Conclusie	29
Hoofdstuk 3 Hét burgerlijk beschavingsoffensief?	30
3.1 Van Reformatie tot kabinet Balkenende II - over het gebruik van de term	31
3.2 Achteloos geformuleerd? - over de term zelf	33
3.3 Marxistische interpretatie van ‘het’ beschavingsoffensief	36
3.4 Andere interpretaties van ‘het’ beschavingsoffensief	41
3.5 Cultureel kapitaal	42
3.6 Conclusie	43
Hoofdstuk 4 Het ontstaan van de Ragged Schools in Engeland – De ‘street-Arab’ uit Niemandland is welkom	44
4.1 Stof, piranha’s en muggen: straatkinderen rond 1850	44
4.2 Thomas Guthrie en zijn <i>Plea’s</i>	47
4.3 De ‘street Arab’ uit Niemandland	50
4.4 Representatie van de ‘street Arab’	52
4.5 Oplossing: beschaving door opvoeding en onderwijs	55
4.6 Ragged Schools, Industrials Schools and Reformatory Schools	56
4.7 Oprichting van de Ragged Schools	57

4.8 Conclusie	60
Hoofdstuk 5 Het ontstaan van de haveloze scholen in Nederland –	
De reddingsboot gaat van wal	62
5.1 Verspreiding uit Engeland	62
5.2 Oprichting te Rotterdam	64
5.3 Haveloos	66
5.4 De redenen van komst van de leerlingen	67
5.5 Toegangsregeling	72
5.6 Conclusie	73
Hoofdstuk 6 ‘Wij trachten hier de ruwe diamanten te klooven en te slijpen’ –	
De school en haar idealen	74
6.1 Opvoeding van de haveloze kinderen	75
6.2 Slechte karaktereigenschappen en de taak van de school	78
6.3 Karaktervorming in breder perspectief	81
6.4 Wilskracht	86
6.5 Karaktervorming in de haveloze school	88
6.6 ‘Opvoeder van het volk der toekomst’ – Onderwijzers	92
6.7 Conclusie	93
Hoofdstuk 7 De school in de praktijk	94
7.1 Leerlingenverloop en leerplicht	95
7.2 Religie van de ouders	96
7.3 Beroep van de ouders	98
7.4 Gedrag en verzuim	98
7.5 Klas	101
7.6 Redenen van vertrek	102
7.7 Conclusie	104
Hoofdstuk 8 Kritiek op de school	105
8.1 Functie Ragged School	106
8.2 Rol van godsdienst	107
8.3 Straatkinderen in een ‘culture of poverty’	109
8.4 Mayhew’s representatie van straatkinderen	115
8.5 Straatkinderen en habitus	118
8.6 Conclusie	119

Hoofdstuk 9 De heldin van de school	120
9.1 Vrouwen in de haveloze school	121
9.2 Feminisering	123
9.3 Vrouwelijke identiteit	125
9.4 Klassenidentiteit	128
9.5 Conclusie	129
Hoofdstuk 10 Conclusie	131
Literatuur	136
Afkortingen	141
Bijlagen	142

Voorwoord

‘Geschiedenis, daar heb je eigenlijk niets aan.’ Ik keek verbaasd op naar de vriendelijk, belezen man op leeftijd. Deze reactie op mijn studiekeuze had ik, met name van hem, niet verwacht. ‘Geschiedenis is net als liefde. Ook zinloos: het kost handenvol tijd en levert geen geld op. Toch is het juist één van de meest waardevolste dingen in het leven. Zo is dat ook met geschiedenis. Vaak niet van directe economische waarde, maar juist heel waardevol.’ Dit gesprek ben ik nooit meer vergeten. Zijn woorden passeerden regelmatig mijn gedachten als ik aan economen, technici en muzikanten mijn passie voor geschiedenis en dit onderwerp, de haveloze school, uitlegde.

Tegenover Jacques Dane, mijn stagebegeleider bij het Nationaal Onderwijsmuseum en tevens externe thesisbegeleider, heb ik mijn keuze nooit hoeven uit te leggen: hij was altijd erg enthousiast. Ik wil hem hiervoor hartelijk bedanken, zo ook voor zijn grote kennis. Na een bezoek aan het museum ging ik niet alleen extra gemotiveerd aan de slag, maar ook was ik beladen met literatuurtips, informatie en boeken. Bovendien heeft hij mij door zijn zoekdeskundigheid menigmaal uit de brand geholpen. Ook Loes van der Valk, mijn begeleider van de Erasmus Universiteit Rotterdam, wil ik hartelijk bedanken voor haar steun en literatuurtips. Ook wil ik haar bedanken voor het kritisch doorlezen van mijn conceptversie en de scherpe, bruikbare correcties. Bovendien bond ze mij op het hart om gefocust te werk te gaan en geen zijwegen te bewandelen. Hans van den Beld, de bibliothecaris van het museum, wist alles te vinden in de museumbibliotheek en in het digitale systeem. Hem wil ik met name bedanken voor de originele foto’s van de haveloze school in Rotterdam. Tenslotte wil ik ook mijn lieve vriend(en), ouders en familie hartelijk bedanken voor hun steun, motivatie en afleiding!

Het onderzoek naar de haveloze school trok direct mijn aandacht. Het is erg interessant om het directe bronnenmateriaal in te zien: Oliver Twist en Boefje begonnen te leven. Bovendien blijkt het een actueel onderwerp. Kinderverwaarlozing, (de poster hieronder, afkomstig van de ‘Australian Childhood Foundation, hing op 23 april 2009 in Melbourne), actieve jeugdbendes en armoede waren de afgelopen tijd regelmatig in het nieuws.



Tina van der Vlies

Rotterdam, januari 2010

Hoofdstuk 1 Inleiding

Sherlock Holmes zegt in zijn avontuur ‘Het marineverdrag’, geschreven in 1889 door Arthur Conan Doyle, dat hij het heerlijk vindt om over een hoog spoor naar Londen te reizen. Zijn reisgezel Dr. Watson kan zich hier weinig bij voorstellen; hij ziet in de troostloze voorsteden van Londen niet bepaald een aantrekkelijk uitzicht. Terwijl Holmes uit het treinraampje naar de in de verte staande volksscholen kijkt, verklaart hij zich nader: ‘Vuurtorens, beste man. Bakens van de toekomst. Capsules met honderden slimme zaadjes in ieder ervan, waaruit het verstandige, betere Engeland van de toekomst zal voortkomen.’¹

Deze positief getinte passage staat in scherp contrast met de opvattingen van de maatschappijcriticus Ivan Illich. Hij bekritiseerde in zijn werk *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?* (1970) allerlei (sociale) instellingen, zoals scholen, ziekenhuizen en de politie. Onderwijs vormde in de negentiende eeuw echter hét antwoord op veel maatschappelijke problemen. Zowel uit de populaire pers van de negentiende eeuw als uit de geschriften van de elite duikt een optimistisch beeld van het onderwijs op voor arbeiders- en armenkinderen. De haveloze school, het onderwerp van dit onderzoek, was bedoeld voor de armste, meest verwaarloosde en, vaak ook, criminele kinderen.

1.1 Introductie onderwerp

Aan het einde van de achttiende eeuw heerste de idee dat de mens zowel een natuurlijke neiging als een morele plicht bezat om aan zijn medemens te denken. Dit kwam tot uiting in humanitaire initiatieven, maar ook in het ontstaan van een politiek discours over mensenrechten. In de loop van de achttiende eeuw was het belangrijkste instrument om sociale relaties te reguleren veranderd, van de overheersing van straf, geweld en onderdrukking naar een nieuwe strategie bestaande uit zorgende kracht.² Bovendien begon in deze eeuw de transformatie van de pastorale zorg (van origine een kerkelijke traditie om zorg te dragen voor de ziel van de gelovige) naar de seculiere zorg (opkomst van het humanitaire idee).³ Volgens de politicoloog David Forsythe is het humanitaire idee de ‘transnational concern to help persons in exceptional distress’.⁴ Deze zorg kan variëren van noodhulp tot politieke, sociale en/of militaire interventies. Economische ontwikkelingen, zoals de kapitalistische markteconomie, en allerlei theologische en filosofische ontwikkelingen zouden hebben bijgedragen aan de opkomst van het humanitaire idee. Voorbeelden van deze laatste ontwikkelingen zijn de

¹ Arthur Conan Doyle, *De complete avonturen van Sherlock Holmes, Deel 7* (Amsterdam 2004, vertaald door Mariëlla Snel) 114.

² Annemiek van Drenth en Francisca de Haan, *The Rise of Caring Power. Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands* (Amsterdam 1999) 162.

³ Ik doel hiermee op het Engelse woord ‘humanitarianism’.

⁴ Marijke Huisman, ‘Autobiografieën en de mobilisatie van empathie. Receptie van slavenautobiografieën in Nederlands, 1790-1863’ (Rotterdam 2009, ongepubliceerd paper naar aanleiding van haar onderzoek ‘The Quest for Humanity, Autobiography and social reform movement, 1750-present’) 3.

opkomst van de ‘man of feeling’ en zijn natuurlijke neiging om zijn medemens te helpen aan het einde van de achttiende eeuw. Ook hadden allerlei Verlichtingsfilosofen een seculiere ethiek ontwikkeld, die gebaseerd was op ‘het idee dat het morele zintuig of “sentiment” een natuurlijk, noodzakelijk en universeel kenmerk van de mens was dat zich vertaalde in sociale deugden als compassie’.⁵

Religieuze opwekkingsbewegingen waren een belangrijke bron van het humanitaire idee. Een voorbeeld is het methodisme. In Oxford ontstond in de jaren 1730 een groep mensen die met name het Nieuwe Testament bestudeerde. Het methodisme benadrukte het persoonlijk gevoelsleven en de persoonlijke ervaring en relatie met God. Er was verlossing mogelijk voor alle gelovigen. Innerlijke en praktische vroomheid waren belangrijke kernmerken. De methodisten en hun evangelische navolgers uitten hun geloof door ‘goede werken’, hun geloof was een sociale religie. Ook in Amerika ontstonden religieuze opwekkingsbewegingen: de First (1740) en Second Great Awakening (1820). Deze bewegingen ontstonden niet alleen in de Angel-Saksische wereld: in Europa ontstond het Réveil, een opwekkingsbeweging die innerlijke vroomheid, een persoonlijke relatie met God en goede werken wilde combineren.⁶ Ieder mens was door God geschapen en kon het eeuwige leven krijgen als hij/zij bekeerd zou worden. Vanuit Zwitserland verspreidde het Réveil zich in Europa. In Nederland nam de beweging een eigen nationale, orthodox-protestantse vorm aan. Het was een aristocratische, antiliberaal beweging.⁷ De beweging heeft in de negentiende eeuw veel invloed gehad op het geestelijke en maatschappelijke leven. In Amsterdam hielden mensen huiselijke meditatie. Deze bijeenkomsten werden ook wel ‘réunions’ genoemd.⁸ Met de oprichting van de ‘Christelijke Vrienden’ (1845) zou je kunnen spreken van een maatschappelijk Réveil. Armeenzorg, stichting van diaconessenhuizen en inrichtingen voor de verwaarloosde jeugd hadden het doel de armoede en ellende te verminderen, maar ook om het evangelie uit te dragen.

Ook andere verenigingen gingen zich richten op de zorg voor de verwaarloosde, arme en misdadige jeugd, zoals de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* en hun *Genootschap tot Zedelijke Verbetering der Gevangenen*. De zorg voor kinderen kwam in de negentiende eeuw steeds meer centraal te staan. Oscar Chrisman (1855-1929) muntte in 1896 het begrip ‘pedologie’, de wetenschap van het kind. Pedologie is afgeleid van het Griekse woord ‘paedo’ (kind) en ‘logos’ (weten). In 1896 promoveerde Chrisman op de studie *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* waarin hij het ‘normale’ en het ‘abnormale’ kind bestudeerde. Door kennis van het normale kind (lichaam en ziel) kon hij abnormale kinderen, zoals zieke, gehandicapte, verwaarloosde, ‘verwilderde’ en misdadige kinderen bestuderen.⁹ M.C. Schuyten (1866-1948), een invloedrijke Belgische pedoloog,

⁵ Idem, 4 en 5.

⁶ Idem, 5.

⁷ Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000* (Assen 2006) 370.

⁸ O.W. Dubois en Krijn de Jong, *Aan de minste van Mijn broeders. Het werk van ‘tot heil des volks’ 1855-2005* (Amsterdam 2005) 22.

⁹ Jacques Dane, ‘Pedologie: de wetenschap van het kind’, in Marjoke Rietveld - van Wingerden (red.), *Een buitengewone plek voor bijzondere kinderen* (Zoetermeer 2006) 15-26, 15.

pleitte voor ‘positieve’ methoden voor onderzoek naar kinderen. De wetenschap over het kind moest gebaseerd zijn op waarneembare feiten. Ook in Nederland werd er onderzoek gedaan naar ‘abnormale’ kinderen. Er ontstonden nieuwe opvattingen over pedagogisch (dwang)onderwijs en over het speciaal onderwijs. De maatschappelijk geëngageerde elite pleitte voor algemeen kosteloos lager onderwijs. Verwaarloosde, misdadige en arme kinderen dienden niet langer slechts opgesloten te worden, zodat de samenleving van hen gevrijwaard zou zijn, maar door middel van heropvoeding moesten zij voorbereid worden op een terugkeer in de samenleving. Een vernieuwd, opgevoed, beschaafd en verlicht burgerkind zou zijn intrede moeten doen. Onderwijs leek een geneesmiddel tegen armoede, criminaliteit en werkeloosheid, bovendien zou het natievorming, een verlichte geest en disciplineren bevorderen.

Hoewel het woord ‘pedologie’ tegenwoordig uit het spraakgebruik verdwenen is, heeft het destijds veel stof doen opwaaien. Het Nederlandse schoolhoofd H. J. van der Kraan (1855-1946) bekritiseerde Schuyten, omdat hij vond dat het niet aan de school te danken was dat een kind op juiste plek in de maatschappij terecht kwam, maar aan iemands intuïtieve of impulsieve kracht.¹⁰ De school zou zelfs een belemmering voor deze kracht kunnen zijn, omdat ‘stoere kindernaturen’ werden gebroken, zij moesten buigen voor de strenge schoolregels. Een laag schoolgemiddelde was zijns inziens het gevolg: uitschieters werden beknot en lage, onbeschaafde kinderen kregen alle aandacht omdat zij ‘verheven’ moesten worden.

Deze discussie vond plaats aan het einde van de negentiende eeuw. In deze eeuw waren speciale scholen opgericht, juist alleen bedoeld voor de onbeschaafde, arme kinderen. Armoede stond in schril contrast met de verlichte denkbeelden en idealen van de burgerij. Vooral de plaag van rondzwervende, bedelende kinderen, de ‘street Arabs’, was een aanklacht tegen de utopische ideaalbeelden over een verlichte samenleving. De arme moest ondersteund worden met geld, maar tevens of eigenlijk vooral opgevoed worden. Het was een gangbare opvatting dat armoede bevorderd, in stand gehouden of veroorzaakt werd door karakterfouten van de arme.¹¹ Door beschaving kon men zich boven de armoede verheffen. Vooral armenkinderen en verwaarloosde kinderen kon in dit opzicht veel worden bijgebracht. Zij waren immers nog jong en vormbaar, een beschavingsoffensief zou op hen een grote uitwerking kunnen hebben. Opvoeding door onderwijs zou hun redding vormen.

In 1818 begon de Londense schoenmaker John Pounds met het geven van kosteloos onderwijs aan rondzwervende straatkinderen. In 1844 werd te Londen de ‘Ragged School Union’ opgericht: een unie waar veel scholen, die kosteloos onderwijs aanboden, bij aan gesloten waren. In 1846 ontstond, in navolging van Engeland, in Nederland de eerste ‘haveloze school’ in Utrecht. Deze school bood gratis onderwijs (en vaak ook voedsel en kleding) aan arme, verwaarloosde straatkinderen. Drie jaar later

¹⁰ Dane, ‘Pedologie’, 21.

¹¹ Er kwam ook steeds meer oog voor de sociaal-economische omstandigheden als veroorzaker van armoede. Arme ouders hadden geen geld om hun kinderen naar school te laten gaan. Bovendien beschikten zij vaak niet over tijd en kennis om hun kinderen op te voeden. Kinderen werden geacht een bijdrage te leveren in het gezinsinkomen.

volgde de oprichting van een Amsterdamse haveloze school. In 1853 richtten vijf echtparen in Rotterdam een school op, bedoeld voor kinderen die van elke vorm van onderwijs en/of opvoeding verstoken waren. De oprichters van de scholen waren verbonden met de Réveil-kring.

Een beschavingsoffensief was het ideaal van de school: gedragsverandering door wilsverandering en geestelijke bekering. De term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ werd gemunt door Piet de Rooy in zijn proefschrift over werklozen en werkloosheidsbestrijding in de jaren dertig van de twintigste eeuw.¹² Hij werd daarbij geïnspireerd door de term ‘forces of organized virtue’, gebruikt door de Amerikaanse historicus Christopher Lasch in *Haven in a heartless World* (1977). Deze ‘forces’ bestonden uit onder andere sociaal werkers, dominees en ‘feministen’. Zij zetten aan tot een nieuwe huiselijkheidsideaal in de negentiende eeuw. Er is veel geschreven over het beschavingsoffensief en het (aan)leren van gesocialiseerd gedrag. Sommige auteurs hebben binnen dit offensief vooral het overbrengen van disciplineren en het beheersen van emoties benadrukt. Anderen wezen met name op de opkomst en overbrenging van de individuele, warme, emotionele, affectieve opvoeding. Kinderen werden steeds meer gezien en behandeld als kinderen met een eigen belevings- en ervaringswereld. De kinderen van de rijke burgerij konden gemakkelijker op deze manier opgevoed worden dan de kinderen van armen.

Het accentverschil hangt samen met de verschillende inzichten over de motor van het moderniseringsproces.¹³ Volgens de eerste groep maakt de nadruk op de individuele beheersing van gedrag en gevoel door een deel van de middenklasse uit van een groter proces. Een kleine bovenlaag probeerde door systematische beïnvloeding, bijvoorbeeld door het gebruik van externe officiële instanties, macht uit te oefenen over andere delen van de bevolking. De tweede groep auteurs beschouwt de toenemende nadruk op individuele gevoelens als een proces dat, zodra de sociale en economische omstandigheden het toestonden, spontaan voortkwam uit een innerlijke behoefte.¹⁴

Henk van Setten wijst op een mogelijke combinatie van beide gedachten. Misschien was er sprake van een omgekeerde evenredigheid: naarmate de beschaving, opgevat als het beheersen en disciplineren van het gevoelsleven, toenam, nam de affectiviteit in de huiselijke opvoeding ook toe. De affectieve opvoeding zou je kunnen interpreteren als een reactie op of alternatief voor de kille, rationele (volwassen)samenleving of het specifieke sociale milieu. Bovendien zouden kinderen door een affectieve opvoeding, die erop gericht was kinderen bewust te confronteren en te leren omgaan met emoties, leren om zich te beheersen als ze eenmaal volwassen zouden zijn.¹⁵

Een derde benadering benadrukt het faseverschil van verschillende bevolkingsgroepen. Het moderniseren of socialiseren van het gedrag is een culturele aanpassing. Nieuwe omstandigheden

¹² Bernard Kruithof, “Godsvrucht en goede zeden bevorderen”. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen”, in Nelleke Bakker, Rudolf Dekker, Angélique Janssens (red.), *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006) 69-79, 69.

¹³ Henk van Setten, *In de schoot van het gezin. Opvoedingscondities in Nederlandse gezinnen in de twintigste eeuw* (Nijmegen 1986) 11.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Idem, 14.

eisen nieuw of ander gedrag. Een voorbeeld hiervan is Norbert Elias (1897-1990) en zijn theorieën over beschavingprocessen. Bij Elias vormen deze processen een duurzaam aspect van de sociale dynamiek.¹⁶

Je zou een onderscheid kunnen maken tussen het beschavingsoffensief, gericht op de lagere klassen, en een beschavingsstreven. Met ‘beschavingsstreven’ doel ik op activiteiten die zowel gericht zijn op het ‘verheffen’ van de lagere klassen als op de verheffing, bevestiging of waardering van de eigen groepsidentiteit. Wellicht zou je zelfs over een beschavingsdefensief kunnen spreken. E. Said schreef reeds dat de ontwikkeling en het behoud van elke cultuur een ‘alter ego’ inhoudt. Het creëren van een ‘alter ego’ gaat vaak gepaard met tegenstellingen ten opzichte van de ‘eigen ik’. Door het definiëren van een (stigmatiserend) tegenbeeld van de onderklasse kon de middenklasse de eigen identiteit bevestigen. Het is opmerkelijk dat er in literatuur over beschavingsoffensieven vaak wordt verwezen naar de theorieën van Elias, maar dat de ideeën van Pierre Bourdieu (1930-2002) in deze studies niet of nauwelijks belicht of gebruikt worden. In dit onderzoek zal ook Bourdieu een plaats innemen.

1.2 Motivatie

‘De Inrichting (...) is reeds meer dan 50 jaren oud, en scheen toch wêer tot vóór eenigen tijd voor velen eene “onbekende” te zijn. Gelukkig is hierin eenige verandering gekomen.’¹⁷

Nu, ruim een eeuw later, is de haveloze school opnieuw voor veel mensen een ‘onbekende’. Dat Nederland armenscholen heeft gekend, is algemeen bekend. De haveloze school, een soort armenschool, is minder bekend. Dit is opmerkelijk gezien de bekendheid van zijn Engelse voorloper. Het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam heft de mogelijkheid geboden onderzoek te doen naar de haveloze school. Dat dit museum, met één van de grootste onderwijscollecties van Europa, dit onderwerp graag onderzocht wil zien, getuigt van het belang van dit onderzoek.¹⁸

Er zijn weinig recente publicaties over de haveloze school in Nederland te vinden. P.A.C. Douwes heeft in 1979 een artikel gepubliceerd over de oprichting van de Rotterdamse haveloze school.¹⁹ De praktijk van de school wordt in dit artikel niet of nauwelijks belicht. Onderwijsidealen worden vaak in beeld gebracht met behulp van pedagogische grootheden. Uiteraard is het van belang op de hoogte te zijn van de theorieën uit de onderzochte periode. Of deze theorieën daadwerkelijk in

¹⁶ Idem, 12.

¹⁷ M. Wiegand e.a., *Zestiende verslag over den staat en de werkzaamheden der Inrichting voor Havelooze Kinderen te Amsterdam, geopend 12 maart 1849* (Amsterdam 1905) 1.

¹⁸ Het Onderwijsmuseum bood dit onderzoek aan in combinatie met een leeronderzoek dat gericht was op de actuele onderwijssituatie. Zou je kunnen spreken van hedendaagse haveloze kinderen?¹⁸ Zo ja, hoe gaan we in het onderwijs om met deze kinderen die zich aan de rafelrand van de samenleving bevinden? Hoewel dit interessante vragen zijn die benadrukken dat de problemen waar de haveloze school destijds mee te kampen had nog steeds actueel zijn, zullen deze vragen in dit historische onderzoek niet verder aan de orde komen. In het museum kan dit leeronderzoek dienen voor een eventuele tentoonstelling over de school.

¹⁹ P.A.C. Douwes, ‘Een initiatief uit 1853. Het ontstaan van de Havelooze School te Rotterdam’, in *Rotterdams Jaarboekje* (1979) 175-205.

de praktijk werden gebracht en op welke manier, is vaak minder bekend. Onderwijsgeschiedenis is vaak ideeëngeschiedenis. Bovendien staan in vele studies het gedrag en de mentaliteit van de pedagogen en leraren centraal. Geschiedschrijving over opvoedingsideeën of praktijken leiden niet vaak tot geschiedschrijving over kinderen en hun ouders. In dit onderzoek staan zowel de idealen als de praktijk van de haveloze school centraal. De activiteiten van de kinderen in en buiten de school en hun gedrag in de eigen '(sub)cultuur' kunnen licht werpen op de vraag hoe zij omgingen met het op hen gerichte 'beschavingsoffensief'. De term zelf veronderstelt namelijk dat de mensen waarop dit offensief gericht was een passieve rol speelden. In dit onderzoek krijgen onderwijzers, ouders en kinderen een eigen rol toebedeeld.

Karaktervorming is een sleutelbegrip in dit onderzoek. Hoewel het begrip 'karakter' in het algemene taalgebruik nog volop wordt gebruikt, mijden de meeste wetenschappers dit woord. Onderzoek naar karakter herinnert immers aan tijden waarin psychologen verschillende, inmiddels als achterhaald beschouwde, karaktertypologieën hanteerden.²⁰ Karaktervorming, ook wel te omschrijven als morele, emotionele en sociale vorming, speelde in de haveloze school een grote rol. 'Karakter' verwees in de onderzochte periode zowel naar het gewenste opvoedingsresultaat, een persoon met vele goede eigenschappen, als naar een aangeboren individuele aanleg.²¹ In mijn onderzoek zal ik dan ook beide betekenissen hanteren. De nadruk op karaktervorming en opvoeding houdt verband met de visie van de middenklasse op de arme. Dit onderzoek zal, in vergelijking met menig ander onderzoek, dieper ingaan op de betekenis van de destijds door de middenklasse veelvuldig gehanteerde term 'street Arab'.

1.3 Vraagstelling

Het onderzoek concentreert zich op de periode 1850-1920. De scholen werden rond 1850 opgericht. In cultureel opzicht zou je van continuïteit kunnen spreken in de periode 1750-1850. Maar vanaf het midden van de negentiende eeuw was hier in veel mindere mate sprake van: er werd deels afgerekend met de voorafgaande periode.²² Het culturele klimaat veranderde, het moderniseringsproces raakte in een stroomversnelling en de samenleving industrialiseerde. Het jaar 1920 is als eindpunt gekozen, omdat er een einde was gekomen aan de schoolstrijd door de financiële gelijkstelling van het bijzonder en het openbaar lager onderwijs.

De volgende vraag zal de leidraad van het onderzoek vormen: *Wat was de sociaal culturele betekenis van de haveloze school in de periode 1850 tot 1920?* Met de term 'sociaal culturele betekenis' doel ik op de betekenis van de school voor de samenleving, de leerling, zijn ouders, de middenklasse en de vrouw. Aangezien ik de sociaal-culturele betekenis van 'de' haveloze school wilde

²⁰ Nelleke Bakker, *Kind en karakter. Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925* (Den Haag 1995) 3.

²¹ Ibidem.

²² Jan Lenders, 'Van kind tot burger. Basisonderwijs en burgerschap in de negentiende eeuw', in *Leidschrift* 20:2 (2005) 7-39, 33 en 34.

onderzoeken op deze vijf niveaus, heb ik niet gekozen voor een vergelijking tussen de Nederlandse en de Engelse scholen, maar voor een diepteonderzoek met behulp van de Ragged School.²³

In het eerstvolgende hoofdstuk zullen de negentiende-eeuwse sociaal-economische achtergronden besproken worden, evenals de specifieke situatie in Rotterdam. Ook zullen de armenzorg en de liefdadigheidsinitiatieven van kerk, overheid en particulieren aan bod komen. Het einde van het hoofdstuk zal zich meer toespitsen op de zorg voor de arme, verwaarloosde en misdadige kinderen en het beschavingsoffensief. In hoofdstuk drie zal ik verder ingaan op de term ‘hét’ burgerlijk beschavingsoffensief en de verschillende verklaringen en interpretaties die aan dit offensief worden toegeschreven.

In hoofdstuk vier zal het ontstaan van de Ragged Schools in Engeland aan bod komen. Ook zal ik ingaan op de vraag hoe de middenklasse, met name de oprichters van de scholen, de straatkinderen weergaven. Waarom worden de kinderen juist op deze wijze gerepresenteerd en wat betekent het beschaven van de haveloze kinderen voor de middenklasse?

Het volgende hoofdstuk behandelt de oprichting van de haveloze scholen in Nederland en de verspreiding van de idee uit Engeland. Bovendien zal ik ingaan op de motieven van de leerlingen om naar de school te gaan en op de gehanteerde toegangsregeling(en). Hoofdstuk zes gaat in op de beoogde idealen van de school: karaktervorming, wilsversterking en opvoeding. Hoofdstuk zeven gaat over de school in de praktijk en behandelt het verzuim en het gedrag van de leerlingen. Ook het vertrek van de leerlingen na of tijdens hun schooltijd zal besproken worden.

Hoewel het belang van de school volgens het eigen bestuur en de onderwijzers van grote waarde is, deelt niet iedereen deze mening. Met name in Engeland is er kritiek op de school. In hoofdstuk acht zal deze kritiek centraal staan. De bekende journalist Henry Mayhew heeft de Lambeth Ragged School bezocht en zijn bevindingen opgeschreven in artikelen voor de *Morning Chronicle* (1850). Zijn bevindingen en representatie van het verwaarloosde, misdadige straatkind koppel ik aan Oscar Lewis ‘(sub)culture’ of poverty’. Hoewel sommige auteurs van mening zijn dat Mayhews beschrijvingen niet als zodanig beschouwd kunnen worden, wil ik in hoofdstuk acht aantonen dat dit wat betreft zijn visie op de misdadige straatkinderen wel het geval is. Bovendien onderzoekt hoofdstuk acht of de kinderen op hun eigen wijze omgingen met het op hen gerichte beschavingsoffensief en of zij dit offensief als het ware voor hun eigen doelen ‘gebruikten’.

In hoofdstuk negen komt de rol van de vrouw in de scholen aan bod. Het artikel ‘Woman’s work in the ragged schools’, van Countess Compton, opgenomen in een collectie van congrespapers

²³ Een vergelijking tussen beide schooltypen zou interessant geweest zijn als ik mij wilde richten op de sociaal-culturele betekenis van de school voor een specifiek land. Ik vond het in dit stadium interessanter om te onderzoeken wat de sociaal-culturele betekenis van een type school was voor een type samenleving, namelijk een toenemende industriële samenleving, voor de kinderen, hun ouders en de vrouwen die verbonden waren met de school.

geschreven door vrouwelijke filantropen, zal hier besproken worden.²⁴ Bovendien zal ik ingaan op de vraag wat de rol van de vrouw in de scholen heeft betekend voor haar optreden in de publieke sfeer, haar vrouwelijke identiteit, en voor het bevestigen of uitdragen van de middenklassenidentiteit. In het beantwoorden van deze vraag zal ik ook ingaan op de these van T. de Bie en W. Fritschy: zij zien in de protestantse Réveilbeweging in de tweede kwart van de negentiende eeuw de wortels van de eerste feministische golf. In de conclusie zal de hoofdvraag worden beantwoord.

1.4 Methodes en bronnen

De zoektocht naar de haveloze kinderen, hun opvoeders en scholen begon in het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam. De bibliotheek van dit museum bleek niet alleen het *Gedenkboek vijftigjarig bestaan, Inrichting voor havelooze kinderen* te bevatten, ook waren er foto's te vinden die in geen andere database te vinden waren. Daarna ging ik naar het Rotterdamse gemeentearchief om het archief van de *Vereniging Inrichting van Havelooze Kinderen* te raadplegen.²⁵ Dit archief bestaat uit foto's, notulenboeken, het stamboek der leerlingen en financiële gegevens. Ik heb mij met name gericht op het stamboek met gegevens van de leerlingen en de notulenboeken. De bibliotheek van het Rotterdamse gemeentearchief bleek ook verschillende jaarverslagen van de hand van de hoofdonderwijzer en het betstuur te bezitten.

In eerste instantie wilde ik met name de haveloze school te Rotterdam onderzoeken, vandaar dat ik daar ook meer precieze gegevens van heb. Later besloot ik de haveloze school als een type school te onderzoeken. Voor het diepteonderzoek naar de Rotterdamse haveloze school zijn steeds drie opeenvolgende jaargangen van het notulenboek bestudeerd, beginnend bij 1853/1854/1855 (oprichting school), vervolgens 1887/1888/1889 (het bewaarde notulenboek begint in 1888), 1900/1901/1902 (1901: invoering van de leerplicht), 1913/1914/1915 (uitbreken Eerste Wereldoorlog) en tot slot 1918/1919/1920 (einde Eerste Wereldoorlog en financiële gelijkstelling bijzonder en openbaar onderwijs).²⁶ Ook heb ik gegevens uit het stamboek van de leerlingen gebruikt.²⁷ Dit boek was een belangrijke bron om meer over de leerlingen van de school te weten te komen. Het stamboek gaf gegevens over het soort kinderen dat de school bezocht. Er stonden niet alleen gegevens over het beroep en de godsdienst van de ouders, maar ook over het verzuim, het gedrag en de voortgang van de leerling. Deze kwantitatieve gegevens heb ik kunnen gebruiken om de kwalitatieve gegevens over de school te vergelijken en uit te breiden. Bovendien bevatte het stamboek een aanmerking of opmerking over (het karakter van) het kind.

Het archief was slechts in het bezit van één stamboek dat begon in het jaar 1888. Ik heb steeds zes leerlingen per jaar onderzocht: de eerste drie en de laatste drie opgenomen leerlingen van een jaar.

²⁴ Countess Compton, 'Woman's work in the ragged schools', in Angela Georgina Burdett-Coutts (red.), *Woman's Mission: A Series of Congress Papers on the Philanthropic Work of Women* (Londen 1893) 79-86.

²⁵ Rotterdams Gemeentearchief (GAR). Toegangsnummer 80, *Vereniging Inrichting voor Havelooze Kinderen*.

²⁶ GAR, Toegangsnummer 80, inventarisnummers 1-5.

²⁷ GAR, 80:9.

Het is opmerkelijk dat de leerlingentallen niet altijd opeenvolgende cijfers zijn. Soms zitten er bijvoorbeeld vijf nummers tussen de eerste opgenomen leerling van een jaar en de tweede opgenomen leerling van een jaar. Dit is mogelijk te verklaren door de aanmelding van sommige kinderen en het niet komen opdagen. Ik heb veertien jaargangen onderzocht: 1888, 1889, 1893, 1894, 1898, 1899, 1903, 1904, 1908, 1909, 1913, 1914 en tot slot 1918, 1919. Per jaar heb ik zes leerlingen bekeken. In totaliteit zijn dus vierentachtig leerlingen bestudeerd. Aangezien er slechts zes leerlingen per jaar zijn onderzocht en dit een vertekend beeld kan geven, zullen de kwantitatieve gegevens uit Rotterdam ondersteund worden door kwalitatieve gegevens uit onderwijzers- en bestuursverslagen van de haveloze scholen uit Utrecht, Amsterdam en uiteraard Rotterdam. De kwantitatieve gegevens heb ik gesorteerd per decennium. Dit betekent dat er in de eerste periode 2 metingen zijn gedaan, 1888 en 1889, en in de volgende drie perioden steeds vier metingen.

Om deze gegevens van de zes leerlingen per jaar in het juiste perspectief te zien, is het van belang om een overzicht te hebben van het totaal aantal aanwezige leerlingen op de Rotterdamse school per jaar. Deze gegevens zijn niet structureel terug te vinden in de notulen, ook de gemeenteverslagen maken er geen melding van. In verslagen van de school wordt het leerlingenaantal incidenteel genoemd. Bovendien ontbreken meer gegevens. Dit heeft het onderzoek bemoeilijkt.

Aangezien de eerste haveloze school in Utrecht is opgericht, heb ik ook het Utrechtse gemeentearchief bezocht. Ik heb de jaarverslagen van de Utrechtse inrichting voor haveloze kinderen bestudeerd om meer opheldering te verkrijgen over het ontstaan van een Nederlandse haveloze school en eventuele contacten met Engeland.²⁸ Het Internationale Instituut voor Sociale Geschiedenis (IISG) te Amsterdam bleek eveneens interessant bronmateriaal in bezit te hebben. Hier heb ik niet alleen (originele) verslagen gevonden over de staat en de werkzaamheden van de Amsterdamse haveloze school, maar ook vond ik er het boek *London Street Arabs* (1890) met tekeningen van de Londense 'street-Arabs', geschreven door H. M. Stanley. Bovendien vond ik in het IISG rapporten van de *Ragged School Association*.

Door een analyse van drie invloedrijke geschriften van de hand van Thomas Guthrie, namelijk *A plea for ragged schools; or, Prevention better than cure* (1847), *Second plea for ragged schools* (1849) en *Seed-time and harvest of ragged schools: or, A third plea* (1860), heb ik geprobeerd om de visie van de oprichters van de school te begrijpen. Bovendien zijn voor zover bekend de *Plea's* van Guthrie de eerste geschriften waar het woord 'street Arab' in voorkwam. Een analyse van (de achtergrond van) deze term is behulpzaam bij het ontdekken van de visie van de middenklasse op de straatkinderen.

In hoofdstuk negen, waar ik de sociaal-culturele betekenis van de school voor de vrouw onderzoek, heb ik mij met name gericht op het eerder genoemde artikel 'Woman's work in the ragged

²⁸ Utrechts Gemeentearchief (GAU). Toegangsnummer 776, *Diaconiescholen der Nederduitsche hervormde gemeente Utrecht, na 1913 Nederduitsche hervormde gemeentescholen te Utrecht met gedeponeerde archieven*. Inventarisnummer 501. (Dit inventarisnummer bevat het hele archief van de Utrechts haveloze school en bestaat dus uit verschillende stukken.)

schools' van Countess Compton. De situatie in Nederland zal minder uitgebreid aan bod komen, omdat hier weinig materiaal van is.

Om tot een goede beantwoording van de hoofdvraag te komen, is het van belang niet alleen materiaal van binnenuit te onderzoeken, zoals allerlei jaarverslagen, maar ook materiaal van buitenaf, zoals verslagen van bezoekers van de haveloze school. Ik heb weinig extern materiaal kunnen vinden, behalve de journalistieke, kritische verslagen van Henry Mayhew in de *Morning Chronicle* (1850) en een krantenartikel in *The Daily News* (1852) van Charles Dickens.

Uiteraard was dit onderzoek niet mogelijk zonder een uitgebreide bestudering van secundaire literatuur en hedendaagse theorieën op het gebied van armoede en het beschavingsoffensief. Ook een verdere bestudering van primaire bronnen, zoals *Het vraagstuk van de verzorging der verwaarloosde kinderen* (1898) heeft bijgedragen aan de opheldering van de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 2 Nederland in de negentiende eeuw

In dit hoofdstuk zullen slechts korte economische hoofdlijnen geschetst worden. Verder zal ik ingaan op de sociaal-culturele achtergrond van Nederland in de negentiende eeuw. Nederland was tot ongeveer 1870 een statische samenleving, een standenmaatschappij. De stand, bepaald door geboorte, vormde de basis voor iemands maatschappelijke positie. Vaak werden deze standsverschillen in leven gehouden en gerespecteerd alsof ze van God gegeven waren.²⁹ De armen behoorden tot de onderste laag, evenals de asociale gezinnen, neurotici, 'debielen', prostituees, criminelen en alcoholisten.³⁰ Het vraagstuk van de armoede wordt wel bestempeld als het meest besproken maatschappelijk vraagstuk aan het einde van de achttiende en in het begin van de negentiende eeuw.³¹ Wat is armoede? 'Arm', 'behoefstig' en 'pauper' zijn betrekkelijke begrippen, omdat de inhoud wisselt naar plaats, tijd en situatie. Er is een onderscheid te maken tussen 'primaire armoede' (het missen van primaire behoeften zoals voedsel, kleding en huisvesting) en 'secundaire armoede'. Deze laatste vorm van armoede wil zeggen 'net voldoende inkomen, maar toch armoede als gevolg van een verkeerde besteding van dat inkomen'.³²

De aardappelcrisis, grote armoede, strenge winters en allerlei epidemieën, zoals tyfus, influenza en cholera, eisten vele slachtoffers. De belangstelling voor het armoedevraagstuk werd niet alleen veroorzaakt door de toenemende armoede, maar ook door het gelijkheidsideaal en het democratische karakter van de patriottenbeweging. De patriotten vonden dat je niet langer van staatsrijkdom of van een gunstige economische toestand kon spreken wanneer grote delen van de bevolking in armoede leefden. Uit hun geschriften is een beeld ontstaan van algehele economische achteruitgang in de achttiende eeuw. Deze visie is inmiddels herzien: schrijvers toonden aan dat er geen absolute teruggang is geweest, maar wel een relatieve achteruitgang.³³

²⁹ Douwes, *Armenkerk: de Hervormde Diaconie te Rotterdam in de negentiende eeuw* (Rotterdam 1977) 14.

³⁰ P.J. Bouman en W.H. Bouman, *De groei van de grote werkstad. Een studie over de bevolking van Rotterdam* (Assen 1952) 39-40.

³¹ T.J. Boschloo, *De productiemaatschappij. Liberalisme, economische wetenschap en het vraagstuk der armoede in Nederland 1800-1875* (Hilversum 1989) 63.

³² L. Frank van Loo, "Den arme gegeven..." *Een beschrijving van armoede, armenzorg en sociale zekerheid in Nederland, 1784 – 1965* (Amsterdam, 1987, tweede druk) 19.

³³ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 63. Hij noemt het voorbeeld van Johan de Vries, *De economische achteruitgang der Republiek in de achttiende eeuw* (Amsterdam, 1959). Ook waren er achttiende-eeuwse en negentiende-eeuwse schrijvers die het standpunt van de patriotten bestreden. Jeronimo de Bosch Kemper schreef in 1851 zijn *Geschiedkundig onderzoek naar de armoede in ons Vaderland, hare oorzaken en de middelen, die tot hare verminderingen zouden kunnen worden aangewend*. Zijn onderzoek bestaat uit drie delen. Eerst onderzoekt hij of de klacht over de toenemende armoede gegrond is, vervolgens wat de oorzaken van de armoede zijn en tot slot welke middelen er bestaan om de armoede te verminderen. De Bosch Kemper concludeert aan het einde van het eerste deel dat hij een toename van armoede moet ontkennen. 'Het is toch een gebrek bij de meeste mensen, zich te beklagen over den tijd, waarin zij leven, en wonderen te vertellen van het voorledene (...). Ik kan het toegeven, dat onkundige menschen zoo spreken, maar het doet mij moeite, wanneer ik lieden van verstand en aanzien die taal hoor voeren.' Jeronimo de Bosch Kemper, *Geschiedkundig onderzoek naar de armoede in ons Vaderland, hare oorzaken en de middelen, die tot hare verminderingen zouden kunnen worden aangewend* (Amsterdam 1860, tweede druk) 146.

2.1 Nederland na 1850

Na 1850 verandert er veel in Nederland op sociaal, economisch, politiek en demografisch gebied. De periode 1850-1870 kan als een overgang worden gezien van een 'passieve' naar een 'actieve', dynamische periode. De industriële revolutie komt in Nederland, in vergelijking met andere Westerse landen, laat op gang. Landbouw en nijverheid vormen de belangrijkste beroepssectoren. In de jaren zestig bloeien de agrarische bedrijven. Akkerbouw- en veeteelt producten brengen hoge prijzen op. De lonen voor de landarbeiders blijven echter laag. Er is een overvloed aan krachten door de bevolkingstoename op het platteland voor 1850. Vanaf 1850 gaat het boerenbedrijf veranderen, ook wel aangeduid als een agrarische revolutie. De Nederlandse landbouw raakt rond 1880 in een diepe depressie.

De stedelijke bevolking profiteert, omdat de kosten van levensonderhoud verminderen. In eerste instantie profiteren ook de veeteelthouderijen van de lage prijzen; de prijzen van het veevoer waren ook gedaald. Op de wereldmarkt dalen de boter- en kaasprizen. In Nederland worden nieuwe productiemethoden toegepast om te kunnen blijven concurreren. Er ontstaan zuivelfabrieken. Niet langer vormt het boerenhuis, maar een fabriek het centrum van de boter-, kaas- en melkbereiding. Veel (kleine) boeren kunnen niet mee concurreren en zij zijn net als de landarbeiders gedwongen ander werk te zoeken. Velen trekken naar de stad, daar zijn loonarbeiders nodig door de nieuw opkomende industrieën. Door de urbanisatie worden de tegenstellingen tussen stad en platteland vergroot. De heersende positie van het ambachtsbedrijf en de huisindustrie wordt overgenomen door de fabriek. Met name in de steden is er sprake van een centralisatie van de nijverheid. Steden bezitten gunstige voorwaarden om te bloeien, namelijk een goede infrastructuur en voldoende loonarbeiders. Twente en Noord-Brabant zijn vanuit economisch oogpunt gunstige gebieden. Daar vindt dan ook een concentratie van nijverheid plaats, te denken valt aan de textielindustrie.

Vanaf 1870 is er een voortgaande industrialisatie in Nederland aan de gang. De fabrieken, die aanvankelijk draaien op handkracht, worden gemechaniseerd. Mechanisering, grootbedrijf en massaproductie rukken op. Allerlei (nieuwe) middelen van vervoer kunnen gefinancierd worden, zoals spoor- en waterwegen. Er is sprake van weinig overheidsbemoeienis, afgezien van de controlerende taken en een toenemende aandacht voor de fabrieksarbeider. Het huisgezin verandert. Het wordt steeds minder een productieplaats. De huisindustrie wordt minder belangrijk. Nieuwe industriële ondernemingen nemen werkzaamheden over die eerst door het gezin werden uitgevoerd. Ook zijn er eenvoudige ambachtsbedrijven die uitgroeien tot een fabriek. Nederland loopt de opgelopen industriële achterstand tot op zeker hoogte in.³⁴

Tussen 1883-1887 en 1892-1894 zorgt een opeenstapeling van ongunstige omstandigheden voor depressies in de handel, nijverheid en de agrarische sector. Tussen 1880 en 1900 viel de landbouw als bron van economische groei weg. Tijdens de 'agrarische depressie' van 1882-1896

³⁴ Jan Luiten van Zanden en Arthur van Riel, *Nederland 1780-1914. Staat, instituties en economische ontwikkeling* (Leuven 2000) 412.

stagneerde de landbouw, maar de rest van de economie vertoonde een haar continue groei.³⁵ Na 1895 kent Nederland een snelle economische groei en modernisering. Het welvaartsniveau stijgt. Ook op internationaal niveau groeit de bedrijvigheid bij een stijgend prijspeil, zowel in de landbouw als in de handel en nijverheid. Bovendien zijn de transportkosten verminderd. In Nederland speelt de handel een belangrijke rol.

2.2 Rotterdam, een sociale mythe

Het Rotterdam groeide na 1850 uit van een grote provincieplaats tot een wereldhaven. De Rotterdamse bevolking verdubbelde in de periode 1800-1860, tussen 1860-1890 en tussen 1890-1910. Niet alleen het aantal inwoners, maar ook de ruimtelijke omvang van de stad groeide. Buurgemeenten of delen daarvan werden geannexeerd. De groei was te danken aan zijn ontwikkeling als zeehaven. Door de gunstige verbindingen met de binnenvaarwegen van Europa, en de ontwikkeling van een industriële samenleving in het Duitse achterland kon de haven zijn positie uitbouwen. Niet alleen de haven ontwikkelde zich in een hoog tempo, ook de industrie en het bankwezen groeiden. Marten Mees, één van de invloedrijkste mannen in Rotterdam in de tweede helft van de negentiende eeuw zei dat het zijn levensdoel was om ‘aan den commercieelen bloei van onze stad al mijn krachten te wijden’.³⁶ Mees’ uitspraak is volgens Douwes typerend voor de nieuwe liberale elite van de stad.

De vernieuwingsdrang van de nieuwe elite had niet alleen betrekking op het economische en politieke leven, men hield zich ook bezig met allerlei nevenactiviteiten op sociaal en cultureel gebied. Een liberale, zakelijke en efficiënte basis kenmerkte het optreden van de nieuwe elite. Oude vanzelfsprekendheden werden vervangen door het moderne denken. De praktijk en de natuurwetenschappen kregen de overhand op de theorie en de geesteswetenschappen. Geestelijke waarden werden naar de achtergrond verdrongen. Beheersing van de materie en het economisch belang traden op de voorgrond. Voor de kerken was dit een bedreiging, zij hadden immers tot dan toe veel invloed gehad.³⁷

J.J. van Oosterzee, predikant en mede-oprichter van de Havelooze School te Rotterdam, werd beheerst door een andere geest dan de geest van de toonaangevende meerderheid van Rotterdam. Van Oosterzee schrijft: ‘Het ontwaken van den alles bedreigenden Revolutiegeest ontsloot mijner en veler oogen voor den afgrond van Godverloochening en Christusverwerping, gapend voor onze voet, maar tot dusver door bloemen bedekt.’³⁸ De invloed van het modernisme op het kerkelijk leven waaide weer over, de traditionele orthodoxie kreeg aan het einde van jaren zestig het roer weer in handen en dit zou zo blijven tot aan het begin van de twintigste eeuw.

Het groeiende Rotterdam fungeerde als een sociale mythe. De aantrekkingskracht van de Rotterdamse haven en haar bedrijvigheid was groot: hier zouden mensen werk kunnen vinden. De landbouwcrisis in de jaren 1878-1895 had velen werkloos gemaakt. Door grootscheepse

³⁵ Idem, 359.

³⁶ Douwes, *Armenkerk*, 6.

³⁷ Idem, 8.

³⁸ Ibidem.

rationalisering en modernisering van productiemethoden waren veel landarbeiders overbodig geworden. Rotterdam had juist veel arbeidskrachten nodig. Bovendien was er het vooruitzicht van minder sociale controle en hogere lonen. Ook het ‘echo-effect’ droeg bij aan de groei van de stad: de succesverhalen van voorgangers zouden de achterblijvers hebben aangestoken. Iedere geslaagde migratie lokt verdere migratie uit. Hij noemt ook het aandeel van de media. De krant, waarin allerlei advertenties en informatie over migratie stond, werd steeds vaker gelezen op het platteland. De dorpeling kon op deze wijze zijn blik verruimen en inzicht krijgen in de plaatselijke werkgelegenheid en bijbehorende salarissen.

Hoewel de stedelijke samenleving als een beter milieu bestempeld werd voor een ieder die op eigen kracht vooruit wilde komen dan de meeste kleinstedse- of plattelandsgemeenschappen, was de arbeidssituatie in Rotterdam hard en onzeker. Vaak ging een gezin met een minimum aan huisraad en zonder financiële reserves naar de stad. Sommigen konden hun eigen beroep uitoefenen, maar velen moesten genoegen nemen met de ‘marginal jobs’, banen die zich kenmerkten door ongeregeld werk en een laag en onzeker inkomen. Bovendien ontbraken promotiekansen. Naar schatting werkten er in 1900 minimaal tienduizend arbeiders in de Rotterdamse haven, ongeveer drieduizend daarvan waren ‘vast volk’, werkend bij een vaste baas tegen een regelmatig uitgekeerd salaris. Vijfduizend tot zesduizend arbeiders waren ‘los-vasten’, werkend bij dezelfde patroon, maar zij waren niet verzekerd van werk. Ongeveer twee- tot drieduizend arbeiders waren te bestempelen als ‘los volk’, voor hen waren zowel de inkomsten als het werk zelf onregelmatig. Het werk was vaak gevaarlijk, de arbeidstijden lang en het arbeidstempo hoog.³⁹ Door het nagenoeg ontbreken van veiligheidsmaatregelen gebeurden er vele ongelukken. In de fabrieken waar de loodwitbereiding (grondstof voor verf) plaats vond, traden verschijnselen van vergiftiging op, zich uitend in bijvoorbeeld koliek, braken, hoofdpijn, blindheid, verlamming, miskramen en krankzinnigheid. De loodwitbereiding was in sommige landen reeds verboden, omdat er een grote hoeveelheid giftige stof vrij kwam door de droge bereiding.

Veel arbeiders verzwakten door de lange werktijden, het zware en ongezonde werk en het ongezonde voedsel. Vroegtijdige sterfte door uitputting was geen uitzondering. Ook kinderen moesten werken om een bijdrage te leveren aan het gezinsinkomen. Door de zware lichamelijke arbeid en het slechte voedsel konden kinderen zich niet ontwikkelen tot gezonde, sterke volwassenen. In 1887 werd door een parlementaire enquête de slechte arbeids- en leefomstandigheden van de arbeidersklasse onthuld, zoals de lange werktijden, vrouwen- en kinderarbeid, een ongezonde en gevaarlijke werkomgeving en de erbarmelijke huisvesting. Stadsarbeiders en bededen leefden onder zeer slechte omstandigheden. De arbeider werd uitgebuit, de winst gemaximaliseerd. Fabrikanten en ondernemers hadden de beschikking over een overvloedig aantal arbeidskrachten. Het sociale leven en sociale verhoudingen waren diepgaand beïnvloed door de economische veranderingen.

³⁹ Idem, 11.

Tegenstellingen werden in economisch licht gezien: de werknemers tegenover de werkgever. De rijken, de bezitters, beheerden bedrijven en ontleenden hun rijkdom aan de arbeid van anderen. Het negatieve beeld van de kapitalist deed zijn intrede en vakbewegingen kwamen op. Dit getuigt tevens van een groeiende macht van arbeiders: zij stonden voor een verbetering van de arbeiderspositie, bijvoorbeeld door verbeterde woonomstandigheden. De klassenmaatschappij verving de standenmaatschappij.

In 1852 schreef een diaken over woningen ‘waar de behoeftigen in nauwe gangen en stegen opeengepakt leven, waar tusschen de onderscheiden woningen geene genoegzame muren van afscheiding bestaan waar schier alle ventilatie ontbreekt ... waar zes gezinnen in één dompige woning met elkander leven’.⁴⁰ Gebrek aan ruimte, gebrek aan licht en warmte en teveel vochtigheid waren bekende kenmerken van woningen van de arme arbeiders en bedielden te Rotterdam. De snelle groei van het aantal inwoners betekende ook een groei van het aantal krottenwijken. Velen hadden nog geen aansluiting op de riolering of de drinkwatervoorzieningen. De woningbouw werd in het negentiende eeuwse Rotterdam volledig overgelaten aan het vrije marktmechanisme. De gemeente hield geen toezicht op de bouw van nieuwe wijken. Velen konden de huur van een (betere) arbeiderswoning niet betalen, zij waren verplicht te verhuizen naar de achterstandwijken. Talloze gezinnen huisden in één vertrek en kinderen groeiden op onder de wetten van de straat.

In 1890, drie jaar na de parlementaire enquête, gaf de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen de opdracht tot het schrijven van een rapport over de toestand van arbeiderswoningen in Nederland. Het woningvraagstuk kon rekenen op grote publieke aandacht. Het rapport gaf niet alleen een overzicht van de bestaande situatie, er stonden tevens aanbevelingen in voor mogelijke verbeteringen. In 1901 kwam er een woningwet: bepaalde aspecten van het wonen werden vastgelegd. Het bouwen van woningen was niet langer een vrijblijvende zaak, slechts gericht op het behalen van winst. De gemeente diende gedetailleerde bouw-verordeningen op te stellen en ter goedkeuring voor te leggen aan de overheid. In 1906 trad er de nieuwe Rotterdamse burgemeester A.R. Zimmerman aan. Zijn ambities waren groot, hij wilde de stad de allure van een metropool geven. Hier hoorde ook de bouw van een nieuw stadhuis bij. Dit gebouw diende uiteindelijk gebouwd te worden in de Zandstraatbuurt, een volksbuurt gekenmerkt door nauwe steegjes, kroegen, bordelen, magazijnen, werkplaatsen en kleine woningen. Zijn plannen zou je kunnen interpreteren als een beschavingsoffensief tegen de verloederding van de stad. De journalist M.J. Brusse, schrijver van *Boefje*, publiceerde een portret van deze karakteristieke volkswijk. Ook kunstenaars vonden hun inspiratie in het alledaagse van deze buurt. Kunstschilder Kees van Dongen maakte een schets van de Zandstraatbuurt (zie hieronder).⁴¹ Hij was gefascineerd door de schilderachtige lichtinval, de ordeloze sfeer en de karakteristieke kleinschaligheid.

⁴⁰ Idem, 12.

⁴¹ De Leeuwenstraat in de Zandstraatbuurt. De foto is afkomstig van H. Berssenbrugge, 1908. Collectie: Gemeentearchief Rotterdam. www.nai.nl (1 juli 2009).

Drank vormde vaak een trouwe metgezel van de ellendige leefomstandigheden. Jenever onderdrukt hongerprikkelers, het gevoel van slaphed en het gemis aan energie. Bovendien kon men in het café gelijkgestemde zielen ontmoeten. Deze ‘ingeroeste gewoonte’ zou het algemeen niveau van de voedingstoestand onderdrukken. In 1890 was de landelijke gemiddelde alcoholconsumptie negen liter per hoofd per jaar, in Rotterdam was dit gemiddeld 15,5 liter per hoofd per jaar. Veelvuldig drankgebruik kostte veel geld, wederom kon men geen (goed) voedsel kopen. Dit leidde opnieuw tot drankgebruik.

Bouman onderscheidt twee groepen armen, namelijk de ‘autochtone’ Rotterdamse bevolkingsgroepen, die armoede als erfelijk verschijnsel hebben leren aanvaarden en de nieuw-gevestigden, zij bezitten (nog) hoop en strijden voor een betere toekomst. Vaak verloren ze de strijd en kwamen in een neerwaartse spiraal terecht. Het loslaten van waarden en normen is het gevolg, Bouwman spreekt dan ook van een ‘ontbinding van de persoonlijkheidsstructuur’.⁴² Volgens hem zijn deze verschijnselen van sociale desintegratie niet alleen aan armoede te wijten. Sociale desintegratie is zijns inziens het best zichtbaar bij de ‘haveloze kinderen, wier armoede duidelijk de sporen droeg van een zekere degeneratie. Ongelukkigen, doorgaans uitwendig vertonende, wat zij inwendig zijn, namelijk verwaarloosd’.⁴³ Deze visie van Bouman was reeds een eeuw eerder bij de oprichters van de Havelooze School te Rotterdam te ontwaren.



2.3 Armeenzorg door kerk en overheid

‘Als dit geen vooruitgang is, dan is het toch zeker een ironische geschiedenis.’⁴⁴

Aldus Piet de Rooy in zijn vergelijking tussen de ‘beschavende’ armenzorg van de achttiende en negentiende eeuw met de bureaucratische giro-overschrijving van de eenentwintigste eeuw.⁴⁵ Tot de komst van de verzorgingsstaat in de twintigste eeuw waren veel armen afhankelijk van de bedeling. Volgens Nelleke Bakker leefde in de negentiende eeuw de helft van de stedelijke huishoudens op of onder de armoedegrens en een kwart leefde er net boven.⁴⁶ Oudere onderlinge verzekeringen tegen

⁴² In hoofdstuk acht ga ik verder in op het loslaten of veranderen van waarden en normen door armen of andere ‘outcasts’.

⁴³ Bouman en Bouman, *De groei van de grote werkstad*, 68.

⁴⁴ Piet de Rooy, *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs, inleiding bronnen onderzoek* (Nijmegen 1982) 103.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Bakker, Noordman, Rietveld - van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, 185.

armoede, zoals gildeklassen, hadden de Franse Tijd niet overleefd. Velen waren dan ook aangewezen op de armenzorg als gevolg van werkloosheid, ziekte, ouderdom of een ongeluk. Enerzijds bleef de armenzorg zoals vanouds bestaan, anderzijds traden ingrijpende vernieuwingen op.

Armoede en werkloosheid werden onder invloed van Verlichtingsideeën maatschappelijke problemen. Een extra stimulans hiervoor kwam door de verarming van bepaalde middengroepen. Economische patriotten vonden de 'laissez faire' houding verwerpelijk en probeerden de nijverheid te bevorderen. Tevens probeerden zij de arme 'op te voeden' en in staat te stellen om zichzelf te onderhouden. In de eerste grondwet van 1798 werd de staat in beginsel verantwoordelijk voor werkverschaffing en onderstand.⁴⁷ Koning Willem I (1813-1840) probeerde de nijverheid en handel te bevorderen. Plaatselijke burgerlijke en kerkelijke overheden bleven zorg dragen voor de bedeling. Er werd geprobeerd een einde te maken aan conflicten tussen verschillende armbesturen over de vraag wie welke arme diende te ondersteunen door een centrale regeling in te stellen. In 1818 kwam er een voorlopige wet op het domicilie van onderstand.⁴⁸ Deze wet bepaalde dat, mits er aan bepaalde voorwaarden was voldaan, de geboorteplaats het domicilie van onderstand zou zijn. De invloed van de overheid nam geleidelijk toe en in 1822 werd bepaald dat de wet ook van toepassing was op kerkelijke armenbesturen.

Sommige diakenen pleegden verzet door te weigeren gegevens te verstrekken aan de Staten-Generaal. Na 1830 nam dit kleine aantal geleidelijk toe. Er ontstond een klimaat waarin 'eindelijk' oppositie tot ontwikkeling kwam.⁴⁹ Het verzet van de diaconieën ging nu met name de discussie over het armenwezen bepalen. De regering was door dit verzet in verlegenheid gebracht, want zij werd beroofd van haar trouwste bondgenoot in de strijd tegen de nog steeds toenemende armoede. Nieuwe wetgeving was onvermijdelijk.

Boschloo wijst op de belangrijke invloed van de staathuishoudkundigen op de armenzorg. De antirevolutionairen en de economisch liberalen waren tegen staatsbemoediging. De laissez faire economen waren van mening dat het wetenschappelijk bewezen was dat overheidsingrijpen verstorend werkte en dat de armoede uiteindelijk zou toenemen. Wel waren liberalen betrokken bij het populariseren van kennis. Kennis zou tot verheffing leiden. Zij schreven bijvoorbeeld geschriften waarin de armen konden lezen hoe zij zelf hun levensomstandigheden konden verbeteren.

De antirevolutionairen waren voorstanders van het 'armenpatronaat'. De arme diende individueel begeleid te worden door weldenkende leden van de burgerij. Niet de materiële steun, maar aandacht, goed voorbeeld en adviezen moesten de arme op de goede weg helpen. In Glasgow had dit systeem van de Schotse predikant Thomas Chalmers (1780-1847) al veel succes. Bovendien werkte het kostenbesparend.

⁴⁷ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 66.

⁴⁸ In 1854 kwam de definitieve wet tot stand.

⁴⁹ Douwes, *Armenkerk*, 63.

Ook de kerkelijke kringen (diaconieën) verzetten zich tegen overheidsbemoëienis. Christelijke zorg was beter dan onpersoonlijke materiële hulp, meenden zij. Bovendien behoorde de armenzorg tot de kerkelijke taak. Bovendien zou de kerk zijn greep op ‘behoefte leden’ kunnen verliezen. Vooral in de jaren dertig en na 1840 kwam de kerkelijke kritiek op de groeiende staatsbemoëienis los. In deze discussie staat de individuele benadering tegenover de onpersoonlijke en kostbare overheidszorg. Voorstanders van een centrale regeling meenden dat juist een coördinatie van alle activiteiten het meest effectief en kostenbesparend zou zijn.⁵⁰

Johan Rudolph Thorbecke (1798-1872) was een liberaal die in principe staatsonthouding beleed. Thorbecke vond, evenals de meerderheid van de staathuishoudkundigen destijds, dat het van bovenaf ordenen van de volkshuishouding een averechts effect zou hebben. De oplossing voor het armoedevraagstuk was alleen te vinden in het bevorderen van vrij economisch verkeer en de vrije werking van de ‘natuurlijke wetten’. Wat betreft de bedeling stond Thorbecke wel voor staatsbemoëienis: een rationele armenzorg onder de volledige verantwoordelijkheid van de overheid.⁵¹ Hij beweerde dat ‘een beschaafde staat wel degelijk verplicht is, te zorgen zooveel mogelijk, dat zijne leden niet van gebrek omkomen.’⁵² De meeste antirevolutionairen en liberalen waren het niet met hem eens en een storm van verontwaardiging stak op. De antirevolutionaire politicus Groen van Prinsterer ontkende dat de staat op dit terrein verplichtingen had: ‘Niemand heeft tegenover den Staat het recht om te leven. (...) De behoefte heeft aanspraak op medelijden en een onbarmhartig oordeel zal gaan over hem, die geene barmhartigheid gedaan heeft; maar een recht van leven tegenover de staat loopt op de vernietiging van Christelijke liefdadigheid uit.’⁵³ Thorbecke’s voorstel ging ten onder.

Uiteindelijk kwam in 1854 wel een armenwet tot stand die de gemoederen tot bedaren bracht. Kerkelijke instellingen kregen het zogenaamde subsidiariteitsbeginsel, zij hadden het eerste recht van bedeling. De kerk kreeg het primaat en de overheid kon slechts daar optreden waar de kerkelijke private instellingen geen hulp boden. Kerkelijke instellingen werd wel een registratieplicht opgelegd. Bovendien werd de basis gelegd voor het opbouwen van een overheidsapparaat voor de verzorging van diegenen die nergens anders terecht konden. Volgens de tekst van de wet moest dit beperkt blijven tot gevallen van ‘volstreekte onvermijdelijkheid’. Volgens Douwes droegen de wet en de manier waarop deze werd uitgevoerd ‘het stempel van de opvattingen van de gezeten burgerij, die het niet met haar fatsoensnormen kon rijmen, als er mensen van honger omkwamen, maar verder haar machtspositie niet aangetast wenste te zien door oproerig geworden paupers of bedelaars.’⁵⁴ De praktijk werkte anders dan de theorie van de wet. In 1854 was het kerkelijk aandeel in de kosten van de armenzorg vijftig procent. Dit aandeel nam echter voortdurend af en bedroeg in 1913 nog slechts dertig procent. De kracht van de bijzondere armenzorg nam af door een gebrek aan geld en geschikte

⁵⁰ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 70-73.

⁵¹ Douwes, *Armenzorg*, 63.

⁵² Rooy, *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, 97.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Douwes, *Armenkerk*, 64.

vrijwilligers. Kerkelijke twisten eisten de aandacht op en filantropische initiatieven verplaatsten zich steeds meer richting bijzondere instellingen. Burgerlijke armbesturen groeiden, dankzij belastinggelden en het aanstellen van professioneel personeel.

2.4 Nieuw armenstelsel

Na 1870 kreeg de armenzorg steeds meer kritiek te verduren. In het bedrijfsleven stonden rationalisatie en doelmatigheid centraal en deze nieuwe inzichten ging men ook op de armenzorg toepassen. Nieuwe particuliere instellingen werden opgericht, waarin zakenlieden de toon aangaven. Veel van hen waren aanhangers van het ‘Elberfeldse stelsel’. Dit stelsel was in 1853 in Elberfeld ingevoerd en verspreidde zich over geheel Duitsland. Armenzorg werd gekoppeld aan een intensief armenpatronaat, uitgeoefend door particulieren. Ook pleitte men voor samenwerking tussen de verschillende armenzorginstellingen en centralisatie onder toezicht van de overheid.⁵⁵ Een opkomend sociaal-liberaal politiek klimaat dreef de bijzondere armenzorg in het nauw en droeg bouwstenen aan voor een beginnende sociale wetgeving.

Men kreeg steeds meer oog voor de problemen van de arbeiders. De lange werktijden, de slechte werkomstandigheden, de achterbuurten en vrouwen- en kinderarbeid waren problemen die niet vanzelf zouden verdwijnen. Overheidsingrijpen was hiervoor nodig. Bovendien begonnen arbeiders zelf voor hun ‘rechten’ op te komen. Er ontstonden nieuwe inzichten over de sociale gevolgen van de industrialisatie. Er werd gesproken over de ‘sociale kwestie’ of het ‘arbeidersvraagstuk’. Bij discussies over het armoedevraagstuk werd vaak nauwelijks onderscheid gemaakt tussen armen en arbeiders. De praktijk gaf hier weinig reden toe: beiden waren arm en hadden (permanent of tijdelijk) ondersteuning nodig. Ondanks de inzet voor de armen, kwam de arme zelf niet of nauwelijks aan het woord. Vooral de rijke burgerij had een aandeel in de discussies. Het verschaffen van werk was een verdienste, een weldaad, van de rijke burgerij. Tijdens het bespreken van de sociale kwestie ging de burgerij, mede onder invloed van de economische theorie, anders denken over de werkende groepen, ondanks dat er in de praktijk niet veel veranderde. Door de industrialisatie werd de nadruk gelegd op de arbeider als een productiefactor. Een mens kon alleen ‘verteren’ door te produceren. In de economische wetenschap vormde arbeid één van de drie productiefactoren. ‘Natuur’, ‘arbeid’ en ‘kapitaal’ vormden gezamenlijk de basis voor het ontstaan van rijkdommen.⁵⁶ De arbeider was onmisbaar, de arme niet. De onmisbare arbeider deelde te weinig in de welvaart. Gebrek aan werk en lage lonen werden een ‘onrecht’. De *laissez faire* aanhangers deelden deze gedachten niet. Omdat de rol van de arbeider als producent van rijkdom werd benadrukt, vormde bovenstaande redenering volgens hen een grond voor

⁵⁵ Idem, 65.

⁵⁶ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 202.

het communisme. Volgens Boschloo blijkt al uit het begin van de negentiende eeuw dat er een samenhang is tussen industrialisatie en het gebruik van het woord 'arbeider'.⁵⁷

In de jaren tachtig rees bij de burgerij, mede door de sociale spanningen, opnieuw de behoefte om 'nu toch eindelijk te beginnen aan de inlossing van de groote schuld van de bezittende aan de niet-bezittende klasse, om een brug te slaan tusschen de "beide natie's" en daarvoor geen prijs te ontzien.'⁵⁸ Opnieuw lag de nadruk op persoonlijk contact tussen armen en rijken. Er zijn echter wel verschillen waar te nemen met het idee van het patronaatschap uit de jaren veertig. De aanhangers van de beweging in de jaren tachtig gingen daadwerkelijk de krottenwijken in, er werd niet alleen in abstracto gesproken over het wederzijdse contact. Ook werd er meer geduld opgebracht voor de armen die zich (nog) niet volgens de burgerlijke normen gedroegen. 'Wat is nu onbillijker dan aan de armen denzelfden maatstaf van deugd aan te leggen als aan ons?'⁵⁹ Bovendien werd in deze beweging aan de vrouw een specifieke taak toegekend. Zij werd zeer geschikt bevonden om iets van haar eigen bestaan te delen met anderen. 'De vrouw uit hooger stand worde de helpster, de vertrouwde, de raadgeefster en vriendin van de arbeidersvrouw, hier ontplooit zich voor haar een onafzienbaar arbeidsveld.'⁶⁰

In 1871 werd in Amsterdam de vereniging *Liefdadigheid naar Vermogen* opgericht. Deze vereniging is een voorbeeld van de 'moderne' armenzorg: de armoede kon opgeheven worden door de arme te beschaven. Dit beschaven gebeurde onder andere door de omgang met de beschaafde burgerij. Onderwijs en werkverschaffing zouden gezinnen voor de ondergang behoeden. *Liefdadigheid naar Vermogen* bood ondersteuning aan gezinnen die armbezoek, regelmatige controle en onderzoek naar de gezinstoestand toelieten en bovendien 'geschikt' waren om geholpen te worden. Uiteindelijk moest de arme zichzelf helpen om zich boven armoede te verheffen. Dit vereiste een goede mentaliteit, het juiste zedelijk gedrag en een ijverige werkhouding. Soberheid stond hoog in aanzien.⁶¹

De invloed van de moderne armenverzorger is groot geweest, de armenzorg veranderde. Het idee van een 'verheffende' armenzorg en de daarbij behorende individuele benadering won geleidelijk terrein. Leeuwarden ging in 1892 over tot het werven van vrijwillige 'buurtbezoekers'. In Amsterdam werd in 1896 het geld aan een deel van de bedeelden door vrijwillige armbezoekers thuis bezorgd. Utrecht, Den Haag, Haarlem en Middelburg volgden dit voorbeeld.⁶² In 1895 publiceerde de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* een rapport met felle kritiek op de financiële en organisatorische ontoereikendheid en stelselloosheid van de armenzorg. Bovendien was er kritiek op het gebrek aan samenwerking tussen de verschillende instellingen.

⁵⁷ Boschloo wijst zijn lezers erop dat, hoewel de industrialisatie nog moest beginnen, het woord 'arbeider' algemeen ingang had gevonden in de bespreking van de sociale kwestie. Het woord werd vooral gebruikt in de context van arbeidersverhoudingen. Boschloo, *De productiemaatschappij*, 203.

⁵⁸ Rooy, *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, 99.

⁵⁹ Idem, 100.

⁶⁰ Ibidem. Ik ga hier in hoofdstuk negen verder op in.

⁶¹ Ali de Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid, ontwikkelingen in Nederland 1870-1940* (Amsterdam 1984) 143-174.

⁶² Idem, 71.

In 1901 werd een wetsontwerp ingediend voor een nieuwe armenwet waarin de ideeën van de moderne armenzorg duidelijk aanwezig waren. Bovendien streefden de opstellers naar meer staatsinvloed. Het wetsvoorstel van 1901 werd verworpen. Vooral van kerkelijke zijde was er felle kritiek op het idee van toenemende staatsinvloed. In 1912 kwam er alsnog een armenwet tot stand. Deze wet maakte meer (maar nog steeds weinig) overheidsinvloed mogelijk. Het idee van ‘verheffing’ was in de wet opgenomen. Er ontbraken echter dwangbepalingen tegen ‘onwillige’ armen. Het vrijwillig armbezoek werd bevorderd, evenals de samenwerking tussen armbesturen. De invloed van de moderne armenzorg moet niet overschat worden. Volgens M.H.D. van Leeuwen was de armenwet van 1912 in wezen een zo min mogelijk aangepaste versie van de wet van 1854.⁶³

Na het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog was het sociaal-economisch leven ontwricht. Het was een vrij algemeen geaccepteerde opvatting dat de arbeidersklasse in deze moeilijke tijden niet ‘het brandmerk der armenzorg’ opgedrukt mocht krijgen.⁶⁴ De links-liberale minister Willem Treub voerde in 1914 een aparte steunregeling in voor werkloze arbeiders, buiten de armenzorg om. Hierdoor verloor de traditionele armenzorg een aanzienlijk deel van haar terrein. In de jaren twintig werd deze regeling min of meer opgeheven, maar het principe bleef behouden. Hoewel sommige zaken nog sterk deden denken aan de armenzorg, nam de overheid een duidelijke taak op zich. De Rooy ziet hier een opstapje naar een ‘aanzienlijk rationelere oplossing: het sociale verzekeringsstelsel.’⁶⁵ De overheid probeerde steeds meer problemen op te lossen die in de negentiende eeuw aan de armenzorg werden overgelaten. Sociale verzekeringen werden uitgebreid, zoals een pensioen voor zeventigjarigen in 1913 en in 1919 kwam er een wet die de invalide verzekerde. Deze specialiseringtendens zette door. Rond de eeuwwisseling was er een snelle stijging van het aantal instellingen en verenigingen van ‘maatschappelijk hulpbetoon’.

2.5 Beschavingsoffensief

‘Geduld moeten we hebben om te leren verstaan hun taal, geduld om te doen verstaan de onze.’⁶⁶

Burgers uit het maatschappelijk midden vonden het paupervolk ‘onbeschaafd’. Armoede en ongebonden gedrag vervulden hen met afkeer. Tegelijkertijd voelden zij ook schuld en schaamte tegenover de paupers. De overdadige levensstijl van de aristocratie vervulden hen met afkeer, deze stijl vond men ‘overbeschaafd’. Een literair voorbeeld van deze ambivalentie is te vinden in het werk van Betje Wolff en Aagje Deken. Aan de ene kant vraagt Wolff zich af wie de armen nu precies zijn: ‘zyn dat wezens, wier natuur ederler is dan die der dieren’ en ‘wier beste hoedanigheden alleen

⁶³ <http://www.verenigingvanfondsen.nl/pagina%27s/archief/artikelen/art004Oh.htm> (20 april 2009).

Een samenvatting van de lezing van M.H.D. van Leeuwen over de filantropie in Nederland, ‘Historie Fondsen’, in *FIN Nieuwsbrief* (december 2000).

⁶⁴ Rooy, *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, 103.

⁶⁵ Idem, 102.

⁶⁶ Idem, 100.

stuiptrekkingen zyn van menschlykheid’?⁶⁷ Aan de andere kant houden deze burgerdames de fatsoenlijke burgerij het volgende voor: ‘De menschen, die gy veracht, Al zyn ’t geen ryken, Zyn ons gelyken, En met ons van een geslagt’.⁶⁸

Hoe er door de tijd heen gereageerd wordt op het armoedeprobleem heeft onder andere te maken met visies en ideeën over de oorzaken van armoede. Ondanks dat er nieuwe methoden werden ontwikkeld om de armoede te bestrijden, sloten de moderne armenverzorgers in hun ideeën nauw aan bij de reeds bestaande opvattingen. Armoede zou vooral te wijten zijn aan de karakterfouten van de lagere klassen en aan hun onzedelijkheid, bandeloosheid, ruwheid, luiheid en onkunde. De afstand tussen de burgerlijke groeperingen en de lagere klassen waren zo groot dat de burgerij, ‘zonder dit zichzelf bewust te zijn’, kon streven naar een grotere gelijkheid zonder dat zij zich bedreigd hoefde te voelen in hun superieure positie.⁶⁹ Dit superioriteitsgevoel is terug te zien in de beschrijvingen van de armen door de burgerij. Verschillen in levensstijl en gedrag waren in de ogen van de burgerij absolute tegenstellingen tussen beschaafd en onbeschaafd gedrag. Een woordvoerster van de moderne armenzorg in Nederland vatte de klachten over de armen als volgt samen: ‘Ze zijn slordig en vuil, in de hoogste mate zorgeloos, dom en vol vooroordelen, onoprecht, onmatig en onzedelijk, babbelen en koopziek, lui en onverschillig, van paedagogiek en hygiëne hebben ze niet ’t flauwste begrip; en, wat voor sommigen nog de allergrootste fout is: ze trouwen te vroeg.’⁷⁰ In dezelfde tijd echter pleitten liberale kringen om via staatsingrijpen tot een verbetering van de sociaal-economische omstandigheden van de arbeidende klasse te komen. Op het armoedevraagstuk werden deze inzichten nauwelijks toegepast. De individualistische visie op armoede bleef tot ver in de twintigste eeuw overheersen.⁷¹ Armoede was als het ware een ziekte, die bestreden moest worden.

Armen zouden vele verkeerde eigenschappen bezitten. Gebrek aan zelfbeheersing werd gezien als de meest funeste eigenschap. Zo staat er in een jaarverslag van de eerder genoemde vereniging *Liefdadigheid naar Vermogen*: ‘De hoofdoorzaak van armoede en achteruitgang is het toegeven aan de eerste opwelling, zonder de gevolgen te berekenen.’⁷² Ook staat er, als er gesproken wordt over armen, dat ‘het volk als geheel genomen’ niet kwaad van zin is, ‘doch het wil zich geen breidel aanleggen, het geeft toe aan zijn neigingen en wensen zonder de gevolgen te overzien.’⁷³ Dit gebrek aan zelfbeheersing was bijvoorbeeld terug te zien in snoeplust, gebrek aan spaarzaamheid en spilzucht, misbruik van sterke drank, zedeloosheid en het te vroeg trouwen. Het beschaven van de laagste klasse was het antwoord op het armoedeprobleem. Hygiënische maatregelen, verbetering van de huisvesting, onderwijs, sociale hulpverlening en werkverschaffing dienden ertoe bij te dragen de

⁶⁷ G. van Enckvort, *Geschiedenis van het vormingswerk in citaten, deel 1: Volksontwikkeling en volksonderwijs tot 1850* (Groningen 1974), geciteerd in L.M. Olton, *Van bewaking naar bescherming. De zorg voor misdadige en verwaarloosde kinderen gedurende de negentiende eeuw* (Amsterdam 1986) 10.

⁶⁸ Betje Wolff en Aagje Deken, ‘Het gasthuis’, in *Economische liedjes* (1781) 91.

⁶⁹ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 150.

⁷⁰ Idem, 149.

⁷¹ Idem, 148.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

lagere klassen om te vormen tot ontwikkelde, gedisciplineerde arbeiders. De arme moest opgevoed worden tot een gemeenschapsmens en bovendien moest zijn verstandelijke ontwikkeling gestimuleerd worden. De arme kon zich beschaven door zijn zedelijk peil te verhogen en een regelmatig en huiselijk gezinsleven na te streven. Verstandelijke en zedelijke vorming waren noodzakelijk om het volk te verheffen uit hun ‘dierlijke staat’. Niet alleen de situatie werd ‘dierlijk’ genoemd, de arme zelf werd ook vergeleken met een dier. Onkunde, woestheid, domheid en ongeremdheid waren eigenschappen die aan dieren werden toegeschreven. Een mens zou zich juist van een dier kunnen onderscheiden door zijn verstand en gevoelsleven op een deugdzame, rationele, beschaafde manier te ontwikkelen. W.Y. van Hamelsfeld, een jurist, stelde rond de eeuwwisseling dat er in het verlichte en beschaafde Nederland een volk opgroeide dat ‘volstrekt van het vee niet te onderscheiden’ was ‘dan door de menselijke gedaante en het gebruik der spraak’.⁷⁴

J. Kats maakte een zelfde vergelijking in 1840. Hij wees op het feit dat men in de verlichte eeuw leeft, maar dat zeker de helft van de mensheid geen opvoeding of onderwijs genoten heeft, ‘zoo dat men alle deze als ongelukkigen als redeloze dieren mag beschouwen, die ook als beesten, maar niet als mensen, door hunne heerszuchtige broeders behandeld worden.’⁷⁵ Kats verweet de aristocraten de staat waarin het volk leeft. De aristocratie kon de eigen machtsposities behouden door het volk dom, onmondig en onwetend te houden. De macht van de verdrukker was volgens hem in de onwetendheid van het volk gelegen. Het volk was volgens hem van zichzelf niet dierlijk, maar dierlijke situaties kwamen voort uit ongelijke machtsverhoudingen. Kats pleitte daarom voor een krachtig beschavingsoffensief: het zou een goed begin zijn om kinderen zedelijk te verbeteren door opvoeding en onderwijs, betaald door de staat. Dat niet iedereen zich kon vinden in deze wijze van denken, bleek uit een brief van A.G.A. van Rappard aan politicus G. Groen van Prinsterer. Rappard schreef rond het midden van de negentiende eeuw dat hij moest lachen om de ‘teergevoelige menschenvrienden dezer eeuw die over zoodanig volkje kunnen spreken alsof het van menschenwaarde bewustzijn had’.⁷⁶

Om dit beschavingsproces tot een goed einde te brengen, diende de burgerij haar houding tegenover de armen te veranderen. Het ‘weldoen’ aan de armen was voor de traditionele armenverzorgers een eis van christelijke barmhartigheid. Het geven van een gift bevorderde het zieleheil, dachten velen, ongeacht de aard of het effect van de gift. De rijke en zijn motieven leken centraal te staan in de liefdadigheid. De arme en zijn behoefte werden niet werkelijk onderzocht. Moderne armenverzorgers bestreden deze opvattingen fel, dit werd zelfs omschreven als ‘het brutaalste egoïsme dat zich denken laat’.⁷⁷ Er moest een einde gemaakt worden aan deze zelfzuchtige motieven. Burgers moesten daarom hun gevoelens voor de arme op een constructievere manier uiten dan nu het

⁷⁴ Olnon, *Van bewaking naar bescherming*, 10.

⁷⁵ Jacob Kats was een aanhanger van het utopisch socialisme. Bovendien was hij in 1847 betrokken bij de oprichting van de Vlaamse socialistische partij ‘Association Democratique’.

⁷⁶ Olnon, *Van bewaking naar bescherming*, 12.

⁷⁷ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 151.

geval was. Moderne armenverzorgeren zagen in medelijden, geuit in het geld geven aan bedelaars, geen liefde voor de arme, maar een gebrek aan zelfbeheersing. De gevoeligheid van de gever werd als een ondeugd aan de kaak gesteld. Volgens het bestuur van Liefdadigheid naar Vermogen in 1887 is er op het gebied van armenzorg heel wat kwaad gedaan door ‘overgevoeligheid’. Een werkelijk gevoel voor de armen diende zich te uiten in het onthouden van steun. De stelselloze armenzorg kon zo worden tegengegaan en de arme zou gedwongen worden steun aan te vragen bij maatschappelijke instellingen. Deze instellingen gaven niet automatisch waar de armen om vroegen, maar wat ze ‘werkelijk’ nodig hadden, namelijk hulp bij het bereiken van zelfstandigheid.⁷⁸

Er zou te gemakkelijk geld gegeven worden en sommige armen zouden zelfs van meerdere instellingen onderstand ontvangen, zonder dat deze instellingen daarvan op de hoogte waren. Hierdoor zou een groep van ‘beroepsarmen’ zijn ontstaan. Bedelen en het ontvangen van steun zou makkelijker zijn dan te werken. De Regt illustreert dit met een voorbeeld: er werd eens aan een bedelaar werk aangeboden voor acht gulden per week. Het antwoord was ‘dat hij het er niet voor kon doen.’⁷⁹ Sommige bedelaars bleken niet te willen werken, ze waren lui, leefden onzedelijk of ontpopten zich als bedriegers. Ook de haveloze school vond het geven van geld geen oplossing. Het bestuur heeft daarom kaartjes laten drukken met het adres van de school. In plaats van geld kunnen deze kaartjes aan de bedelende kinderen worden gegeven. Als de kinderen de kaartjes laten zien op school mogen zij gelijk plaats nemen.⁸⁰

Sommige auteurs zien de chaotische situatie omtrent de armoede en bedeling als één van de oorzaken van de armoede.⁸¹ Er ontbrak volgens sommigen een werkelijke aansporing om te werken, die elders, waar geen voorzieningen waren, wel aanwezig was. Boschloo noemt dit echter meer een ‘borreltafelwijsheid dan een wetenschappelijke constatering.’⁸² Hij haalt Hendrik Willem Tydeman (1843-1868) aan. Deze man van de Verlichting meende dat eerst de mogelijkheid moest ontstaan dat de arme het wat beter kreeg. Dan pas zouden spaarzaamheid, de lust tot werken en de zorg voor de opvoeding van de kinderen kunnen ontstaan.

Traditioneel gezien bestond de bedeling deels uit geld en deels uit goederen. Vaak werd de voorkeur gegeven aan bedeling in natura. Zodoende werd verkwisting van het geld bemoeilijkt. Moderne armenverzorgeren gaven echter veruit de voorkeur aan geldelijke ondersteuning. Hier zou een opvoedende werking van kunnen uitgaan, omdat de armen zelf moesten leren met geld om te gaan. Het weekloon moest de arme zelf verdelen over de verschillende posten. Bovendien wezen moderne armenverzorgeren de minimale steun af. De Armenwet van 1854 had aan burgerlijke armbesturen de verplichting opgelegd elk jaar de maxima voor steun vast te stellen. Deze maximumbedragen moesten

⁷⁸ Idem, 152.

⁷⁹ Idem, 156.

⁸⁰ M.A. van Tuyl van Serooskerken e.a., *Havelooze Scholen te Utrecht* (Utrecht 1850) 5.

⁸¹ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 68 en 69. Boschloo verwijst naar H.F.J.M. van den Eerenbeemt, *Armoede en arbeidsdwang. Werkinrichtingen voor ‘onnutte’ Nederlanders in de Republiek, 1760-1795. Een mentaliteitsgeschiedenis* (’s Gravenhage, 1977).

⁸² Boschloo, *De productiemaatschappij*, 70.

zo laag mogelijk zijn. In 1870 hief een nieuwe wet deze verplichting op, maar zowel kerkelijke als burgerlijke instellingen bleven dit principe handhaven. De vernieuwers in de armenzorg wezen erop dat dit niet bijdroeg aan de verheffing van gezinnen, maar juist het tegendeel bewerkstelligde. Karige bedeling veroorzaakte pauperisme, omdat mensen eraan gewend raakten om in armoede te leven. Mensen die buiten hun eigen schuld niet meer zelf in hun levensonderhoud konden voorzien, werden gedwongen in het pauperisme te blijven hangen. Karige bedeling verkleinde de kans op herstel. De geldelijke steun moest groot genoeg zijn om de ontvanger te prikkelen. Door voortdurend geldgebrek kon dit principe niet geheel worden doorgevoerd. Bovendien moest de steun niet zo hoog zijn dat de bedelden niets anders meer verlangden en de onderstand als een vanzelfsprekend recht gingen beschouwen. Er werd de voorkeur gegeven aan het geven van renteloze voorschotten. Hiermee kon een zaakje worden opgezet of een productiemiddel worden gekocht. Goed gebruik van dit voorschot kwam direct ten goede aan de ontvangers, prikkelde de werkkijver en verhoogde het verantwoordelijkheidsgevoel. Ook het verschaffen van werk bevorderde de zelfstandigheid van het gezin. Het was de taak van de armenverzorgers om de armen te helpen werk te vinden.

Armbezoek was het kernwoord van de vernieuwers binnen de armenzorg, door De Regt 'de kern van het moderne, rationele, individualiserende systeem van armenzorg' genoemd.⁸³ Persoonlijke omgang tussen de vrijwillige armbezoeker en de arme werd aangemoedigd: goed voorbeeld zou doen volgen. Toenadering tussen beide standen zou voor wederzijds begrip zorgen. 'Geen aalmoes, maar een vriend! (...) Geef ons uzelf, uw tijd, uw hart, uw verstand, uw belangstelling.'⁸⁴ Er moest veel geduld opgebracht worden voor dit armenbezoek. Armbezoekers werden in sommige gevallen uitgescholden of weggestuurd. Zij leken daar echter begrip voor op te brengen: 'Geduld moeten we hebben om te leren verstaan hun taal, geduld om te doen verstaan de onze.'⁸⁵ Het idee van een patronaat over de armen was niet nieuw, in 1842 had de filantroop W.H. Suringar dit idee reeds gelanceerd.⁸⁶ Dit idee vond in vele kringen ingang. Vrouwen uit de Réveil-beweging gingen op huisbezoek om de armen te verheffen. Ook de rooms-katholieke Vincentius-vereniging probeerde het geven van materiële steun te combineren met het opwekken van 'godsdienstzin'. De moderne armenverzorgers bouwden voort op dit vroegere patronaatschap, maar onderscheidden zich door een meer systematische werkwijze, een grotere nadruk op samenwerking tussen verschillende organisaties in de armenzorg. Bovendien nam het onderzoek naar en de controle van de arme een grote plaats in.⁸⁷

⁸³ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 160.

⁸⁴ Idem, 150.

⁸⁵ Piet de Rooy, *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs*, 100.

⁸⁶ Bovendien had het Nut in 1855 een prijsvraag uitgeschreven met de vraag hoe het patronaat over de armen uitgebreid kon worden. De winnaar, de enige inzender, was een Alkmaarse predikant. Hij stelde een wijdvertakte organisatie voor waarbij honderden vrijwilligers een groot aantal armen zou bezoeken.

⁸⁷ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 160-161.

2.6 Verwaarloosde, criminele kinderen

Karina Abelman onderscheidt in *De onderkant onderwezen; Het volkskind en de school in de jaren 1900-1940* twee aspecten van het beschavingsproces, namelijk de opvoeding van ‘bovenaf’ (het beschaven van de volksklasse, volwassenen en kinderen, volgens de normen van de heersende klasse) en de opvoeding die ouders zelf aan hun kinderen geven.⁸⁸ Kinderen speelden binnen het beschavingsproces een belangrijke rol. Zij waren de vormgevers van de toekomst en beter vormbaar en kneedbaar dan volwassenen, omdat kinderen nog in ontwikkeling waren. Kinderen zouden van generatie op generatie de slechte eigenschappen, ideeën of cultuur van hun ouders meekrijgen, daarom was het belangrijk om het onopgevoede, verwaarloosde en criminele kind te beschaven.

Door de gedachte dat het kind van nature goed was, maar dat de slechte omgeving het kind veranderen kon, lag de nadruk bij overtredingen of misdaden door kinderen niet zozeer op de straf als wel op de heropvoeding. Willem Hendrik Suringar (1790-1872), een bekende man in de kring van het Nut, richtte in 1823 het *Genootschap tot Zedelijke Verbetering der Gevangenen* op. Hij vond dat criminele kinderen een andere behandeling moesten krijgen dan volwassen daders. Naast arbeid en discipline kregen godsdienstige/morele en verstandelijke vorming een grote rol. Rotterdam kreeg in 1833 de eerste jeugdgevangenis. In 1836 volgde een aparte meisjesgevangenis.

Indien criminelen kinderen tijdens hun veroordeling zonder ‘oordeel des onderscheids’ gehandeld hadden, dus zonder een helder besef van het onderscheid tussen goed en kwaad, konden zij niet tot een gevangenisstraf veroordeeld worden. Zij moesten of naar een opvoedingstehuis of terug naar huis gestuurd worden.⁸⁹ In 1857 opende Alkmaar een *Huis van Verbetering en Opvoeding*. Ook in Doetinchem en Montfoort werden Rijksopvoedingsgestichten opgericht. Stigmatisering van de kinderen en de kans op herhaling moesten zoveel mogelijk voorkomen worden. Terwijl de overheid zich steeds meer ging toeleggen op de zorg voor jeugdige veroordeelden en ‘opvoedingen’ in de bestaande gevangenissen, kreeg men in particuliere kring steeds meer belangstelling voor verwaarloosde kinderen. Aangezien er een verband werd gelegd tussen een verwaarloosde opvoeding en het (latere) misdadige gedrag van de kinderen, was het van belang om tegen verwaarlozing op te treden. In jeugdgevangenissen speelde heropvoeding een te kleine rol, terwijl dit de sleutel tot succes moest zijn. In 1851 stichtte Suringar naar Frans voorbeeld de landbouwkolonie *Nederlandsch Mettray* in Gelderland. Het platteland zou een zuiverende werking hebben op de kinderen.

Ook vanuit christelijke hoek werd er initiatief genomen om verwaarloosde kinderen te helpen. Dominee O.G. Heldring (1804-1876) stichtte in 1848 het *Asyl Steenbeek*, bedoeld voor de opvang van vrouwen en meisjes die aan de prostitutie ontsnapt waren. In 1856 volgde een tehuis met veel grotere capaciteit. Het tehuis *Talitha Kûmi* was bedoeld voor ernstig verwaarloosde meisjes. Meerdere tehuizen volgden. Heldring maakte deel uit van het Réveil. Hij stond voor een Bijbelse opvoeding,

⁸⁸ Mijns inziens zou je hier een derde dimensie aan toe kunnen voegen, namelijk de opvoeding van de ouders door hun, inmiddels ‘beschaafde’, kinderen.

⁸⁹ Bakker, Noordman, Rietveld – van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 358.

gekenmerkt door gehoorzaamheid, inkeer en zondebesef. Ook de oprichters van de haveloze school waren verbonden met de Réveil-kring.

De overheid bemoeide zich weinig met de residentiële heropvoeding. Op het gebied van kindbescherming stelde zij zich dan ook terughoudend op. De opvoedingstehuizen, zoals weeshuizen, tehuizen voor verwaarloosde en criminele kinderen en tehuizen die gespecialiseerd waren in een bepaalde handicap, waren hoofdzakelijk particuliere initiatieven van levensbeschouwelijke filantropische instellingen.⁹⁰ Ter verklaring van de belangstelling van de burgerij voor het armoedeprobleem en de armen zelf worden verschillende motieven genoemd. Het ‘sociale-angstmotief’ doelt op de vrees voor ongeregeldeheden of zelfs revoluties van de arme massa.⁹¹ Hulp aan de armen zou de gemoederen bedaren. Bovendien zou het verzet van de meer en meer georganiseerde arbeiders in rustiger banen worden geleid.⁹²

Andere motieven speelden een grotere rol. De verandering van de maatschappijopvatting heeft grote invloed gehad op de vernieuwingen in de armenzorg. Gelijkheidsidealen kenmerken de Verlichting en het liberalisme. Het was onaanvaardbaar dat bepaalde groepen burgers blijvend de status van tweederangs burger zouden behouden. In de economie stonden niet langer de macht en het vermogen van de staat centraal, maar de welvaart van de burgers.⁹³ Bovendien werden slecht gevoede en slecht geklede burgers en hun kinderen treuriger gevallen naarmate de welvaart steeg. ‘Zolang sociale problemen onafzienbaar zijn, blijven ze ongrijpbaar. Pas als de problemen lokaliseerbaar en overzichtelijk zijn, beschikt de filantroop over een aangrijpingspunt.’⁹⁴ Het geloof in verandering en het besef dat het anders kan, ‘is een onmisbare motor in de strijd tegen armoede en onrecht. De eerste resultaten van de filantropische arbeid brachten de weldoeners in een soort overwinningsroes. Niet de diepste armoede veroorzaakt een revolutionair elan, wel de eerste overwinning op het défaitisme.’⁹⁵

Er waren echter ook armenverzorgers en ‘beschavers’ die zich juist afkeerden van het rationalisme en het optimisme van de Verlichting, zoals het Réveil. De Réveil-kring had een afkeer van dode orthodoxie; zij stonden voor een persoonlijke overgave aan God en de heiliging van het leven. Zij benadrukten het innerlijke en persoonlijke geloofsleven, zonder zich te verliezen in een ongebreideld gevoelsleven. Ook binnen deze stroming was er aandacht voor de ‘naaste’. Ondanks dat men de standen vaak als een van God gegeven instelling zag, was het wel van belang de naaste te helpen en het leed te verzachten. Bovendien was het leven van Christus een voorbeeld: ook hij bekommerde zich om het kleine, het verwaarloosde en het misdadige. Jezus zegt in Markus 10:14: ‘Laat de kinderen tot Mij komen’. Maatschappelijke daden gingen binnen het Réveil gepaard met woorden: er werd geëvangeliiseerd. Dit sluit tevens aan op de visie van armoede als een moreel

⁹⁰ Jacques Dane (red.), *Honderd jaar kindbescherming* (Amsterdam 2006) 23.

⁹¹ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 79.

⁹² Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 151.

⁹³ Boschloo, *De productiemaatschappij*, 79.

⁹⁴ Bakker, Noordman, Rietveld – van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 374.

⁹⁵ Idem, 374 en 375.

probleem. Door christelijke gedragingen aan te leren, kon de arme zichzelf voor een deel bevrijden van armoede. Sociaal-economische achtergronden werden echter niet totaal ontkend. Er werd tevens moeite gedaan om de vaak erbarmelijke omstandigheden te verbeteren.⁹⁶

De verzuiling heeft de groei van de residentiële heropvoeding gestimuleerd. Zowel het protestantse christelijke als het rooms-katholieke bevolkingsdeel hadden weinig maatschappelijke status, maar zij probeerden in politiek en sociaal opzicht macht te verwerven. De eigen achterban werd georganiseerd en de eigen levensbeschouwing stond centraal. De schoolstrijd, beëindigd in 1917 toen het 'bijzonder' en openbaar onderwijs volledig (dus ook financieel) werden gelijkgeschakeld, maar ook de armenzorg en kinderbescherming zou je kunnen interpreteren als 'speerpunten in dit emancipatieproces'.⁹⁷ Met name door de immateriële hulp konden de confessionelen hun eigen leer verspreiden.

Hoewel de maatschappelijk praktijk van verschillende verenigingen veel overeenkomsten vertoonde, was dit niet altijd het geval met de achterliggende ideologie. Suringar heeft bijvoorbeeld aan Heldring voorgesteld om met hem samen te werken. Ook wilde hij dat het Nut een geschrift van Heldring, *De Arme Bedelknappen*, zou verspreiden. Heldring waardeerde het werk van het Nut, maar wat betreft zijn geloofsovertuiging voelde hij zich thuis bij het Réveil. Het boekje is uiteindelijk niet via het Nut verspreid: Heldring moest iets veranderen over de leer van het menselijk onvermogen. Hij was namelijk van mening dat de mens alleen van zijn zonden gered kon worden door het geloof in het lijden en sterven van Jezus Christus. In dankbaarheid daarvoor volgde een deugdzaam leven. Deugdzaamheid zelf, zonder bekering, zou een mens niet kunnen redden. 'Heldring was te zeer Reveilman om zich zonder meer thuis te voelen in de kringen van 't Nut'.⁹⁸ Binnen zijn eigen kring met de soms 'kortzichtige opvattingen' voelde hij zich ook niet helemaal thuis. Verschillende Réveil-aanhangers verweten hem bezeten te zijn door 'een gevaarlijke philanthropische koorts'.⁹⁹ Zich afzettend tegen het oud-liberalisme van het Nut en het conservatisme van (delen van) het Réveil ging hij zijn 'synthetische weg': hij verbond de inwendige zending (evangelisatie) met filantropie.¹⁰⁰

Naarmate de eeuwwisseling naderde, groeide de wil om door middel van wetgeving in te grijpen. In 1898 bracht het Nut *Het vraagstuk van de verzorging van de verwaarloosde kinderen* uit. Naast een inventarisatie van hulpinstellingen, stonden er ook aanbevelingen in. 'Meer en meer is de laatste tijd gebleken, dat ook in ons land het kwaad nog niet bedwongen is; dat door particulieren wel alle pogingen worden in het werk gesteld om het te beteugelen, maar dat die pogingen telkens schipbreuk lijden op de bepalingen in onze wetgeving.'¹⁰¹ In 1901 werden er Kinderwetten aangenomen, die in 1905 van kracht zouden worden. Verwaarloosde kinderen, die doelloos op straat

⁹⁶ Dubois en De Jong, *Aan de minste van Mijn broeders*, 20-24.

⁹⁷ Bakker, Noordman, Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 375.

⁹⁸ G.W. Oberman, *Verwaarloosde en misdadige jeugd. Haar godsdienstig leven en geestelijke verzorging* (Den Haag 1922) 29.

⁹⁹ Idem, 31.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ J.A. Levy e.a., *Het vraagstuk van de verzorging der verwaarloosde kinderen* (Amsterdam 1898) 17.

rondzwierven, moesten naar school worden gestuurd of, in moeilijke situaties, bij de ouders worden weggehaald en in een heropvoedingtehuis geplaatst worden. De eeuw van het kind was aangebroken.

2.7 Conclusie

Nederland veranderde in de negentiende eeuw van een standenmaatschappij naar een klassenmaatschappij. De industrialisatie, het gelijkheidsideaal en de democratische inslag van de patriottenbeweging en nieuwe economische theorieën hebben hiertoe bijgedragen. Structurele werkloosheid, strenge winters en verschillende epidemieën veroorzaakten grote armoede in Nederland. Veel mensen waren aangewezen op de armenzorg. Armoede en werkloosheid werden onder invloed van Verlichtingsideeën maatschappelijke problemen. De liberalen en de antirevolutionairen waren in eerste instantie tegen staatsbemoeienis. Na 1870 kreeg de armenzorg steeds meer kritiek te verduren. Men kreeg steeds meer oog voor de van de arbeiders. De lange werktijden, de slechte werkomstandigheden, de achterbuurten en vrouwen- en kinderarbeid waren problemen die niet vanzelf zouden verdwijnen. Overheidsingrijpen was hiervoor nodig. Bovendien begonnen arbeiders zelf voor hun 'rechten' op te komen. De nieuwe armenzorg nam ontwikkelingen van het bedrijfsleven over. De 'moderne' armenzorg individualiseerde, controleerde, stelde voorwaarden en streefde efficiëntie na.

Ondanks de nieuwe methoden en een toenemend begrip voor de sociaal-economische toestanden van de arme, hield de gedachte stand dat armoede een gevolg was van een aantal karakterfouten van de arme. Door middel van een beschavingsoffensief probeerde een kleine bovenlaag het arme bevolkingsdeel nieuwe karaktereigenschappen bij te brengen, hen op te voeden en hen te leren zichzelf boven armoede te verheffen. Vooral kinderen waren een belangrijk thema in dit beschavingsoffensief. Zij waren jong en vormbaar. Vanuit verschillende hoeken, zoals het Nut en het Réveil, ontstonden particuliere initiatieven om het verwaarloosde, arme en misdadige kind te beschaven. Bovendien werd het kind steeds meer vanuit zijn eigen wereld benaderd. Het werd bijvoorbeeld van belang om de jeugdige crimineel te scheiden van volwassen gevangenen. Bovendien moest een veroordeling niet gericht zijn op wraak en straf, maar op heropvoeding. Het kind moest voorbereid worden op een goede terugkeer in de maatschappij. Naarmate de overheid zich steeds meer met de veroordeelde kinderen bemoeide, ging het particulier initiatief zich meer richten op het verwaarloosde kind. Hoewel de activiteiten van verschillende verenigingen grote overeenkomsten vertoonden, verschilde de achterliggende ideologie voor deze initiatieven in sommige gevallen te erg om tot een goede samenwerking te komen.

Hoofdstuk 3 Hét ‘burgerlijk beschavingsoffensief?’



102



103



104

¹⁰² www.cda.nl

¹⁰³ www.boijmans.rotterdam.nl

¹⁰⁴ Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam (TMS)

Een opmerkelijk citaat van Piet de Rooy over het zogenaamde 'burgerlijk beschavingsoffensief'. Hij muntte zelf de term in zijn proefschrift (1979) over werklozen en werkloosheidsbestrijding in de jaren dertig van de twintigste eeuw. Met de term duidde hij op de pogingen in de negentiende eeuw om de lagere standen tot matigheid en regelmaat, zelfdiscipline en 'verheffing' te brengen.¹⁰⁵ Dit streven werd uitgedragen door verschillende verenigingen, door Christopher Lasch tezamen 'the forces of organized virtue' genoemd. De term van Lasch heeft De Rooy geïnspireerd. Lasch benadrukte twee elementen: het ging om formele organisaties in een typisch negentiende-eeuwse burgerlijke zin, die zich bezig hielden met pogingen tot opvoeding. Dit opvoeden gebeurde niet door de traditionele instanties, zoals kerk of staat. De hoofdzaak van de opvoeding was gelegen in het voorhouden van goede deugden.¹⁰⁶ Het 'burgerlijk beschavingsoffensief' is een vruchtbaar concept gebleken gezien zijn brede verbreiding en toepassing. De term werd gebruikt in studies over de Middeleeuwen, gehanteerd in beleidsstukken over de relatie tussen kunst en overheid en bleek behulpzaam bij een studie over de beschavende werking van de kamerplant in arbeiderswoningen.¹⁰⁷

Steeds heb ik gesproken over de term 'beschavingsoffensief'. In deze benadering ligt de nadruk op het inhoudelijke aspect, het beschaven, het aankweken van (nieuwe) fatsoensnormen. Ook de term 'disciplineringsoffensief' is gebruikt om het proces van 'beschaven' te benoemen. Bij de laatste benadering ligt de nadruk op de toenemende sociale controle door kerken en overheid. In theorie zijn beide offensieven mogelijk, zonder dat zij met elkaar verbonden zijn. Toenemende disciplineringsoffensief zonder andere of vernieuwende fatsoensnormen of toenemende beschaving zonder een verandering van mechanismen voor sociale controle. In de praktijk zijn beide offensieven onlosmakelijk aan elkaar verbonden: zij vormen twee zijden van dezelfde medaille.¹⁰⁸ Ondanks kritiek op bovenstaande begrippen, zijn zij erg populair geworden. Het veelvuldig gebruik heeft tevens tot verwarring omtrent de inhoud en de betekenis van de termen geleid. Ook de verklaringen voor en de uitkomsten van de offensieven getuigen van een wijde spreiding van de term.

3.1 Van Reformatie tot het kabinet Balkenende II - over het gebruik van de term

De socioloog Arthur Mitzman was één van de eersten die het proces van het 'beschavingsoffensief' omschreef. Dit proces begint zijns inziens aan het eind van de Middeleeuwen en loopt door tot in de negentiende eeuw. In zijn beschrijving benadrukt hij vooral de rationalisering van het openbare leven en het privéleven, het 'sociaal-psychologisch proces van individualisering' evenals 'een naar centralisatie strevend politiek en ideologisch gezag'. De term, zoals door hem omschreven, zou je ook

¹⁰⁵ Piet de Rooy, 'Burgers en arbeiders', in *Theoretische geschiedenis* 20 (1993) 49-55, 49.

¹⁰⁶ Idem, 49.

¹⁰⁷ Bernard Kruithof, *Tot burgerschap en deugd. Volkopvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006) 69.

¹⁰⁸ V.C. Sleebe, *In termen van fatsoen. Sociale controle in het Groningse kleigebied 1770-1914* (Assen 1994) 27.

kunnen toepassen in de twintigste eeuw.¹⁰⁹ Volgens Mitzmans omschrijving van het ‘beschavingsoffensief’ zou de hele geschiedenis kunnen beschouwd worden als één groot beschavingsoffensief.¹¹⁰ Hiermee heeft de term feitelijk haar zeggingskracht verloren.

Gabriël van den Brink hield in Rotterdam op 14 februari 2005 een voordracht getiteld *Het derde beschavingsoffensief. Beschaving en normaliteit in het hedendaagse Nederland*. Het debat over normen en waarden vormde voor het kabinet Balkenende II aanleiding om aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid te vragen hoe het met de normaliteit in Nederland was gesteld.¹¹¹ Van den Brink onderscheidt in eerste instantie drie beschavingsoffensieven, namelijk in 1800, rond 1900 en vandaag de dag het derde. Tijdens zijn onderzoek komt hij echter tot de ontdekking dat er ook aan het einde van de zeventiende eeuw een beschavingsoffensief heeft plaats gevonden. Tussen 1650 en 1700 werden op grote schaal pogingen gedaan om de gewone volkscultuur te beschaven. Dit gebeurde in het kader van de Reformatie en de Contrareformatie. De geloofsleer diende niet alleen in theorie beleden te worden, maar ook in praktijk gebracht te worden. Hij concludeert dat ‘de geschiedenis leert dat er tegen het einde van elke eeuw een poging tot beschaving was.’¹¹² Ook hij beziet als het ware hele delen van de geschiedenis in het licht van ‘het beschavingsoffensief’. Van den Brink ziet een golfbeweging in de vier pogingen om in het maatschappelijk leven gestalte te geven aan een religieus of levensbeschouwelijk ideaal. ‘Er zijn blijkbaar perioden in onze cultuur waarin alles lossier wordt maar er zijn evengoed perioden waarin we het belangrijk vinden om met elkaar uit te spreken wat we beschaafd vinden. En waarin ook wordt gepoogd om die normen of waarden in het maatschappelijk leven gestalte te geven.’¹¹³ Hij stelt het patroon vast, maar geeft hier geen verklaring voor.

Dit fenomeen is interessant. Het is belangrijk om de geschiedenis niet alleen in het licht van de discontinuïteit te zien, niet elk historisch verschijnsel dient als een apart of uniek fenomeen te worden beschouwd. De geschiedenis leert ons dat veel verschijnselen ook in andere landen of in andere tijden zichtbaar zijn. Anderzijds blijft het belangrijk om elke tijd vanuit zichzelf te bekijken, elke periode kent een zekere mate van uniekheid in zichzelf. Geschiedenis herhaalt zich nooit. Ondanks dat Van den Brink dit laatste zelf aanhaalt in zijn rede en hij bovendien het unieke van elk beschavingsoffensief onderstreept, is het mijns inziens verwarrend te spreken over h et derde beschavingsoffensief. Op deze wijze wordt een historische continuïteit geïmpliceerd. In het verleden wordt het begin van een project gesignaleerd dat tot de dag van vandaag voortduurt. Een dergelijke

¹⁰⁹ Arthur Mitzman omschrijft het beschavingsoffensief als volgt: ‘De rationalisering van het openbare leven en privéleven – zoals gepostuleerd door Weber – ging gepaard met een sociaal-psychologisch proces van individualisering en met een gestaag toenemende greep van een naar centralisatie strevend politiek en ideologisch gezag op traditionele culturen en mentaliteiten. Deze ontwikkelingen wijzigden zowel de waarden die binnen het gezin en andere socialiserende instanties werden doorgegeven, als deze instanties zelf, die daardoor voor het individu een nieuwe betekenis kregen.’ Geciteerd in Sleebe, *In termen van fatsoen*, 27.

¹¹⁰ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 27.

¹¹¹ Voor zijn bevindingen zie: Gabriël van den Brink, *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland* (Amsterdam 2004).

¹¹² Gabriël van den Brink, *‘Het derde beschavingsoffensief’*. *Beschaving en normaliteit in het hedendaagse Nederland* (Rotterdam 2005) 27.

¹¹³ Idem, 27.

benadering van de geschiedenis is alleen zinvol als er sprake is van identieke intenties, hetzelfde streven, dezelfde bedoelingen ongeacht tijd en plaats.¹¹⁴ De geschiedenis leert dat er sprake is van verschillende offensieven die op verschillende tijdstippen door verschillende groepen of instanties (uit)gevoerd zijn.¹¹⁵ Indien de term ‘beschavingsoffensief’ overal op wordt toegepast, lijkt deze zijn inhoud te verliezen.

3.2 Achteloos geformuleerd? - over de term zelf

Piet de Rooy omschreef de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ als achteloos geformuleerd. Het woord ‘offensief’ suggereert namelijk dat de bevolkingsgroepen die het offensief dienden te ondergaan een passieve rol speelden. De historicus W.W. Mijnhardt verzet zich tegen de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’, omdat deze een vooropgezette planning suggereert. Bernard Kruithof gebruikt de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ om de activiteiten van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in de periode 1784 tot 1860 aan te duiden. Mijnhardt ziet in deze term teveel elementen van een ‘samenzweringconcept’, waarbij het Nut ‘een kil en exact inzicht in de determinanten van de samenlevingsontwikkeling’ zou hebben.¹¹⁶ In deze kritiek lijken doel en uitkomst van het beschavingsoffensief enigszins verward te worden. Het woord ‘offensief’ zegt niets over eventuele reacties hierop of over de mate van succes hiervan. Welke gevolgen dit beschavingsoffensief heeft gehad en of deze gevolgen overeenkwamen met de intenties van de ‘beschavers’ zijn vragen van een andere orde. V.C. Sleebe maakt duidelijk dat hij het beschavingsoffensief ziet als ‘min of meer bewuste pogingen de mentaliteit en het gedrag van bepaalde bevolkingsgroepen te beïnvloeden’.¹¹⁷ Hij gebruikt de term ‘min of meer bewust’ om aan te geven dat het niet gaat om duidelijk omschreven doelstellingen of plannen, tegelijkertijd duidt hij hiermee aan dat er wel een zekere mate van consensus heerste binnen dominante groepen over de vraag wat in een samenleving gewenst en ongewenst gedrag was. Indien deze consensus leidde tot daadwerkelijke pogingen om gedragingen te veranderen, spreekt Sleebe over een ‘offensief’. Met de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ duidt hij vooral een doel aan.¹¹⁸

In de periode 1930-1960 wordt doorgaans ook een beschavingsoffensief waargenomen. In de burgerlijke gezinsideologie stond niet alleen het opvoeden van achtergebleven gezinnen centraal, maar ook het beschermen van gezinnen tegen de kwalijke, schadelijke invloed van andere gezinnen. H. van Setten merkt op dat in de jaren vijftig van de twintigste eeuw een deel van de gezinnen eigenlijk nog in de ‘premoderne’ fase zat, terwijl andere gezinnen de ‘moderne’ fase reeds achter zich gelaten hadden en zich in een ‘postmoderne’ fase bevonden. De sterke gelijkenissen die beide levensstijlen

¹¹⁴ Jan Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780 – 1850* (Nijmegen 1988) 13.

¹¹⁵ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 27.

¹¹⁶ Idem, 27, 28.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ De opvatting van Sleebe is niet uitzonderlijk, ook Piet de Rooy benadrukt dat de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ intenties uitdrukt. De Rooy, ‘Burgers en arbeiders’, 50.

vertoonden, bijvoorbeeld het eten aan een niet netjes gedekte tafel, zou de verbetering van het beschavingsoffensief in deze jaren verklaren. Van Setten merkt op dat het woord ‘offensief’ in deze context beter vervangen kan worden door ‘defensief’. Het beschavingsdefensief richtte zich zowel tot premoderne gezinnen als tot postmoderne gezinnen. Postmoderne gezinnen konden door uiterlijke overeenkomsten met premoderne gezinnen voor verwarring zorgen en een beeld van regressie oproepen.¹¹⁹

Het woord ‘offensief’ impliceert dat er een uniforme drang en dwang van de sociaal hogere standen op de sociaal lagere standen werd uitgeoefend. Kruithof probeerde juist aan te tonen dat er sprake was van een ambivalent offensief. Bij nader inzien bleken vele activiteiten gericht te zijn op innerlijke zending. Er diende niet alleen beschavend gedrag aangeleerd te worden, ook diende de mentaliteit en het gevoelsleven van de mensen veranderd te worden. Deze nadruk op bijvoorbeeld een eerbaar geloofsleven ‘functioneerde meer als zelfheiliging en bevestiging van de eigen identiteit van de ‘beschavers’ ‘dan als gerichte actie of planmatige bevordering van wat dan ook’.¹²⁰

Volgens Willem Frijhoff zou het ‘natuurlijk’ dwaas zijn om het beschavingsoffensief concreet voor te stellen ‘als een bewust georganiseerde, frontale aanval, beraamd door de totaliteit van een bevolkingsgroep’.¹²¹ De huiver van historici omtrent het gebruik van zulke generaliserende begrippen als ‘het beschavingsoffensief’, komt zijn inziens voort uit de onwennigheid van historici om op de juiste wijze met sociaalwetenschappelijke abstracta om te gaan. Hij benadrukt dat het begrip geen strikte afspiegeling is van de historische werkelijkheid, maar dat het veeleer een ‘ideaaltypische’ term is. Als je de term op deze wijze benadert, is het begrijpelijker dat de term op verschillende perioden is toegepast. Indien een historicus de term (burgerlijk) ‘beschavingsoffensief’ inderdaad op een ideaaltypische manier gebruikt, lijkt hij echter gebruik te maken van een anachronistische werkwijze.

De term ‘beschaving’ vormt een probleem, indien het begrip ‘beschavingsoffensief’ op verschillende perioden wordt geplakt. Het begrip beschaving kan meerdere betekenissen omvatten, bijvoorbeeld cultuur, moraliteit en zelfbeheersing. ‘Beschaven’ (afschaven) had in de Middeleeuwen vooral een negatieve betekenis, te denken valt aan plunderen en beroven. Overigens werd ook in deze betekenis het woord in overdrachtelijke zin gebruikt. In de zeventiende eeuw komt het woord ‘beschaafd’ op in de betekenis van ‘beleefd’ en ‘wellevend’. Het woord ‘cultuur’ krijgt rond 1900 zijn overdrachtelijke betekenis. Betekenissen van begrippen kunnen door de tijd heen veranderen. Deze veranderingen moeten gebruikt worden bij de historische en theoretische reconstructie en interpretatie van menselijke ervaringen.

Onder leiding van Reinhardt Koselleck is het lexicon *Geschtliche Grundbegriffe* tot stand gekomen. Dit werk bezit een vernieuwend karakter, omdat het representatieve karakter van bepaalde

¹¹⁹ Henk van Setten, *In de schoot van het gezin. Opvoedingscondities in Nederlandse gezinnen in de twintigste eeuw* (Nijmegen 1986) 149.

¹²⁰ De Rooy, ‘Burgers en arbeiders’, 49, 50.

¹²¹ Willem Frijhoff, ‘Mentaliteitsgeschiedenis van de negentiende eeuw: een plaatsbepaling’, in *De Negentiende Eeuw* 11:2 (1987) 84.

begrippen evenals hun specifieke sociale inbedding sterk naar voren komen. Het werk steunt op de expliciete hypothese dat de belangrijkste politiek-sociale groundbegrippen in de periode 1750-1850 een cruciale ontwikkeling ondergingen. Deze periode wordt door Koselleck aangeduid met de term ‘Sattelzeit’ (incubatietijd), de periode waarin van de ene, oude wereld naar de andere, moderne wereld wordt overgestoken.¹²² De term verwijst naar de geografische term ‘zadel’: een aanduiding van een pas in een gebergte. De chronologische afbakening van de incubatietijd heeft altijd een punt van discussie gevormd. Volgens Pim den Boer heeft de fixatie op de incubatietijd ertoe geleid dat juist in deze periode begripsveranderingen gevonden werden.¹²³ Den Boer pleit voor onderzoek zonder vooraf bepaalde tijdsgrenzen. Bovendien pleit hij voor onderzoek naar transnationale begrippen, hij pleit voor een ruimer en vergelijkend perspectief. Volgens Raf Vanderstraeten is het begrip ‘cultuur’ zeer geschikt voor deze benadering.¹²⁴ Vanaf de tweede helft van de achttiende eeuw worden verschillende levensvormen op een systematische manier met elkaar vergeleken (antropologie, sociologie) door middel van dit begrip. Ook schrijvers en filosofen hebben nagedacht over de begrippen cultuur, beschaving en gelijkheid. Mede door de Verlichting vond er een kentering plaats: niet langer werden sommige culturen automatisch bestempeld als ‘beschaafd’ in vergelijking met een ‘barbaarse’, ‘onbeschaafde’ cultuur. Juist mensen die in harmonie met de (menselijke) natuur leefden, werden in sommige gevallen bestempeld als beschaafder dan zij, die zich lieten leiden en beknotten door de verstikkende regels van de heersende cultuur.¹²⁵ Tegenwoordig staat het woord ‘cultuur’ gelijk aan het woord ‘beschaving’. Bovendien bezit het woord ‘beschaving’ een politiek, burgerlijk facet. Dit is vooral terug te zien in het woord ‘civilisatie’ als vertaling van ‘civilization’ en ‘Zivilisation’.

De term ‘burgerlijk’ draagt tevens een verschillende lading in verschillen perioden. De term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ was in eerste instantie bedoeld voor en beperkt tot de negentiende eeuw. Indien de term voor een eerdere periode wordt gebruikt, wordt daarmee miskend dat de Maatschappij tot Nut van het Algemeen een vrije associatie van burgers was en daarmee een nieuw, modern verschijnsel.¹²⁶ De term ‘burgerlijk’ wordt vaak toegepast op de vroegmoderne tijd, maar het is duidelijk dat de term in deze tijd een andere inhoud had dan in de negentiende of twintigste eeuw. Bovendien is de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ doorgetrokken naar de twintigste eeuw. De actieve rol van de middenklasse komt minder duidelijk naar voren. Rond de eeuwwisseling werd een groot deel van de gewenste deugdzzaamheid afgedwongen door de staat, bijvoorbeeld via onderwijs en de gezinspolitiek.¹²⁷

¹²² Raf Vanderstraeten, Recensie van *Beschaving. Een geschiedenis van de begrippen hoofsheid, heusheid, beschaving en cultuur*, in *Pedagogiek* 22:2 (2002) 184.

¹²³ Pim den Boer (red.), *Beschaving. Een geschiedenis van de begrippen hoofsheid, heusheid, beschaving en cultuur* (Amsterdam 2001).

¹²⁴ Vanderstraeten, Recensie van *Beschaving* in *Pedagogiek* (2002) 184.

¹²⁵ Hierbij kun je ook denken aan: Siep Stuurman, *François Poulain de la Barre and the Invention of Modern Equality* (Cambridge 2004). Mede door de Verlichting wordt er anders naar de medemens gekeken en krijgt het woord ‘cultuur’ een andere lading, zo ook het woord ‘beschaafd’.

¹²⁶ De Rooy, ‘Burgers en arbeiders’ (1993) 49.

¹²⁷ Ibidem.

3.3 Marxistische interpretatie van het ‘het’ beschavingsoffensief

In het onderzoek naar de verklaringen en uitkomsten van ‘het’ beschavingsoffensief spelen niet alleen tijd, plaats en actoren van het offensief een rol. Ook de historicus zelf draagt zijn steentje bij. Onderzoek naar ‘het’ beschavingsoffensief, onderwijs-geschiedenis, gezinsgeschiedenis en pedagogiek vindt in sommige gevallen plaats vanuit een normatief standpunt. Het is niet aan de historicus om te oordelen over het verleden. Uiteraard dient er in een wirwar aan feiten een plot gemaakt te worden, immers zonder plot zal een lezer zich verliezen in op zichzelf staande losse feiten. Ondanks de noodzaak van een plot dient een historicus ervoor uit te kijken de geschiedenis onkritisch te hulp te roepen bij de verdediging van een actueel standpunt. Sommige auteurs lijken de geschiedenis te willen ordenen volgens een bepaald model. Vaak is er dan sprake van een generaliserend perspectief.

Hoewel Elias zelf de term ‘beschavingsoffensief’ niet hanteert, laten vooral Nederlandse sociologen van de ‘Amsterdamse school’ zich door zijn theorieën inspireren ter verklaring van het beschavingsoffensief. In Elias’ beschavingproces ligt de nadruk op het streven van de hogere sociale lagen naar een verfijnde beschaving om zich te onderscheiden van de lagere sociale lagen. Lagere sociale klassen proberen zich juist aan de gedragsstandaarden van de hogere klassen aan te passen. Op deze wijze kunnen zij zich distantiëren van de allerlaagste klassen en tegelijkertijd meer gelijkvormig worden aan hogere klassen. Individuen of groepen kunnen op deze wijze stijgen op de sociale ladder. Elias spreekt wel van ‘beschavingsarbeid’ van westerse landen in koloniën, maar niet van binnenlandse beschavingsactiviteiten.

Het begrip ‘beschavingsoffensief’ vond volgens De Rooy ‘merkwaardig snel ingang’. Hij ziet hier twee waarschijnlijke verklaringen voor: ten eerste omdat het begrip tegemoet kwam ‘aan het instinctieve verzet tegen dwang en discipline van de generatie van 1968’ en ten tweede omdat de term voldoende naar Elias klonk.¹²⁸ Het is interessant dat De Rooy opmerkt dat de term tegemoet komt aan de mentaliteit van een generatie. Hoe er naar het verleden wordt gekeken wordt dus mede bepaald door de eigen identiteit van de onderzoekers.

Volgens Sleebe staat ook in het werk van Ali de Regt het beschavingsoffensief vanuit het perspectief van Elias centraal. In zijn ogen verwerpt De Regt het aspect van dwang, afkomstig uit de marxistische theorieën. De Regt benadrukt dat delen van de (geschoolde) arbeidersbevolking zich naar burgerlijke standen richtten. Motivatie hiervoor was angst om hun status verlaagd te zien ten opzichte van ongeschoolde arbeiders. Veranderingen in het gezinsleven waren tevens het gevolg van de gestegen welvaart. Gehuwde vrouwen die niet meer hoefden te werken, konden meer tijd en energie aan het gezin en het huishouden besteden. ‘Huiselijkheid’ en ‘fatsoenlijkheid’ kregen daardoor meer aandacht. Volgens Sleebe is de impliciete these van De Regt dat ‘arbeiders eigenlijk allang ‘burgerlijk’

¹²⁸ De Rooy, ‘Burgers en arbeiders’, 49.

waren, maar daarin gehinderd werden door hun sociale omstandigheden' te eenzijdig.¹²⁹ Wel vindt Sleebe dat De Regt met haar constatering een zwak punt van het beschavingsoffensief belicht.

Persoonlijk denk ik dat De Regt in haar analyse de twee zaken probeert te combineren: De Regt benadrukt zowel het zelfstandig streven van de lagere klassen naar de standaarden van de hogere klassen, evenals de uitgeoefende dwang van bovenaf. De Regt wijst op het verschijnsel dat de arme (arbeider) aan de ene kant vast hield aan pre-industriële tradities, maar zich aan de andere kant oriënteerde op het gedrag van de 'hogere' lagen om zich staande te kunnen houden in een veranderende omgeving. Dit verschijnsel verklaart zij deels met de theorie van Elias: Elias ziet imitatie als de kern van het West-Europese beschavingproces. Door het overnemen en navolgen van levensstandaarden en gedragingen van de maatschappelijke bovenlaag proberen mensen uit de 'lagere' klassen hun sociale positie te verbeteren en hun maatschappelijk aanzien te vergroten. N. Wilterdink noemt dit een psychisch proces, omdat het een proces is van toenemende beheersing, beteugeling en remming van primaire, spontane impulsen. De basis van dit proces is van sociale aard. Een etiketteregel, een uiterlijke verplichting, wordt een verinnerlijkte norm. Langzamerhand wordt deze etiketteregel een onderdeel van de psychische habitus van mensen. Dat, wat in eerste instantie als uiterlijke dwang wordt ervaren (Fremdzwang), groeit uit tot zelfdwang van elke afzonderlijk individu (Selbstzwang).¹³⁰ Door zich te blijven onderscheiden van deze stijgende lagere klassen proberen de leden van de maatschappelijke bovenlaag op hun beurt de bestaande omgangsvormen te verfijnen en een verdergaande gedragsbeheersing te introduceren. Imitatiedrang en distinctiezucht zijn zodoende de veroorzakers van een verbreiding van geciviliseerd gedrag over steeds grotere groepen van de bevolking.¹³¹ Deze imitatieprocessen spelen zich af tussen groepen die steeds verder naar elkaar toegroeien. In de negentiende eeuw werden, mede door industrialisering en verstedelijking, traditionele standsverhoudingen doorbroken en deden zich nieuwe economische kansen voor. Door naar aansluiting met 'hogere' klassen te streven, konden arbeiders proberen hun maatschappelijke positie te verbeteren. Uiteraard was er een groot verschil tussen de gegoede burgerij en de paupers. De succesvollere arbeiders probeerden zich door hun 'netter' en 'beschaafder' gedrag juist te distantiëren van de armen en arme arbeiders. Door middel van hun gedrag en levenswijze probeerden zij hun superieure positie te benadrukken en een terugval te voorkomen.

De Regt merkt op dat de motivatie voor gedragsverandering een belangrijk verschil vormt tussen de theorie van Elias en het beschavingsoffensief. Elias spreekt van innerlijk imitatiedrang als de belangrijkste motivatie tot gedragsverandering. Hoewel De Regt deze innerlijke drang ook kan ontwaren, benadrukt zij tevens en vooral de opgelegde dwang van bewust opgezette pogingen van de burgerij om de lagere klassen te vormen volgens hun eigen normen. Door het aanbieden van materiële hulp en het aanleren van bepaalde karaktereigenschappen moest de lagere klasse opgeheven worden

¹²⁹ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 30.

¹³⁰ N. Wilterdink, 'Norbert Elias en onze beschaving' in B. Kruithof, J. Noordman en P. de Rooy (red.), *Inleiding bronnen onderzoek, geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (Nijmegen 1982) 14,15.

¹³¹ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 136.

uit de staat van armoede, ziekte en onwetendheid. De 'hogere' lagen maakten het mogelijk dat de arme zich kon verheffen, maar dit vereiste ook eigen inzet. Bovendien moest de nieuw bereikte zelfstandigheid behouden worden. Elias besteedt in zijn beschavingstheorie echter weinig aandacht aan het doelbewust streven naar gedragsverandering, de kern van het beschavingsoffensief.

De visie van Sleebe dat De Regt het aspect van dwang verwerpt is mijns inziens niet juist. De Regt schrijft namelijk zelf in *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid* dat ze gebruik heeft gemaakt van het werk van 'Engelse sociaal-historici die een meer of minder uitgewerkt marxistisch perspectief hanteren. (...) Verder hebben de 'disciplinerings-theorieën' die de laatste jaren in navolging van Foucault zijn gelanceerd een stempel op deze studie gedrukt.'¹³² Dit perspectief heeft haar vooral gemotiveerd tot onderzoek naar de doelbewuste bemoeiingen van de burgerij met het gezinsleven van arbeiders. De marxistisch georiënteerde literatuur benadrukt het ontstaan van het industrieel kapitalisme in de achttiende en negentiende eeuw als het begin van een beschavingsoffensief. Deze benadering benadrukt dat het noodzakelijk was om de traditionele plattelandsbevolking discipline en beschaving bij te brengen om hen geschikt te maken voor het ritme van de fabriek, zij moesten als het ware (om)gevormd worden tot goede (fabrieks)arbeiders. Kerken, overheid, onderwijzers en artsen beheersten het privéleven van arbeiders in toenemende mate.

Deze verklaring maakte vooral in de jaren zeventig zijn opmars. Bernard Kruithof heeft kritiek geuit op deze benadering. Hoewel in Nederland wel activiteiten zichtbaar waren om de armen en de arbeidersklasse te disciplineren, liet één van de belangrijkste basisvoorwaarden, namelijk de industrialisering, tot diep in de negentiende eeuw op zich wachten. Een andere benadering ziet het beschavingsoffensief als een reactie op de gevolgen van het kapitalisme. Overbevolking, sociale misstanden, slechte hygiëne en moreel verval waren gevolgen van het kapitalisme. De positie van de arbeider kon verbeterd worden door de sociale en economische omstandigheden te verbeteren. Hier hoorde ook een morele verbetering bij. De burgerij en de kerk dienden zowel het gedrag als de moraal van de arme (arbeiders)bevolking bij te stellen. De opkomst van sociale wetgeving, sociale woningbouw en welzijnswerk zijn uitingen van groeiende overheidsbemoeienis. Het ontstaan van de welvaartstaat is het uiteindelijke gevolg.¹³³

De Regt plaatst het beschavingsproces tegen de achtergrond van de groeiende wederzijdse afhankelijkheid tussen de sociale klassen. Het aantal afhankelijkken breidde zich in de industrieelkapitalistische samenleving sterk uit. Dit betekende proletarisering van de lagere klassen. De burgerij werd steeds afhankelijker van voldoende aanbod van geschikte arbeidskrachten. De burgerij onderkende, volgens De Regt, deze afhankelijkheid niet als zodanig, maar bracht deze tot uitdrukking in de houding tegenover de armen. Bedeelden, die van hulp afhankelijk waren, dienden opgevoed te worden tot 'zelfstandigheid'. Volgens De Regt kwam dit er in de praktijk op neer dat de bedeelde zich als een loonafhankelijke moest leren opstellen en de daarbij behorende deugden zoals

¹³² Idem, 11.

¹³³ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 28, 29.

arbeidzaamheid, spaarzaamheid en regelmaat moest leren.¹³⁴ Zij sluit zich aan bij de marxistisch geïnspireerde benadering, namelijk dat het beschavingsoffensief was bedoeld om de arme op te voeden tot geschikte arbeiders. Ik lees bij haar bijvoorbeeld niets over de opkomst van het humanitaire idee.

Het ontstaan en functioneren van verschillende hulpverleningsinstellingen in de negentiende eeuw hebben in de ogen van De Regt één gemeenschappelijke noemer, namelijk het ‘beheersingsperspectief’.¹³⁵ In deze benadering ligt de nadruk op de disciplinerende werking die van de instellingen uitgaat en op de macht en controle die zij over de verzorgden uitoefenen. Dat het dwangperspectief in de benadering van De Regt een grote rol speelt, blijkt tevens uit de auteurs die zij aanhaalt. Zo verwijst zij naar de ideeën van Michel Foucault over controle en macht. Er is sprake van een invloed op de totale levenswijze. Ook haalt zij Jacques Donzelot aan. Hij kent in zijn boek *La police des familles* (1988) veel invloed toe aan filantropen en andere hulpverleners. Zij zijn volgens hem de dragers van nieuwe machtsstrategieën in de negentiende-eeuwse samenleving. Met behulp van nieuwe disciplineringsstrategieën probeerden zij het gezinsleven van arbeiders om te vormen ‘in een door hen gewenste en voor de liberale staat noodzakelijke richting.’¹³⁶ Indien de gedragsregels (voor de toekomstige industriële arbeiders) zoals spaarzaamheid en een redelijke zorg voor de kinderen niet overgenomen werden¹³⁷, konden zij gestraft worden met een algehele voogdij over hun leven. Zij die deze gedragsregels wel wilden en konden overnemen, kregen een voorwaardelijke autonomie.¹³⁸

De marxistische inslag van De Regt blijkt tevens uit haar artikel in *Tot burgerschap en deugd* (2006), waarin zij schrijft dat de kern van het burgerlijk beschavingsoffensief was gelegen in het aanleren van zelfbeheersing. Bovendien schrijft ze: ‘Luiheid, slordigheid, spilzucht, drankzucht, snoeplust, onzedelijkheid en een onregelmatig leven in het algemeen zouden moeten veranderen in netheid, arbeidzaamheid, soberheid, zuinigheid en een geregeld en gedisciplineerd leven.’¹³⁹ Het is opmerkelijk dat bijna alle genoemde, ‘nieuwe’ eigenschappen betrekking hebben op het doen ontstaan van een goede fabrieksarbeider. Zedelijkheid, een ‘christelijke’ en/of een deugdzame levenswandel, evenals het ontwikkelen van het verstand zijn in deze beschrijving niet expliciet terug te vinden. Naar mijn mening waren dit even belangrijke zaken in het beschavingsoffensief. Dat het verschil in nadruk tevens samenhangt met het thema van haar onderzoek en de actoren van het beschavingsoffensief is duidelijk.

¹³⁴ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 150.

¹³⁵ Idem, 137.

¹³⁶ Idem, 138.

¹³⁷ Het affectieve moderniseringsproces zou je echter ook kunnen interpreteren als een tegenreactie op de toenemende rationele samenleving. Juist in een thuissituatie mochten kinderen hun emoties soms even helemaal laten gaan. De affectieve opvoeding was erop gericht kinderen bewust te confronteren met hun emoties en om hen hier mee te leren omgaan.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ A. de Regt, ‘Opvoeding van arbeiderskinderen in Nederland, 1850-1920’, in Nelleke Bakker e.a., *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006) 163.

De Regt haalt tevens de Amerikaanse historicus Christopher Lasch aan. Lasch ziet het streven van de burgerij naar democratisering van Verlichting en beschaving als een onderdeel van een grotere taak, namelijk het creëren van eenvormigheid als voorwaarde voor de ontwikkeling van het industrieel kapitalisme.¹⁴⁰ *Haven in a heartless world* (1977) is een studie van zijn hand over de vormgeving van nieuwe gezinsrelaties. Hij is van mening dat hulpverleners inbreuk hebben gemaakt op de autonomie van het gezin. Sommige ouders werden niet geschikt genoeg bevonden om met hun eigen kinderen om te gaan en deze op te voeden. Hulpverleners verplichtten gezinsleden om zich naar hun voorschriften te gedragen. Lasch spreekt van ‘socialisatie van de reproductie’. Hij legt de nadruk niet op de beïnvloeding van de ene sociale klasse richting een andere klasse, maar op de dominantie van professionele hulpverleners over leken.¹⁴¹ Dwang en discipline waren een onderdeel van het beschavingsoffensief; bij De Regt, Lasch en Donzelot krijgen deze thema’s duidelijk een (negatieve) hoofdrol toebedeeld. De opmerking van De Rooy dat de term ‘beschavingsoffensief’ tegemoet kwam ‘aan het instinctieve verzet tegen dwang en discipline van de generatie van 1968’ lijkt inderdaad van kracht te zijn.

Het thema van De Regt staat niet op zichzelf. In de mentaliteitsgeschiedenis is het beschavingsoffensief vaak geassocieerd met een culturele klassenstrijd, waarin disciplineren, macht, culturele repressie en hegemonie centraal staan. Frijhoff heeft een aantal aspecten van de mentaliteitsgeschiedenis belicht. Hij onderscheidt drie soorten mentaalhistorische studies. Een deel van deze studies centreert zich rondom het idee van een wereldwijde ‘ontwikkeling van de sociaal culturele werkelijkheid’, bijvoorbeeld in de richting van het rationaliseringsproces (Weber), het beschavingsproces (Elias) of het disciplineringsproces (Foucault). Frijhoff onderscheidt drie subgroepen. Ten eerste noemt hij de sociale geschiedenis van ideeën. De volgende groep studies heeft de gemeenschappelijke noemer dat ze het ontwikkelingsproces van machtsverhoudingen als de motor van meer globale maatschappelijke veranderingen zien. In de derde groep studies worden disciplineringsprocessen in de negentiende-eeuwse samenleving benadrukt. Frijhoff merkt op dat deze tendens met name onder sociaalhistorici en in de historische pedagogiek rijk vertegenwoordigd is.¹⁴²

Hoewel het onmogelijk is om als historicus de werkelijkheid objectief te beschrijven, is het goed om je bewust te zijn van je eigen standpunt. Dit wordt niet alleen bepaald door je eigen meningen en visies, maar ook door de tijd waarin je leeft. In het huidige debat vormen deugd en moraliteit de centrale thema’s in het beschavingsoffensief. Wellicht vloeit deze tendens voort uit het veelbesproken onderwerp ‘waarden en normen’ in Nederland. Burgerschap, gedeelde waarden als respect en ‘naasteliefde’ staan opnieuw hoog op de agenda. Zou dit meegespeeld hebben in de keuze voor het examenonderwerp voor de middelbare scholen in 2006, getiteld ‘Van kind tot burger’? Verschillende actoren hebben verschillende beschavingsoffensieven tot stand gebracht.

¹⁴⁰ Bernard Kruithof, ‘De deugdame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen tussen 1784 en 1860’, in *Symposion, Tijdschrift voor maatschappijwetenschap* (1980) 22-37, 36.

¹⁴¹ Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, 138.

¹⁴² Frijhoff, ‘Mentaliteitsgeschiedenis van de negentiende eeuw: een plaatsbepaling’, 83-85.

Verklaringsmodellen hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar kunnen elkaar opvolgen, in elkaar grijpen of elkaar aanvullen.¹⁴³

3.4 Andere interpretaties van ‘het’ beschavingsoffensief

Aangezien het christelijke geloof bij de oprichting, de idealen en de praktijk van de haveloze school een grote rol speelde, zal ik in dit onderzoek tevens de nadruk leggen op het aanleren van een deugdzaam en godvruchtig leven. De haveloze scholen in Nederland waren nauw verbonden met het Réveil. Het gevoel, het hart, als de bron van een levend geloof, evenals een persoonlijke overgave aan God en de heiliging van het leven stonden in deze stroming centraal.¹⁴⁴ Het benadrukken van het beheersingsperspectief is mijns inziens een te nauwe benadering van het beschavingsoffensief en het beschavingsstreven. Moraal, zedelijkheid en redelijkheid stonden tevens expliciet centraal. Bovendien moet er sprake zijn geweest van een bepaalde mate van ontvankelijkheid bij de mensen die beschaafd dienden te worden. Het bezoek van de haveloze school was bijvoorbeeld op ‘vrijwillige’ basis.

Het formuleren, bevestigen of het streven naar meer waardering van de eigen identiteit van de ‘beschavers’ komt in sommige studies slecht zijdelings aan de orde. A. de Swaan belicht de beheersing van het arbeidersleven door onderwijzers, artsen en huisbezoeksters vanuit het identiteitsperspectief. Zijns inziens is er sprake van een vestigingsstrijd, gevoerd door nieuwe beroepsgroepen. Door middel van hun campagnes probeerden zij het geloof in de waarde van hun diensten te versterken. Zodoende zorgden zij zelf voor een clientèle. ‘De overheid trad daarbij op als beschermvrouwe die hun erkenning schonk, beunhazen uitsloot, hun arbeidsvoorwaarden vaststelde en hun onderlinge concurrentieregeling bekrachtigde.’¹⁴⁵ Hij benadrukt de professionele identiteit van de actoren van het beschavingsoffensief.

Andere studies benadrukken de religieuze identiteit van de ‘beschavers’. Een voorbeeld is de studie van de antropologe Kitty Verrips. Zij toont in haar ‘Farmers and Labourers. A Civilizing Offensive in a Dutch Village’ (1987) aan dat de plaatselijke arbeidersbevolking de actoren waren van een beschavingsoffensief in een Utrechts dorp tussen 1870 en 1920. Het was niet de elite, maar juist de middenlaag die het offensief op gang bracht. De middengroepen in het dorp zagen in het beschavingsoffensief juist een middel om de eigen gestegen machtskansen waar te maken. Zij speelden binnen de protestantse kerk een grote rol en waren dan ook op een statusverhoging van het gehele protestantse volksdeel gericht. Het doel van dit offensief was onder andere het bevestigen van de eigen identiteit en de status van de groep tegenover andere groepen, zoals de katholieken. Zij plaatst dit alles in het licht van religieuze tegenstellingen.¹⁴⁶

¹⁴³ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 31.

¹⁴⁴ Dubois en De Jong, *Aan de minste van Mijn broeders*, 21.

¹⁴⁵ A. de Swaan, *Kwaliteit is klasse: de sociale wording en werking van het cultureel smaakverschil* (Amsterdam 1985).

¹⁴⁶ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 31.

Een andere verklaring voor het beschavingsoffensief is het streven naar nationale integratie. Het hoogtepunt hiervan vindt plaats in de eerste helft van de negentiende eeuw. Het streven naar nationale eenheid en nationale integratie waren onderdelen van het beschavingsoffensief. Onderwijs was een belangrijk wapen om analfabetisme te bestrijden en zodoende het verdwijnen van dialecten te bewerkstelligen. Regio's met hun eigen taal en gewoonten moesten integreren tot één natie. Kruithof plaatst de activiteiten van het Nut, gericht op 'verheffing' van het volk uit onwetendheid en bijgeloof, binnen het streven naar een harmonieuze samenleving door de liberalen, gebaseerd op algemeen christelijke grondslag.¹⁴⁷ In de tweede helft van de negentiende eeuw overstemt de oprukkende verzuiling. Katholieken en orthodox-protestanten ontplooiën allerlei eigen activiteiten en nemen zo in eigen kring het beschavingsoffensief over. Deze activiteiten zouden niet alleen ontplooid zijn, omdat de activiteiten van 't Nut een te algemeen karakter zouden bezitten, maar ook om de eigen identiteit extra te uiten en de eigen aanhang te mobiliseren en versterken tegen andere zuilen.¹⁴⁸ Vooral op lokaal niveau zou je kunnen spreken van een wedloop in het versterken van de eigen organisatie en identiteit. Bovendien waren de zaken waarop het beschavingsoffensief zich richtte een zeer belangrijk terrein van de kerk, het ging namelijk om moraliteit.

3.5 Cultureel kapitaal

In het spreken over het beschavingsoffensief en het beschavingsstreven is mijns inziens ook het inzicht van Pierre Bourdieu van belang. Volgens Bourdieu bestaat de samenleving uit verschillende, elkaar overlappende velden, zoals politiek, wetenschap en kunst. Binnen elk veld gelden er specifieke spelregels waar men zich aan moet houden. Binnen de velden zijn de spelers in een voortdurende machtsstrijd verwickeld. Mensen hebben kapitaal (economisch, cultureel of bijvoorbeeld sociaal kapitaal) nodig om binnen een veld macht en invloed te verwerven. Zowel de hoeveelheid als de samenstelling van het kapitaal zijn van belang. In elk veld ontwikkelen mensen onbewust een duurzame manier van denken, waarnemen en handelen zodat zij zich in het veld kunnen handhaven en verder kunnen groeien. Bourdieu bestempelt dit als een bepaalde 'habitus'. De habitus wordt gevormd door het samenspel van individuen en kan structurele vormen aannemen. Mensen die zich vanaf hun geboorte in hetzelfde veld bevinden hebben een voorsprong op nieuwkomers, omdat zij de handelingen volledig hebben geïnternaliseerd. De klassenstructuur zou zichzelf reproduceren. Bourdieu ontwikkelde ook een distinctietheorie: sociale klassen verhouden zich tot elkaar door een bepaalde levenswijze en cultuur aan te hangen of na te leven. Met name door hun opvoeding hebben de mensen uit de hogere klassen een andere habitus ontwikkeld dan mensen uit de lagere klassen. Indien men streeft naar gelijkheid zal er steeds weer een afstand tussen klassen ontstaan. De hogere

¹⁴⁷ Mijnhardt verzet zich tegen deze benadering: hij ziet teveel elementen van een 'samenzweringsconcept' en de rol van de bevolking wordt op deze manier gereduceerd tot een passieve. In het bovenstaande ben ik hier reeds op ingegaan. W.W. Mijnhardt, *Tot heil van 't Menschdom. Culturele genootschappen in Nederland, 1750-1815* (Amsterdam 1987).

¹⁴⁸ Sleebe, *In termen van fatsoen*, 29.

laag zal streven naar een steeds verfijndere omgangsvormen en smaakuitingen. Bourdieu redeneert in dit opzicht in lijn met Elias.

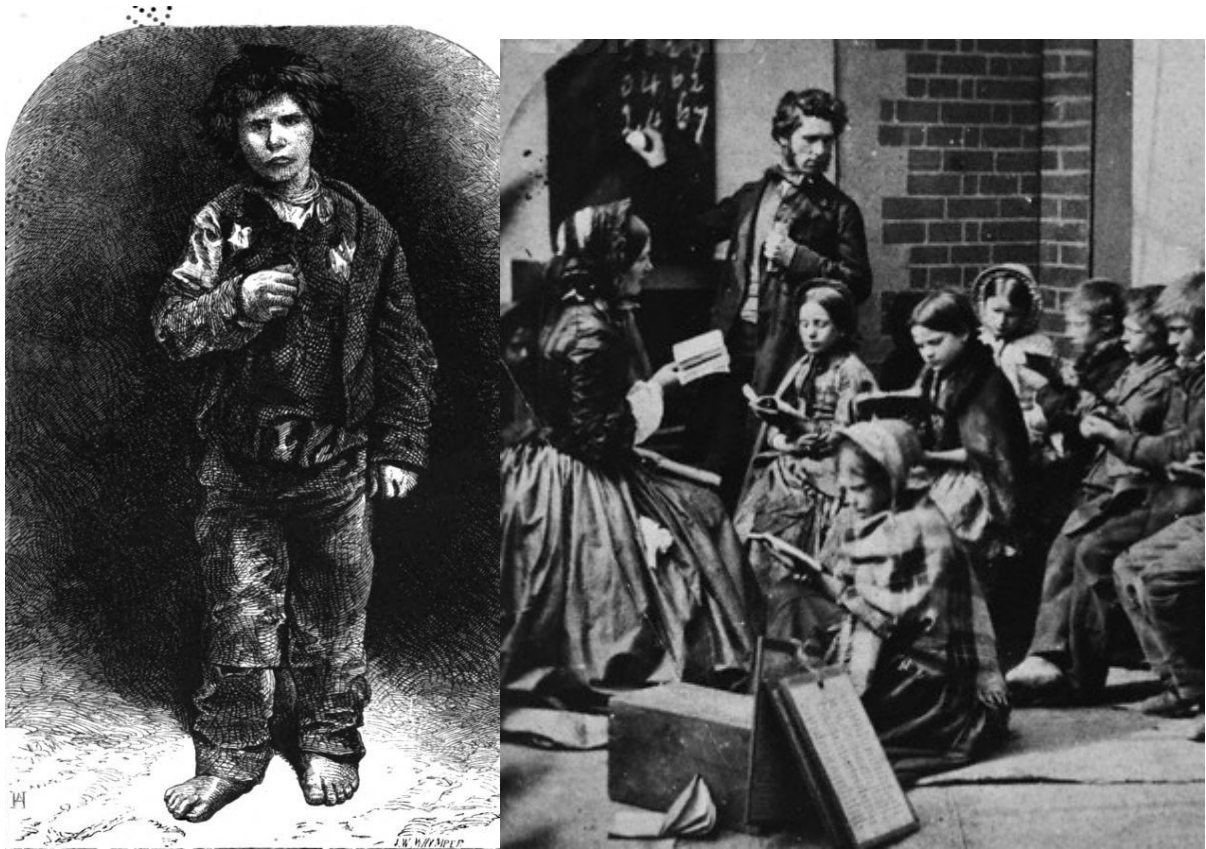
De theorie van Bourdieu is van belang voor mijn onderzoek, omdat Bourdieu niet alleen onderscheid maakt in economisch kapitaal, maar bijvoorbeeld ook in cultureel en sociaal kapitaal. Dit verschil van cultureel kapitaal speelde een belangrijke rol in het beschavingsoffensief. De middenklasse zag zichzelf als cultureel superieur ten opzichte van de lagere klassen. Bovendien zou je binnen de middenklasse zelf kunnen spreken van een beschavingsstreven, bijvoorbeeld van de vrouw en van de protestants christelijke middenklasse. Deze groepen zouden hun eigen specifieke kapitaal tegenover hun, bijvoorbeeld mannelijke of katholieke, tegenspelers hebben kunnen benadrukken.

3.6 Conclusie

De term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ kan rekenen op een veelvuldige en brede toepassing: van onderzoek naar de middeleeuwen tot onderzoek naar de eenentwintigste eeuw. Door de veelvuldige en brede toepassing van de term, lijkt deze zijn inhoud te verliezen. Het begrip (burgerlijk) ‘beschavingsoffensief’ zou geen strikte afspiegeling van de historische werkelijkheid zijn, maar een ‘ideaaltypische’ term. Indien een historicus de term (burgerlijk) ‘beschavingsoffensief’ inderdaad op een ideaaltypische manier benut, lijkt hij gebruik te maken van een anachronistische werkwijze. Niet alleen de term ‘burgerlijk beschavingsoffensief’ werkt verwarrend, historisch gezien is het tevens onjuist om te spreken over bijvoorbeeld hét derde beschavingsoffensief. Dit impliceert een onjuiste historische continuïteit. Een dergelijke benadering van de geschiedenis is alleen zinvol als er sprake is van identieke intenties, hetzelfde streven, dezelfde bedoelingen ongeacht tijd en plaats. De geschiedenis leert dat er sprake is van verschillende offensieven die op verschillende tijdstippen door verschillende groepen of instanties zijn (uit)gevoerd.

Onderzoekers hebben verschillende accenten in het beschavingsoffensief benadrukt. De marxistische interpretatie, een voorbeeld is het werk van De Regt, benadrukt met name de disciplinerende en beheersende werking van het offensief. Klassenstrijd en repressie door hogere machten staan centraal. Dit is mijns inziens een te nauwe benadering. In het onderzoek naar de haveloze school staan naast het beheersingsperspectief ook andere interpretaties van het beschavingsoffensief centraal. In dit onderzoek wil ik onder andere stilstaan bij het beschavingsstreven van de ‘beschavers’. Wellicht probeerden zij via de oprichting van de school de superieure positie van de eigen religieuze, vrouwelijke en/of culturele identiteit te benadrukken, tegenover de lagere klassen en/of tegenover gelijke tegenspelers in hetzelfde veld. De volgende hoofdstukken zullen hier verder op ingaan.

Hoofdstuk 4 Het ontstaan van de Ragged Schools in Engeland – De ‘street-Arab’ uit Niemandland is welkom



*'Street Arab' bij binnenkomst
in de Ragged School.¹⁴⁹*

*Kinderen op de Ragged School te Edinburgh krijgen
onderwijs van Thomas Guthrie. (Edinburgh 1850)¹⁵⁰.*

4.1 Stof, piranha's en muggen: straatkinderen rond 1850

In het midden van de negentiende eeuw heerste er in Londen, destijds verreweg de grootste stad ter wereld, niet alleen vooruitgangsoptimisme, maar ook angst over de consequenties van de groeiende steden en de industriële samenleving. Snelle economische ontwikkelingen en urbanisatie brachten Groot-Brittannië in het midden van de negentiende eeuw niet alleen meer welvaart, maar ook meer armoede. Ook was er sprake van een bevolkingsgroei. Gezinnen werden groter, de kindersterfte nam af en mensen leefden langer. Ook was er een grote toename van immigranten, vooral uit Ierland als gevolg van de mislukte aardappeloogst en de grote werkloosheid. De industriële revolutie had grote invloed op de groei van de steden. Veel mensen trokken naar de stad op zoek naar werk en een beter

¹⁴⁹ Thomas Guthrie, *Seed-time and harvest of ragged schools: or, A third plea* (Edinburgh 1860).

¹⁵⁰ <http://www.corbisimages.com> (17 december 2009).

leven. Door een overvloed van werknemers was er sprake van een laag loon. Het overvolle en arme East End werd het meest gevreesd. Slecht betaalde arbeiders leefden dicht op elkaar in een onhygiënische omgeving. Niet iedereen kon werken vinden: werkloosheid en grote armoede waren het gevolg. Armoede ging vaak gepaard met ziekte en een vroege dood. Alcoholmisbruik en geweld maakten het in sommige gevallen nog erger. Veel armen leefden in ‘holen’ waar geen licht en frisse lucht aanwezig was. Bovendien leefden zij in grote getalen bij elkaar.

De stad Londen symboliseerde in het midden van de negentiende eeuw het probleem van het ‘residuüm’. Het ‘residuüm’, de ‘dangerous class’, de ‘undeserving’ en ‘unrespectable poor’ waren de ‘outcasts’ van de samenleving. Zij vielen als het ware in meerdere opzichten buiten de boot. Zij namen over het algemeen geen deel aan het arbeidsproces. Zij bleven achter ten tijde van de Victoriaanse opmars van morele en materiële vooruitgang en vormden een bedreiging voor de Victoriaanse beschaving.¹⁵¹ De houdingen en gedragingen die de middenklasse aan het ‘residuüm’ toedichtte, zoals uitspattingen, ondeugden, verkwisting, geweld, criminaliteit, afhankelijkheid en oppervlakkigheid, werden verworpen door de respectabele meerderheid van de Engelse natie. Het waren de antisociale waarden en een bepaalde levensstijl die de ‘dangerous class’ scheidde van de ‘gewone’ armen en van de ‘respectabele’ werkende klasse.¹⁵² Een gebrek aan moraal werd niet alleen gezien als een kenmerk van deze klasse, maar ook als de oorzaak van hun armoede. De oorzaken van armoede in de periode 1860-1880 werden vooral gezien als morele fouten of gebreken. De oplossing was dan ook te vinden in morele opvoeding. Het ‘residuüm’ concept was in de jaren 1880 en 1890 in het denken van elke groep of organisatie verweven. Gedurende de negentiende eeuw werd armoede steeds meer gezien als een karakteristiek van delen van de stedelijke populatie. Bovendien verschoof de focus van de argumenten in het degeneratiedebat, van de individuele problemen betreffende de gebrekkige of afwezige moraal naar de invloed en de effecten van de stedelijke omgeving.¹⁵³

De werkloze, vaak criminele klasse werd niet alleen als gevaarlijk gezien vanwege hun lage moraal, maar ook omdat zij zich steeds meer uitbreidde en de klasse boven haar kon beïnvloeden en meesleuren. De ‘dangerous class’ bezat een vernietigende kracht. Dit kwam niet alleen tot uiting in vernieling of ontvreemding van eigendommen, maar ook in het afwijzen van orde, tradities en wetten. Zonder deze moderne pilaren zou de moderne samenleving ineensstorten.¹⁵⁴ De onderklasse was dus niet alleen een bedreiging voor het moreel, maar ook voor de sociale stabiliteit. Het woord ‘slum’ duidde in het midden van de negentiende eeuw niet alleen een andere geografisch deel van de stad aan, maar ook een andere cultuur. De mensen in de slums leefden een eigen leven: de omgeving en het gedrag van de arme was deviant ten opzichte van de bredere samenleving. In een stad zelf ontstonden

¹⁵¹ David Feldman en Gareth Stedman Jones, *Metropolis, London: histories and representations since 1800* (Londen 1989) 11.

¹⁵² Ibidem.

¹⁵³ Jones, Gareth Stedman, *Outcast London. A study in the relationship between classes in Victorian society* (Oxford 1971).

¹⁵⁴ John Pratt, *Governing the dangerous: dangerousness, law, and social change* (Riverwood 1997) 14.

als het ware twee delen: het rijke, ontwikkelde, geciviliseerde deel en het onbeschaafde deel met een afwijkende cultuur. Dit sociale geografische perspectief was aantrekkelijk voor journalisten, hervormers en romanschrijvers: het onbekende, bedreigende en ‘buitenlandse’ geografische en culturele deel bood interessante stof tot schrijven.¹⁵⁵

De ‘dangerous class’ kenmerkte zich door criminaliteit. Mensen hadden vaak vanuit hun sociale omstandigheden een aantal diefstallen gepleegd, maar behoorden (nog) niet definitief tot de criminele klasse. Zij konden wel gemakkelijk vervallen tot deze klasse, bijvoorbeeld door de slechte invloed van andere gevangenen in de gevangenissen.¹⁵⁶ In de Habitual Criminal Act van 1869 werd een deel van de onderklasse gedefinieerd als een criminele klasse, de wettenbrekers. De Franse geschriften van Balzac en Victor Hugo hielpen, samen met de opinie van de bourgeoisie, om de notie van een ‘dangerous class’ te creëren.¹⁵⁷

Een kenmerkend onderdeel van deze ‘dangerous class’ waren de ‘street Arabs’, arme straatkinderen die door de straten van Londen en andere Engelse steden rond zwierven. In de tweede helft van de negentiende eeuw werd de ‘street Arab’ in Engeland een herkenbaar type, genoemd in filantropische rapporten, evenals in de vele romans over zwervkinderen, een opkomend genre in 1860-1890. Zij hadden hun ouders verloren of waren zelf van huis weggelopen om bijvoorbeeld het gedrag van hun (stief)ouders te ontlopen. De kinderen werden zowel door hun ouders/verzorgers als door de staat verwaarloosd.¹⁵⁸ Deze kinderen moesten vaak zelf in hun levensonderhoud voorzien. Handelen, bedelen en stelen waren de meest voorkomende activiteiten. Ook hielden de straatkinderen zich bezig met schoenen poetsen, boodschappen overbrengen, het dragen van tassen, het begeleiden van vreemdelingen, het verkopen van lucifers, fruit, bloemen en goedkoop speelgoed. Bovendien waren deze kinderen vaak op de markt te vinden om te helpen of om ‘gevallen’ koopwaar op te ruimen. Een andere activiteit was ‘mud-larking’, het verzamelen van afval in de modderige ondiepten van de rivier. Charles Dickens gebruikt de term ‘street Arab’ soms als een typering van een persoon, als een symbool voor de gehele klasse. Met deze typering wil hij een realistische beschrijving van het leven geven. De ongelukkige, niet onderwezen, arme ‘street Arab’ staat in Dickens verhaal symbool voor de negatieve kant van het straatleven.¹⁵⁹ In de romans van Sherlock Holmes spelen de rondzwervende, arme straatkinderen een bijna vanzelfsprekende rol, vaak als ooggetuige. De ‘street Arab’ is niet weg te denken uit de straten van grote steden in de negentiende eeuw.

In het huidige Rio de Janeiro worden de ‘street Arabs’ ‘pivetes’ (kleine criminelen) genoemd, in Peru ‘pirañitas’ (kleine piranha’s) en ‘Bụi Đòì’ (de stof of de vuilheid van het leven) in Vietnam, in

¹⁵⁵ David Ward, ‘The Victorian slum: an enduring myth?’, *Annals of the Association of American Geographers* 66 (Juni 1976) 323-336, 323.

¹⁵⁶ Judith Rowbotham en Kim Stevenson, *Behaving badly: social panic and moral outrage - Victorian and modern parallels* (Hampshire 2003) 50.

¹⁵⁷ John Welshman, *Underclass. A history of the Excluded, 1880-2000* (London 2006) 6.

¹⁵⁸ Met de term ‘verwaarlozing’ is het niet de bedoeling om iemand de ‘schuld’ te geven van de gebreken richting het kind, maar om aan te geven dat er niet aan de basisbehoeften (zoals voldoende eten, onderdak etc.) wordt voldaan.

¹⁵⁹ Charles Dickens, *Household Words: Volume 10* (New York 1855) 335.

Cameroon worden zij aangeduid als ‘muggen’. Deze benamingen geven aan dat de kinderen als een last werden en soms nog steeds worden gezien en tot de onderste klasse van de samenleving behoren.

De straatkinderen vormden een bedreiging voor de ordelijke samenleving en de Victoriaanse beschaving. Steeds vaker werd er een link gelegd tussen de rondzwervende kinderen en wetsovertredingen. Indien kinderen van straat gehaald konden worden, zou het probleem van jonge wetsovertreders voor een deel opgelost zijn. Rond 1850 groeide het aantal rapporten over de kinderen uit de stedelijke achterbuurten. Deze verslagen waren afkomstig van medische onderzoekers, sociale hervormers, missionarissen en journalisten. De benadering van de armen in een metropool in de negentiende eeuw moet gezien worden in de imperiale context. Naast optimisme en het vooruitgangdenken, was er ook sprake van angst en pessimisme. Totale vooruitgang leek een illusie. Armoede leek altijd aanwezig. Stadsreizigers en zendelingen kwamen de armen en het straatvolk tegen en gingen dit fenomeen als het ware ‘ontdekken’.

Thomas Guthrie schreef in 1847 zijn *Plea for Ragged Schools*, dit is zijn eerste geschrift waarin hij pleit voor de oprichting van Ragged Schools, scholen waar armen en jonge bedelaars of dieven kosteloos onderwijs konden ontvangen en de eerste beginselen van een vak konden leren. Er zouden nog twee van zulke geschriften volgen. Guthrie's *A plea for ragged schools* is het eerste geschrift waarin de term ‘street Arab’ wordt gebruikt.¹⁶⁰ Guthrie was een welsprekend man en zijn geschriften hebben veel invloed gehad. Op de bijeenkomsten van de Ragged School Union wordt hij regelmatig genoemd. Het is van belang om te kijken hoe Guthrie de ‘street Arabs’ in zijn geschriften typeert en welke kenmerken of eigenschappen hij hen toedicht. Deze discours analyse zal ik toepassen op zijn drie *Plea's*¹⁶¹. Op welke wijze worden de ‘street Arabs’ door Guthrie gepresenteerd en waarom? Hij pleit voor de oprichting van Ragged Schools, in zijn ogen dé oplossing. In dit hoofdstuk zullen ook de oprichting en idealen van de school aan bod komen.

4.2 Thomas Guthrie en zijn *Plea's*

Thomas Guthrie bezocht de universiteit vanaf zijn twaalfde jaar en hij studeerde veel verschillende vakken, waaronder geneeskunde. Hij werkte als bankier, schreef voor *Sunday Magazine* en preekte in presbyteriaanse kerken. Guthrie stond bekend om zijn welsprekendheid en was één van de meest populaire predikanten van zijn tijd. Hij schreef niet alleen preken, maar bijvoorbeeld ook over de verleidingen van alcohol en de stad. Zijn drie geschriften waarin hij pleitte voor de oprichting van Ragged Schools hebben veel invloed gehad.

In zijn *Second plea for ragged schools* (1849) schrijft Guthrie dat sommige delen van de samenleving (middenklasse/hogere klasse) verbeterd en gegroeid zijn in hun moraliteit en religieuze

¹⁶⁰ Lydia Murdoch, *Imagined Orphans: Poor Families, Child Welfare, and Contested Citizenship in London* (New Brunswick 2006) 25.

¹⁶¹ Thomas Guthrie, *A plea for ragged schools; or, Prevention better than cure* (Edinburgh 1847), Thomas Guthrie, *Second plea for ragged schools* (Edinburgh 1849), Thomas Guthrie, *Seed-time and harvest of ragged schools: or, A third plea* (Edinburgh 1860)

gewoonten. Er is echter ook een klasse die zijns inziens achterblijft en de bodem van allerlei sociale constructies vormt. ‘They have no religion; they instil no moral principles into their offspring; their minds are uncultivated; their habits are brutal, profligate, and licentious.’¹⁶² Guthrie beschrijft de arme, verwaarloosde en vaak criminele kinderen zelfs als ‘the pest, the shame, the burden, the punishment of society’.¹⁶³ Bovendien bestempelt hij ze als ‘outcasts’, ‘the rubbish of society’ en als ‘a formidable evil’.¹⁶⁴ De situatie van deze onderklasse is niet alleen erbarmelijk, maar ook gevaarlijk.¹⁶⁵ De ‘street Arabs’ behoren tot ‘the dangerous class’, ‘the substratum of society’.¹⁶⁶ Het gevaar van deze klasse wordt volgens Guthrie vergroot door de groei van het geboortecijfer van deze klasse. Bovendien vermeerdert het kwaad zichzelf doordat de verdorven ouders hun kinderen opvoeden naar hun (voor)beeld. Als zij bijvoorbeeld vier kinderen krijgen, verviervoudigt het ‘kwaad’ zichzelf.¹⁶⁷ Onkunde, ondeugden en criminele activiteiten groeien zelfs harder dan de onderklasse zelf.¹⁶⁸

‘Street Arabs’ missen moraal, waarden en normen en zijn zo wild als de ‘woestijnwildern’¹⁶⁹. Een deel van hun ouders beschrijft hij als wrede, luie dronkaards, mensen die nog erger zijn dan de ‘Neapolitan lazzaroni’¹⁷⁰. Ook beschrijft hij armoedige, hopeloze, ongelukkige en jammerende mensen, zoals half geklede moeders die in de winterkou met hun blote voeten op de bevroren stoep lopen, met hun graatmagere kinderen in de armen.¹⁷¹

Een ‘street-Arab’ leert van kinds af aan de kunsten van het liegen, stelen en bedelen. Dat een kind probeert te overleven of mishandeling van zijn ouders probeert mis te lopen, is hem moeilijk te verwijten, aldus Guthrie. De mensen die deze kinderen verwaarlozen en negeren zijn schuldig aan zijn wandaden.¹⁷² In een tijd van zoveel vooruitgang en mogelijkheden voor kinderen uit de hogere of middenklasse, wordt er niets gedaan voor de kinderen die het slachtoffer zijn geworden van misdaad, ellende en ongeluk. ‘Let us go and see the remedy which this rich, enlightened, Christian city had provided for such a crying evil. We blush, as we tell him there is none.’¹⁷³ Kinderen uit de onderklasse kunnen niet betalen voor het onderwijs, of gebruik maken van gratis onderwijs. Bijvoorbeeld omdat zij niet de middelen hebben om naar school te gaan, zoals nette kleding. Bovendien hebben de kinderen geen tijd, zij moeten bijdragen aan het gezinsinkomen of voor zichzelf geld verdienen voor hun primaire levensbehoeften. Guthrie haalt verschillende voorbeelden aan van kinderen die niet naar huis

¹⁶² Guthrie, *Second plea*, 95.

¹⁶³ Guthrie, *A plea*, 15.

¹⁶⁴ Idem, 35.

¹⁶⁵ Idem, 17.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ Idem, 24.

¹⁶⁸ Idem, 16.

¹⁶⁹ Idem, 12.

¹⁷⁰ De ‘Naples Lazzaroni’ is een algemene term uit de achttiende/negentiende eeuw om de onderklasse van Naples (Italië) mee aan te duiden. Vaak werden zij omschreven als luie bedelaars, die geen baan wilden aannemen.

¹⁷¹ Guthrie, *A plea*, 8.

¹⁷² Idem, 9.

¹⁷³ Idem, 10.

durven, omdat ze niet genoeg geld verdiend hebben. Een dronken vader en een pak slaag wachten hen op. Om dit mis te lopen, slapen sommige kinderen liever in de koude, open lucht.

Het is opmerkelijk hoe Guthrie de moeder van één van de straatjongens beschrijft: ‘She was a tall, dark, gaunt, gipsy-looking woman, who, notwithstanding a cap of which it could be but premised that it had once been white (...); but now she was a drunkard, sin had turned her into a monster; and she would have beaten that poor child within an inch of death, if he had been short of the money, by her waste of which she starved him, and fed her own accursed vices.’¹⁷⁴ Volgens Guthrie lijkt de vrouw op een zigeunerin (lang, mager en donker). Door middel van deze vergelijking geeft Guthrie de moeder van de ‘street Arab’ als ware een stempel mee. ‘Zigeuner’ was het scheldwoord voor de Roma. Zigeuners werden geassocieerd met onbetrouwbare, onhygiënische, stelende mensen. In de beschrijving van de kleding van de vrouw (inmiddels zwart, maar ooit was haar hoofddekseel wit) zit een diepere lading. Wit wordt geassocieerd met oprechtheid, eerlijkheid, schoon en beschaving, zwart is het symbool voor vuil, donker en onzuiver. Guthrie’s beschrijving van de kleding van de vrouw gaat bijna naadloos over in een beschrijving van het karakter van de vrouw. Vroeger een goede moeder, inmiddels een wrede alcoholist. Ze verspilt al haar geld aan de drank en in plaats dat ze voor haar kind zorgt, slaat ze hem bijna dood. Guthrie omschrijft haar zelfs als een ‘monster’.

Ook in zijn *Second Plea* benadrukt Guthrie de rol van de ouders in de slechte opvoeding van hun kinderen. Veel ouders zien hun kinderen namelijk liever bedelen en stelen dan dat ze naar school gaan. Hij vindt dit ‘slechte’ ouders.¹⁷⁵ ‘These victims of parents’ damnable and damning vices suffer through sins not their own.’¹⁷⁶ Sommige kinderen zouden volgens hem dan ook beter af zijn zonder hun ouders.¹⁷⁷ In zijn *Second Plea* vergelijkt Guthrie opnieuw een dronken moeder met een wild beest. Hij gebruikt het bijwoord ‘savagely’ om aan te geven hoe de moeder haar kind slaat: ruw, hard en wreed.¹⁷⁸ Alcoholverslaving heeft de moeder veranderd. Er heeft een metamorfose plaats gevonden: gewoontes, handelingen en karakter zijn veranderd. Haar hart is door de komst van zonde in steen veranderd. Guthrie maakt een vergelijking tussen een dronken moeder en Lycaon.¹⁷⁹ In de Griekse mythologie bood Lycaon, de koning van Arcadië, aan Zeus één van zijn kinderen (Arcas) te eten aan. Zeus veranderde Lycaon als straf in een wolf. Ook hier is te zien hoe zonde een mens kan veranderen in een monster. ‘Sin has turned man into a monstrous compound of half-brute half-devil.’¹⁸⁰

Vaak beschrijft Guthrie het leven van ‘street Arabs’ als een leven zonder God en zonder hoop. Deze onderklasse is verloren, omdat ze hulpeloos zijn. In hun wanhoop grijpen ze naar de fles en verkwisten ze hun geld ten koste van hun kinderen.¹⁸¹ Vaak wordt het beeld van duisterheid en zonde

¹⁷⁴ Idem, 11.

¹⁷⁵ Guthrie, *Second plea*, 64.

¹⁷⁶ Idem, 66.

¹⁷⁷ Guthrie, *A plea*, 20.

¹⁷⁸ Guthrie, *Second plea*, 67.

¹⁷⁹ Idem, 68.

¹⁸⁰ Idem, 68.

¹⁸¹ Guthrie, *A plea*, 18.

gebruikt. Kinderen volgen het voorbeeld van hun ouders. Guthrie vertelt van een lerares die een groep straatkinderen rondom een ton ziet staan. In eerste instantie denkt ze dat het een ton met suiker is, als het een ton vol whisky blijkt te zijn, vraagt ze: ‘Jullie houden zeker niet van whisky?’ Een klein meisje beaamt dat: ‘Nee mevrouw, ik heb liever iets sterkers.’¹⁸²

Guthrie beargumenteert niet alleen dat de ouders de schuld van het wangedrag van hun kinderen dragen, maar dat er ook te weinig initiatieven zijn om deze kinderen op te vangen. De ‘street Arabs’ worden door de samenleving verwaarloosd, ze hebben geen kans op een eerlijke baan. Volgens hem is het dan ook geen wonder dat ze gaan stelen, dat is het enige wat ze kunnen doen. Bovendien zegt hij het volgende over alcoholverslaving en (geld)verkwisting: ‘Dont’blame them for throwing themselves into the arms of their old associates; none others are open to receive them. They have neither choice nor chance in this Christian land.’¹⁸³ Kinderen naar gevangenis sturen is volgens hem helemaal geen oplossing, dit verergert het probleem.

4.3 De ‘street Arab’ uit Niemandsland

De term ‘street Arab’ impliceert een nomadisch, eenzaam bestaan. De term ‘vagebond’, een verwijzing naar een rondzwervend persoon zonder vaste woonplaats staat in contrast met het (politiek beladen) concept ‘citizen’ en bijbehorende huiselijkheid en burgerlijkheid. De nomade en de burger zijn zowel in houding als in gedrag verschillend. De nomade vormt een tegenstelling met het respectabele gezinsideaal van de Victoriaanse Engelse middenklasse: een huisgezin en een warme, stabiele thuissituatie. De ‘street Arab’ verwijst in letterlijke betekenis naar kinderen, maar ook op symbolische wijze. Niet-Europese beschavingen werden vaak gezien als minder beschaafd, de samenleving verkeerde als het ware nog in de kinderlijke fase en moest nog opgroeien tot een volwassen samenleving. Deze kinderlijke componenten verwijzen naar een achterstand in ontwikkeling en beschaving.

‘These Arabs of the city are wild as those of the desert, and must be broken in to three habits, - those of discipline, learning, and industry, not to speak of cleanliness’¹⁸⁴, aldus Thomas Guthrie in *A plea for ragged schools*, geschreven in 1847. Ook in zijn *Second plea for ragged schools* (1849) gebruikt hij de term ‘Arabs of the city’. Nadat Guthrie een aantal voorbeelden heeft genoemd van de slechte toestanden van de straatkinderen en hun tijd in de gevangenis schrijft hij: ‘Their case, as well as many others, proves the early power of evil habits, and how difficult it is to tame these Arabs of the city.’¹⁸⁵ Guthrie’s fascinatie met de stad komt niet alleen tot uitdrukking in de term ‘city Arab’, maar ook in zijn andere boeken. Guthrie heeft speciaal een boek gewijd aan de zonden en verleidingen van de stad, *The City, it’s sins and sorrows* (1857). De benaming ‘Arab of the city’ creëert een afstand, ‘street Arabs’ zijn geen gewone stadsinwoners. Het straatkind leeft in zijn eigen gedeelte van de stad,

¹⁸² Idem, 25.

¹⁸³ Guthrie, *Third plea*, 130.

¹⁸⁴ Guthrie, *A plea*, 19.

¹⁸⁵ Guthrie, *Second plea*, 63.

een plek waar andere regels en waarden gelden. Politie mensen zijn de natuurlijke vijanden van deze kinderen. ‘Street Arabs’ zouden zelfs een speciaal instinct bezitten om de politie te ontwijken of te ontvluchten.¹⁸⁶

In romans van de negentiende eeuw vormt de stad vaak het decor voor allerlei gebeurtenissen. De stad bezat een bepaalde aantrekkingskracht en boezemde tegelijkertijd angst in, omdat er veel verschillende soorten mensen rondliepen. Er wordt zelfs gesproken over de ‘urban other’.¹⁸⁷ De stad is een plek van vervreemding en onzichtbaarheid, een labyrint. Individuen kunnen niet alleen letterlijk verdwalen in de stad, maar ook mentaal gezien verdwalen. De stad is als het ware een emotionele en morele draaimolen. Juist in deze omgeving moeten de outcasts zien te overleven.

Tegelijkertijd maakt Guthrie een associatie met (het instinct van) de Arabieren in de woestijn. Hij verwijst hier naar de nomadische traditie van een deel van de Arabische bevolking. De rondzwervende kinderen op straat lijken op een rondtrekkend, nomadisch Arabisch ras. Guthrie schrijft ook dat de Arabieren van de stad even wild en ongetemd zijn als de Arabieren uit de woestijn. Jacob Riis schrijft in 1890 in *How the Other Half Lives* over de ‘street Arabs’ in New York dat zij automatisch gehoor geven aan hun ‘Bohemian instinct’. Dit houdt volgens hem het volgende in:

‘The Street Arab has all the faults and all the virtues of the lawless life he leads. Vagabond that he is, acknowledging no authority and owing no allegiance to anybody or anything, with his grimy fist raised against society whenever it tries to coerce him, he is as bright and sharp as the weasel, which, among all the predatory beasts, he most resembles. His sturdy independence, love of freedom and absolute self-reliance, together with his rude sense of justice that enables him to govern his little community, not always in accordance with municipal law or city ordinances’.¹⁸⁸

Ibn Khaldun (1332-1406) maakte reeds in de veertiende eeuw onderscheid tussen twee typen samenlevingen. In *The Muqaddimah* beschrijft hij de eerste, primitieve samenleving, oftewel de ‘Bedouin’ of de ‘woestijn’ samenleving. Het tweede type is de samenleving van stedelijke beschaving, een samenleving die gebaseerd is op één vaste woon- en verblijfplaats. Khaldun ziet de geschiedenis als een interactie tussen deze twee typen samenlevingen. De Bedouin-samenleving gaat zijns inziens vooraf aan een beschaafde samenleving. Geciviliseerde samenlevingen worden door hem hoger gewaardeerd dan nomadische samenlevingen, waarin wetenschap en literatuur geen enkele rol spelen.¹⁸⁹ De term ‘street Arab’ geeft dus niet alleen een manier van leven aan (het rondtrekken, het

¹⁸⁶ Elaine Lomax, *The writings of Hesba Stretton: reclaiming the outcasts* (Bedford 2009) 189.

¹⁸⁷ Idem, 166.

¹⁸⁸ Jacob Riis, *How the Other Half Lives* (New York 1890) XVII.

¹⁸⁹ Een nuancering is hier nodig. De woestijnsamenlevingen, noch de nomaden worden door Khaldun geminacht. Khaldun ziet de Bedouin-samenleving als voorafgaand aan een gevestigde samenleving. De woestijn is de basis en de beschaafde stadssamenleving is het eindstation. De nomaden en de beschaafde stadsinwoners zijn in de basis gelijk, omdat de woestijnnomaden in de stad kunnen gaan wonen en dingen kunnen leren. Khaldun uit ook kritiek op de stadssamenleving, omdat de mensen hun vertrouwen volledig op bepaalde wetten hebben gesteld. Goedheid is steeds verder te zoeken, omdat de stadsinwoners gevangen zijn in de macht van de hebberigheid. Luxe en succes vragen om meer, zodoende groeien de duivelse kwaliteiten en verlangens, aldus Khaldun.

zwerfen), maar ook een achtergebleven positie in het beschavingsproces. Er is een kloof van cultuur, moraal, godsdienst, techniek, de Verlichting, wetenschap en economie, die de ‘barbaar’ scheidt van de geciviliseerde. Aangezien een Arabier eigen baas is, wordt hij geassocieerd met allerlei fouten en zonden van een wetteloos, goddeloos leven.

Het straatkind was een soort tussenvorm, tussen het menselijke en het dierlijke ras. Fysiek en moreel verschilde het kind van de standaard geciviliseerde Engelsman. Ook in de romans over ‘street Arabs’ kwam dit tot uitdrukking. Maud Battersby karakteriseert het straatkind Gaspar in haar *Gaspar; or, The Story of a Street Arab*, geschreven in 1891, in zijn ontmoeting met een jonge dame als iemand die tot een primitieve samenleving behoort. ‘She looked at him fixedly, speaking as though he were a strange and somewhat interesting animal, not belonging to the same race as herself. Probably she did not feel as if he were; but Gaspar did not mind, he had not been educated in fine feelings, and it was enough if she noticed him for any reason.’¹⁹⁰ Ook de keuze van de naam ‘Gaspar’, een niet gangbare naam in Engeland, benadrukt de afstand.

Het straatkind wordt ook vergeleken met andere rondzwerfende outcasts, zoals zigeuners en geïmmigreerde Ieren. De straatkinderen van New York werden vergeleken met Indianen. De barbaarse, wilde Indianen stonden als het ware lager op de ontwikkelingsladder dan de geciviliseerde Westerse nieuwkomers. Zo is dit ook het geval met de armoedige, barbaarse straatjongens, zij staan aan het begin van hun menselijke ontwikkeling. De ‘barbaar’ staat zo symbool voor de tegenhanger van de ‘geciviliseerde mens’. ‘Ras’ wordt zowel een morele als een culturele constructie.

In zijn *Second plea for ragged schools* begint Guthrie met het schetsen van een Afrikaans tafereel. Terwijl een zendeling met zijn gezin in de woestijn in de schaduw van een kar zit, komt in de verte een wees in de hitte aan lopen.¹⁹¹ Dit is een verwijzing naar de ‘street Arab’ die als het ware uit Niemandland komt, hij heeft geen familie, religie en vaderland. De atheïstische ‘street Arab’ behoort tot een andere samenleving. Dit is een tegenstelling met het christelijke Victoriaanse Engeland. Het straatkind verwerpt niet alleen het christelijk geloof, maar ook de Engelse culturele waarden en normen en tot slot de staat als geheel. Het leven van straatkinderen kenmerkt zich door een leven zonder God, noch gebod.¹⁹²

4.4 Representatie van de ‘street Arab’

De representatie van de ‘street Arab’ als totaal anders houdt tegelijkertijd een constructie in van een eigen identiteit. Volgens Edward Said vereist de ontwikkeling en het behoud van elke cultuur het

Bovendien is het groepsgevoel en de daarmee samenhangende kracht van een gemeenschap in de woestijn groter dan in de steden. Dit zijn slechts een paar punten waaruit blijkt dat Khaldun de woestijnnomaden hoog waardeert, soms zelfs boven de inwoners van de beschaafde steden. (Dit doet denken aan de Verlichtingsfilosoof Denis Diderot (1713-1784) die tevens de vrijheid en ongebondenheid van de ‘barbaar’ hoger waardeert dan de Westerse gebondenheid aan de natuur-, religie- en regeringswetten.) Ibn Khaldun, *The Muqaddimah. An Introduction to history* (New York 1981). Vertaling door Franz Rosenthal.

¹⁹⁰ Murdoch, *Imagined orphans*, 26.

¹⁹¹ Guthrie, *Second plea*, 55 en 56.

¹⁹² Guthrie, *Second plea*, 26, 27 en 28.

bestaan van ‘another, different and competing *alter ego*’.¹⁹³ De constructie van identiteit houdt volgens hem een continue interpretatie en re-interpretatie in van de verschillen tussen ‘zij’ en ‘wij’. Het arme zwerfkind krijgt een stigmatiserend label, namelijk ‘street Arab’ opgeplakt door de middenklasse. De middenklasse creëert als het ware een tegenbeeld om de eigen identiteit extra te definiëren en te benadrukken. De middenklasse heeft niet alleen het geld en de macht om deze kinderen te helpen, maar ook zouden zij een superieur moraliteitsgevoel bezitten. James Moncreiff Miller zegt in zijn toespraak op de Ragged School Union: ‘let the humane and patriotic seek out the wild Arabs of the city’s desert who are parentless, or worse, and become to them *in loco parentis*’.¹⁹⁴ Bovendien zegt D.T.K. Drummond tijdens dezelfde bijeenkomst: ‘The objects must first be raised to the level of human beings’.¹⁹⁵ Hon. P. Primrose verklaart dat hij de waarde van de school voor de haveloze kinderen als volgt ziet: ‘that they raise from the gulf of utter and hopeless ruin, to a platform where there is at least a possibility of salvation, some of the two thousand outcast children of the city. But we ought never to forget, that it is a low platform after all.’¹⁹⁶ Sommige auteurs, zoals Dan Bivona and Roger B. Henkle, denken daarom dat de onderzoeken of beschrijvingen van mensen uit de middenklasse over de armen meer vertellen over de middenklasse dan over de arme.

Ook Henry Mayhew (1812-1887) schreef over de mensen van de straat in raciale termen. Mayhew spreekt over ‘wandering tribes’. Hij gebruikt deze term om te verwijzen naar de nomadische kenmerken van bepaalde delen van de bevolking. Mayhew verwijst naar het etnografische werk *Natural History of Man* (1843) van James Prichard. Hij gebruikte de fysieke verschillen van Prichard om aan te geven dat de essentie van de mens gelegen is in zijn ras. Hij nam aan dat de lagere klasse door middel van een fysieke typologie geïdentificeerd konden worden als een ander ras. Deze typering zou gebruikt kunnen worden voor verder onderzoek van het straatvolk en een bijdrage kunnen leveren aan hun raciale en culturele identiteit. Mayhew ziet het Londense straatvolk als een nomadische ‘buitenlandse’ stam in het midden van een geciviliseerde stad. Die komt niet alleen tot uiting in de beschrijvingen van de houdingen en gedragingen van de armen, maar ook in hun uiterlijk.

In visuele representaties en beschrijvingen werden straatkinderen vaak als een apart ras weer gegeven. Thomas Bernardo (1845-1905), die naar Londen vertrok voor een opleiding tot predikant en arts en daar geschrokken van de vernietigende werking van de cholera-epidemie een Ragged School oprichtte, maakte in het weergeven van arme straatkinderen vaak gebruik van typische gezichtsportretten. Deze manier van portretteren was gebruikelijk om andere sociale outcasts te fotograferen/tekenen, zoals criminelen, gevangenen en geestelijk zieken.¹⁹⁷ Vaak werd de huid van

¹⁹³ Judith Rowbotham en Kim Stevenson, *Criminal conversations: Victorian crimes, social panic, and moral outrage* (Colombia 2005) 4.

¹⁹⁴ James Miller in Thomas Guthrie, James Moncreiff Miller, Robert Nisbet e.a., *Speeches delivered at the second annual meeting of the Edinburgh Original Ragged School Association* (Edinburgh 1849) 15.

¹⁹⁵ D.T.K. Drummond in Guthrie, Miller, Nisbet e.a., *Speeches*, 20.

¹⁹⁶ Hon. B. Primrose in J. Smith, *Report of a meeting of the Edinburgh Original Ragged or Industrial School Association* (Edinburgh 1848) 27.

¹⁹⁷ Murdoch, *Imagined orphans*, 26.

het straatkind extra donker nagetekend. Dit was niet alleen een teken van vuilheid, maar ook werd door middel van de donkere huid het idee versterkt dat de ‘street Arab’ tot een ander, niet-Europees ras behoorde. Ook gelaatstrekken en allerlei fysieke kenmerken van de straatjongen werden op een ruwe, grove manier getekend, de jongen vertoonde beestachtige ruwe trekken. Lydia Murdoch laat in haar boek *Imagined Orphans: Poor Families, Child Welfare, and Contested Citizenship in London* (2006) zien dat Bernardo gebruik maakte van een antropologische tekenstijl in het visualiseren van arme straatjongens. Door ze af te beelden met een scherpe, vooruitstekende kaak, volle wenkbrauwen en hoge voorhoofden wordt het anders-zijn en de dreiging van de binnenlandse ‘buitenlanders’ versterkt.¹⁹⁸ Er zijn ook tekeningen bekend van ‘street Arabs’ nadat zij door weldoeners onder handen zijn genomen. De kinderen gaan naar school en zijn schoon. Op deze tekeningen is niet alleen de lichtere huid te zien, maar ook verfijnde, edelere gelaatstrekken. De ruige, arme straatjongen is als het ware veranderd in een echte heer.¹⁹⁹ Deze transformatie van het straatkind wordt ook door Guthrie beschreven in zijn derde *Plea*: ‘These creatures gradually lose their savage air; the sharp angularities of starvation get beautifully rounded off in fat and flesh; health blooms on the rosy cheek; and the hangdog, cunning, low, suspicious look gives place to an honest bearing, and an open, cheerful countenance.’²⁰⁰

Het definiëren in termen van ‘ras’ verwijst naar de toe-eigening en reproductie van het concept ‘ras’ binnen bepaalde structuren en door bepaalde mensen die de waarde en macht van de dominante cultuur in stand houden. De arme werd, net als zijn koloniale ‘gelijke’, ‘ontdekt’. Armoede werd een culturele in plaats van een economische staat, aldus Gertrude Himmelfarb.²⁰¹ Deze ontdekking was alarmerend, en stond in contrast met het vooruitgangsoptimisme. Deze denkbeelden maakten volgens John Marriot ruimte om het concept ‘ras’ te gebruiken als een concept om frustratie te uiten over de voortdurende mislukking om armoede uit te roeien en om een scheiding te maken tussen de respectabele Engelse burger en de ‘outcast’.²⁰² ‘Ras’ was nauw verbonden met ‘klasse’. Een groeiend bewustzijn van de eigen klasse vormde de grondslag voor het (her)definiëren van andere klassen. De veronderstelde eigen (tegengestelde) identiteit speelde hierbij een belangrijke rol.²⁰³ De term ‘street Arab’ was met name een culturele term. De term gaf duidelijk aan, in de termen van Bourdieu gesproken, dat het zwerfkind een andere ‘habitus’ bezat. De middenklasse bezat het cultureel kapitaal en was als het ware superieur ten opzichte van de lagere klassen. Deze superioriteit legitimeerde het beschavingsoffensief en de dominantie van de eigen cultuur.

¹⁹⁸ Idem, 27 en 28.

¹⁹⁹ Idem, 26 en 27.

²⁰⁰ Guthrie, *Third plea*, 164 en 165.

²⁰¹ Dan Bivona en Roger B. Henkle, *The imagination of class : masculinity and the Victorian urban poor* (Ohio 2006) 1.

²⁰² John Marriot, *The other empire: metropolis, India and progress in the colonial imagination* (New York 2003) 111.

²⁰³ Bivona en Henkle, *The imagination of class*, 1 en 2.

4.5 Oplossing: beschaving door opvoeding en onderwijs

Hoewel de straatkinderen als buitenlandse wilden of als leden van een primitieve samenleving worden gepresenteerd, leven deze ‘buitenlandse wilden’ in de natie zelf. De stedelijke ‘street Arab’ was niet volledig buitenlands en niet volledig van de eigen nationaliteit, het was als het ware een tussenras. Door tussenkomst van de beschavende werking van evangelisten, onderwijzers en filantropen, konden deze kinderen ‘getemd’ worden tot een Engels burger. Op de Ragged School konden de kinderen discipline, moraal en hygiëne bij worden gebracht. De oplossing voor de stroom van kinderen met slechte gewoonten en karaktereigenschappen, hen van huis uit aangeleerd door de slechte voorbeelden van hun ouders, was een goede opvoeding op school. Door algemene en christelijke kennis konden zij gered worden. De redding gold niet alleen het leven op aarde, maar ook het eeuwige leven. Guthrie was een christelijke filantroop. Hij vond dat ook aan de armen het Evangelie verkondigd moest worden en dat zij geholpen moesten worden. Jezus was zijn grote voorbeeld en God de Vader was een Vader voor iedereen. Ook Miller vindt de ware wijsheid bij God. ‘At the root of the evil, of course, was irreligion and practical infidelity; but next, and most prominently in the eye of every intelligent observer, stood the too truly acknowledged curse, - habitual intemperance.’²⁰⁴ Het ontbreken van zelfbeheersing was volgens hem niet de enige oorzaak, maar wel de hoofdoorzaak van veel kwaad (een slechte gezondheid, armoede door verkwisting, impulsief gedrag). Het gebrek aan controle en beheersing ‘blackened and blasted the character, and cast the unhappy victim idle and a burden upon society.’²⁰⁵ Onderwijs was volgens hem de oplossing, niet alleen seculiere wijsheid en kennis, maar ook de ‘ware wijsheid’ van God.

Onderwijs moest plaats vinden vóór een veroordeling, het moest als een middel gebruikt worden om misdaad te voorkomen en niet slechts om de samenleving en de daders te behoeden voor een tweede misdaad. ‘Their only passage to school is through the Police Office; their passport is a conviction of crime; and in this Cristian and enlightened city it is only within the dark walls of a prison that they are secure either of school or Bible.’²⁰⁶ In de gevangenis verhardde een kind vaak nog meer en bovendien leerde het kind daar slechte gewoonten van zijn medegevangenen. Door een kind te onderwijzen vóór zijn veroordeling kon er veel ellende voorkomen worden. Eten en drinken konden volgens Guthrie de kloof overbruggen die de beschaafde samenleving scheidde van het stelende, leugenachtige en minderwaardige deel van de samenleving. Pas met een gevulde maag kon een kind zich zorgen maken over goed en kwaad. De ‘street Arabs’ moeten eerst eten voordat zij een algemene moraal en een religieus onderwijs kunnen krijgen.²⁰⁷ Ziel en lichaam horen bij elkaar, naar beide zaken zijn van belang. ‘What heart has he for learning, whose pale face and hollow eyes tell you he is starving?’²⁰⁸ Het doel van de onderwijs was het opvoeden tot goede, nuttige burgers voor het

²⁰⁴ Miller in Guthrie, Miller, Nisbet e.a., *Speeches*, 11.

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ Guthrie, *A plea*, 12.

²⁰⁷ Idem, 14.

²⁰⁸ Idem, 17.

vaderland. Het verwaarloosde kind moest vriendelijkheid en liefde worden aangeboden, en ook iemand die naast hen staat in het gevecht van het leven, een opvoeder, een beschermer.²⁰⁹

4.6 Ragged Schools, Industrials Schools and Reformatory Schools

Gertrude Himmelfarb maakt in haar discussie over de 'Ragged Classes and Dangerous Classes' een scheiding tussen de verschillende soorten klassen en de daarvoor bestemde scholen.²¹⁰ De 'Ragged Schools' waren bedoeld voor de 'ragged classes'. Deze kinderen waren arm en verwaarloosd en ook zij waren vaak verweven met verboden activiteiten, zoals stelen. Vele kinderen hadden reeds in de gevangenis gezeten voor een licht vergrijp. De kinderen waren gekleed in oude, versleten kleren en vaak droegen zij geen schoenen. In deze kleding zouden zij niet tot andere scholen toegelaten worden. Charles Dickens schrijft in 1852 in *Daily News* na zijn bezoek aan de Field Lane Ragged School het volgende:

'The name implies the purpose. They who are too ragged, wretched, filthy, and forlorn, to enter any other place: who could gain admission into no charity school, and who would be driven from any church door; are invited to come in here, and find some people not depraved, willing to teach them something, and show them some sympathy, and stretch a hand out, which is not the iron hand of Law, for their correction.'²¹¹

Toegang tot de Ragged School was op vrijwillige basis. Kinderen kregen gratis eten, kleding en onderwijs. Naast het aanleren van de eerste beroepsbeginselen stond de morele vorming van het kind centraal. Tijdens sommige extreem koude nachten functioneerde de school ook 's nachts als een opvangplaats. Hoewel de voorzieningen van de 'Ragged Schools' gewaardeerd werden, vonden sommigen dat de school niet ver genoeg ging. Zij richtten 'Industrial Schools' op. 'Industrial Schools' waren bedoeld voor de 'perishing classes', deze jongeren waren nog geen criminelen, maar zouden dit zeer waarschijnlijk wel worden. De idee was om het kind te verwijderen uit zijn slechte omgeving en vervolgens te onderwijzen. Het was daarom ook mogelijk voor kinderen om in deze school te wonen. De 'Industrial School' had als doel kinderen de gewoonte en discipline van het werken aan te leren en om de capaciteiten van het kind te ontwikkelen. De kinderen volgden een strikt dagschema. Hoewel kinderen aanvankelijk op vrijwillige basis de 'Industrial School' konden bezoeken, veranderde dit met de Industrial School Act van 1857. Zwervende kinderen, tussen de zeven en veertien jaren oud, die voor landloperij met de rechterlijke macht te maken hadden gekregen, konden toen verplicht naar deze school worden gestuurd. In 1861 werd de wet uitgebreid. De wet gold daarna ook voor bedelende kinderen onder de veertien jaar en voor rondzwervende kinderen (van onder de veertien jaar) zonder huis of steun en/of in de gezelschap van veronderstelde dieven. Kinderen, jonger dan twaalf jaar en reeds veroordeeld voor een overtreding die bestraft kon worden met gevangenschap of met een lagere

²⁰⁹ Idem, 20.

²¹⁰ Gertrude Himmelfarb, *The Idea of Poverty* (Londen 1984) 379.

²¹¹ Charles Dickens, 'Ragged Schools', in *The Daily News* (13 maart 1852). Zie voor volledige tekst: <http://www.maybole.org/history/articles/raggedschoolscharlesdickens.htm> (15-12-2009).

straf, en kinderen onder de veertien jaar met ouders die niet meer voor hen konden zorgen (om welke reden dan ook) vielen onder de wet.²¹² De jongeren die reeds een misdaad hadden gepleegd of zich bezig hielden met criminele activiteiten werden geplaatst op de ‘reformatory schools’. Deze kinderen waren vaak meerdere keren gearresteerd of hadden een ‘meer serieuze’ overtreding of misdaad begaan. De kinderen die naar deze school gingen hadden het label van ‘jonge overtreders’ en niet meer alleen van ‘arme of verwaarloosde kinderen’.

4.7 Oprichting van de Ragged Schools

Guthrie had in 1847 genoeg geld ingezameld om een Ragged School in Edinburgh te kunnen openen. Deze school moest gratis onderwijs geven aan rondzwervende, arme, verwaarloosde kinderen. Kinderen die zonder zijn school van elke vorm van onderwijs verstoken zouden blijven, waren zijn doelgroep. De eerder genoemde Mayhew vertelt van een ‘mud-larker’ met een werkloze vader: ‘He didn’t go to the ragged school; he would like to know how to read a book, though he couldn’t tell what good it would do to him. He didn’t like mud-larking, would be glad of something else, but didn’t know anything else that he could do.’²¹³

Guthrie wilde het werk van John Pounds (1766-1839) voort zetten. Deze man is nog steeds een lokale held: In 1999 kende een lokale krant in Portsmouth de ‘Man of the Millennium’ award postuum toe aan Pounds. Hij versloeg zelfs de welbekende Charles Dickens. Pounds was in zijn jeugd kreupel geraakt door een val in een droogdok op de scheepswerf. Aangezien hij daar niet meer kon werken, werd hij schoenmaker. In 1803 had hij een eigen winkeltje in St. Mary Street in Portsmouth en verdiende daarmee zijn kost. Hij probeerde niet alleen klanten, maar ook rondzwervende kinderen zijn winkel binnen te krijgen. Deze kinderen bood hij gratis onderwijs aan: godsdienst, lezen, schrijven, rekenen, koken (voor de meisjes) en schoenlappen (voor de jongens). Pounds’ werk vertoont ook de eerste kiemen voor het gratis aanbieden van gymnastiek, recreatie en het verschaffen van kleding. Zijn aanpak verschilde fundamenteel van die van een sheriff uit Aberdeen, genaamd Watson. Deze stichtte daar in 1840 een ‘Industrial School’ met de bedoeling om alle rondzwervende kinderen te voeden, te onderwijzen en een vak te leren. De politie werkte mee: alle zwervende kinderen werden gearresteerd en naar zijn school gebracht. Pounds probeerde de kinderen echter niet door dwang bij hem binnen te krijgen, maar door overreding. Gebakken aardappelen waren zijn wapens in de strijd. Deze had hij altijd bij zich om aan zwervende kinderen te geven en hen zo zijn winkel binnen te krijgen. Hij was dan ook regelmatig te zien ‘running alongside an unwilling boy with one (a potato) held under his nose!’²¹⁴

²¹² Overigens gold de ogenschijnlijke leeftijd van de kinderen en niet de leeftijd die de kinderen zelf noemden. Vaak logen de kinderen over hun leeftijd indien dit hen goed uitkwam. Bovendien waren er ook kinderen die niet wisten hoe oud zij waren. In 1875 werd het verplicht om de geboorte van kinderen te laten registreren.

²¹³ Idem, 176.

²¹⁴ P.A.C. Douwes, ‘Een initiatief uit 1853’, 188.

Londen was een stad van grote tegenstellingen. Onmetelijke welvaart kwam voor naast diepe armoede, zo beaamt een schrijver in 1861. ‘Onkunde en beschaving. Weelde en gebrek, zedeloosheid en deugd treft men nevens elkander aan. Men deinst terug voor de afzigtelijke gedaante waarin de armoede zich aldaar vertoont. (...) En toch talrijk zijn de pogingen, en door velen aangewend, om dien kanker der groote stad uit te roeijen.’²¹⁵ De schrijver wijst op vrijwillige bijdragen waardoor liefdadige instellingen bekostigd kunnen worden. Bovendien wijst hij erop dat de meest aanzienlijken van de Britse aristocratie het een ‘eer en plicht’ vinden om aan het hoofd van deze instellingen te staan. Omdat het kwaad zo groot is, zijn er rigoureuze maatregelen nodig. ‘Eene duurzame vermindering kan alleen verkregen worden door het verspreiden van kennis en beschaving, van de beginselen van godsdienst en zedelijkheid onder de lagere volksklasse.’²¹⁶ Verstandelijke en zedelijke opvoeding van het volk is het beste en krachtigste middel om de armoede te bestrijden, aldus de schrijver. Deze overtuiging vormt ook de basis voor het ontstaan van de Ragged Schools. Dit is echter niet de enige reden. Veel armen leefden in hollen waar geen licht en frisse lucht aanwezig was. De school bood de kinderen de mogelijkheid even de verpestende lucht en de schadelijke invloed van hun omgeving te ontvluchten. A.E. Young en E.T. Ashton benadrukken dat de haveloze kinderen in een ideale omgeving ontvangen moesten worden. Er lag dus veel nadruk op de (vormgeving van de) gebouwen en op de omgeving waarin de kinderen onderwezen werden.²¹⁷ Kinderen van verschillende leeftijden en van verschillende geloofsovertuigingen²¹⁸ zaten samen in een klaslokaal in een ‘liefdevolle’ omgeving. Een intellectueel, wetenschappelijk kennisreservoir was niet het einddoel. De onderwijzers probeerden de kinderen de basis van het lezen en schrijven aan te leren en daarnaast een basale kennis van geschiedenis, aardrijkskunde en rekenen bij te brengen. Het belangrijkste was ‘ontwikkeling van verstand en hart door liefderijke toespraak en omgeving’.²¹⁹

Het bezoek aan de school was vrijwillig. Deze werd over het algemeen van november tot april het drukst bezocht. In de lente- en zomermaanden was het leven op straat aantrekkelijker dan in de winter. Bovendien werden sommige kinderen in deze maanden erop uit gestuurd om geld te verdienen met het eerder genoemde ‘mud-larking’. Het doel van het schoolbestuur was de kinderen die eens op school waren geweest, niet meer uit het oog te verliezen. Indien de kinderen afwezig waren kwam er een onderzoek naar hun afwezigheid.

Een andere doel was de oudere kinderen aan een beroep te helpen, zodat ze zelf hun kost zouden kunnen verdienen. Al vroeg probeerde men de jeugd een werkhouding bij te brengen. Zij, die zich goed gedroegen in de werkring, konden zelfs een prijs winnen. Dit moest stimulerend werken. In de straten van Londen kon je in 1860 kinderen van tien tot veertien jaar oud schoenen zien poetsen. Deze kinderen behoorden tot de in verscheidene afdelingen gesplitste vereniging van schoenpoetsers

²¹⁵ W. v. G., ‘De “Ragged Schools” te Londen in 1861’, in *De Economist* 10:1 (1861) 408-414, 409.

²¹⁶ Idem, 408.

²¹⁷ A.E. Young, en E.T. Ashton, *British Social Work in the Nineteenth Century* (London 1956).

²¹⁸ Over het algemeen werd aangenomen dat het kind automatisch dezelfde geloofsovertuiging als de ouders had.

²¹⁹ G., ‘De “Ragged Schools” te Londen in 1861’, 408.

(Shoe-black society).²²⁰ Na een dag schoenpoetsen moesten de kinderen 's avonds weer op school verzamelen en verantwoording afleggen over het verdiende geld. Zij kregen een dagloon van ongeveer zes pence (in 1861 vergelijkbaar met 0,15 eurocent). Het overige gedeelte werd op een spaarbank gestort (deels in het fonds van de instelling en deels op eigen naam om de kosten bij vertrek te dekken of om vast een klein startkapitaaltje te hebben).

De eerste Ragged Schools waren in Schotland opgericht. In 1844 verspreidde deze beweging zich naar Engeland. Daar werd in 1844 de 'Ragged School Union' (RSU) opgericht onder leiding van Anthony Ashley Cooper, Lord Shaftesbury de zevende (1801-1885). Lord Shaftesbury was ook politiek actief. De 'Factory Act' van 1833 waarin besloten werd dat kinderen niet meer dan tien uur per dag mochten werken, is met zijn naam verbonden, leeftijd werd gekoppeld aan het aantal werkuren. Kinderen tussen de negen en dertien jaar mochten bijvoorbeeld niet langer dan acht uur werken. Ook was hij verbonden met de oprichting van de 'Children's Employment Commission' en met de 'Coal Mines Act'. Het resultaat van deze wetgeving was dat vrouwen en kinderen niet langer onder de grond mochten werken. Ook andere activiteiten getuigen van zijn campagne voor een effectievere fabriekswetgeving. De RSU profiteerde van zijn groeiende invloed. In eerste instantie waren er zestien scholen bij de RSU aangesloten, in 1861 was dit aantal uitgelopen tot 176 scholen. Er werden vele gratis scholen opgericht voor arme kinderen. Vermogende particulieren gaven grote sommen geld aan deze unie, bijvoorbeeld Angela Burdett-Coutts. Ze heeft meer giften aan liefdadige instellingen geschonken. Koningin Victoria waardeerde haar werk en Charles Dickens heeft zijn roman *Martin Chuzzlewit* aan haar opgedragen. Er waren ongeveer 3000 vrijwillige onderwijzers, zowel vrouwen als mannen. Bovendien waren er 800 bezoldigden, die slechts hun verlies aan tijd kregen vergoed.

De RSU stichtte ook zondagsscholen met het doel de godsdienstige gevoelens bij kinderen en volwassenen op te wekken, maar ook om ze van straat te houden en het zedeloze leven te bestrijden. Bovendien kwamen er inrichtingen voor wezen en voor verlaten kinderen. Zij werden daar opgenomen, gekleed, gevoed en onderwezen totdat ze een beroep hadden gevonden. De bestuurders en onderwijzers van de 'Ragged Schools' gaven verschillende tijdschriften uit ten behoeve van de kinderen (en hun ouders). Deze tijdschriften hebben vele verschillende namen gehad: *Illustrated Ragged School Magazine and Sunday Teacher's Mirror* (1848), *Ragged School Union Magazine* (1849-1875), *Ragged School Union Quarterly Record* (1876-1887), *In His Name* (1888-1907) en tot slot *Shaftesbury Magazine* (1908).²²¹

In het verslag, op zes mei 1861 door het bestuur van de RSU uitgebracht, staan gegevens over het aantal gebouwen en het aantal bezoekers van de school. In 1860 waren er 176 Ragged Schools, hun bezoekersaantal is niet bekend. Er bestonden 207 zondagsscholen, die konden rekenen op 17.230 bezoekers per jaar. De avondscholen, 215 in getal, telden jaarlijks 9.841 bezoekers. Dat jaar waren er

²²⁰ Idem, 410.

²²¹ W.B. Stephens, *Sources for English local history* (Cambridge 1981) 220.

2.972 vrijwillige onderwijzers in dienst en 811 betaalde onderwijzers. Ook werden er dat jaar lezingen gegeven over nijverheid. Deze lezingen werden bezocht door 462 jongens en door 2714 meisjes. Aan 1216 leerlingen werden prijzen toegekend, omdat zij zich goed gedragen hadden in hun kostwoning. Bovendien verhaalt het verslag van het huisvestingwerk. Het leerlingenaantal groeide, ook het aantal buitenschoolse activiteiten groeide, zoals sport, picknicks, een bezoek aan het platteland of aan de kust.

Dat het christelijk protestants geloof een belangrijke rol speelde, blijkt uit het ‘bewijs van toelating’ dat verkregen kon worden bij een bezoek aan de zondagsschool. Dit bewijs gaf een week toelating tot de instellingen waar havelozen konden overnachten. Er waren twee toevluchtsoorden, één voor vrouwen en één voor mannen. Zij, die buiten hun schuld tijdelijk geen werk en huis hadden, konden daar slapen, eten en drinken. Vreemden werden opgenomen, zolang er plaats was. Onder de bezoekers werden er een aantal uitgekozen om het geheel te helpen reinigen. De bad- en waskamers waren bedoeld om ‘ligchamelijke zindelijkheid’ te bevorderen. Reinheid, ritme, rust en regelmaat stonden centraal. ’s Avonds werd er onderwijs gegeven en gescheurde kledingstukken konden hersteld worden. Dat er ook op andere plaatsen genezing plaats vond, bewees het bestuur door met voldoening te wijzen op talrijke voorbeelden ‘waar dronkenschap en oneerlijkheid plaats hebben gemaakt voor gevoelens van deugd en zedelijkheid’.²²² Het kind werd op school in zijn totaliteit benaderd (zowel fysiek en mentaal als moreel en spiritueel), de gehele persoon stond centraal.

In 1870 werd de ‘Education Act’ aangenomen, kinderen tussen vijf en twaalf jaren oud in Engeland en Wales werden geacht naar school te gaan. Er ontstond een nationaal onderwijssysteem. De Ragged School werd door velen, waaronder Lord Shaftesbury, gezien als een tegenhanger van het populaire secularisme. In de wet van 1870 werd bepaald dat godsdienst geen grote rol mocht spelen. Aangezien de staat zijn controle over het onderwijs uitbreidde, kregen religieus onderwijs en morele adviezen minder ruimte. In het midden van de jaren 1870 nam het aantal Ragged Schools af en de overgebleven scholen gingen opnieuw over hun beleid nadenken. Montague schrijft het volgende over de RSU in deze jaren: ‘Outsiders came to look upon the Society as archaic in its aims, a relic of bygone days’.²²³ Het onderwijs ontwikkelde en werd op meerdere plaatsen aan steeds meer kinderen aangeboden. In deze scholen stond met name de basisonderwijs centraal. Allerlei instituten, clubs etc. ontstonden om tegemoet te komen in de sociale en emotionele behoeften van het kind.

4.8 Conclusie

Groeiende steden, bevolkingsgroei en industrialisatie brachten niet alleen een vooruitgangsoptimisme, maar ook angst en pessimisme. Ook armoede, moreel verval, ziekte en dood waren onderdeel van het stadsleven. In het midden van de negentiende eeuw koppelden veel mensen armoede aan morele

²²² G., ‘De “Ragged Schools” te Londen in 1861’, 413.

²²³ C.J. Montagne, *Sixty years in waifdom. Or, the Ragged School Movement in English history* (Londen 1904) 316-317.

gebreken. Werkeloze armen stonden als het ware buiten de maatschappij. Zij vormden een bedreiging voor de toekomst, de groei van het rijk en de Victoriaanse beschaving. Rond 1850 verschenen er steeds meer geschriften over het leven van de arme. De arme werd in sommige gevallen als een antropologisch, etnografisch of biologisch fenomeen bestudeerd, net zoals de mensen in de koloniën.

De term 'street Arab' gebruikte de middenklasse om een scheiding te maken tussen de respectabele Engelse burger en de 'outcast'. Deze term zou je kunnen interpreteren als een manier van de middenklasse om de arme te stigmatiseren. Door de arme te beschrijven in tegenstellingen met de eigen 'ik' kon er een afstand gecreëerd worden tussen de onbeschaafde arme en de beschaafde burger. De arme, die leefde zonder God en gebod, Engelse culturele waarden en normen en misschien zelfs de staat verwierp, stond in contrast met de christelijke Victoriaanse Engelse burger. De middenklasse was als het ware de culturele kapitalist. Deze superioriteit vormde de legitimatie voor het opleggen van de eigen cultuur aan anderen. De oprichters van de haveloze school bevestigden en definieerden door het creëren of het gebruiken van een tegenbeeld hun eigen christelijke middenklasse identiteit. Door een tegenbeeld kon de eigen cultuur (van de middenklasse) behouden worden, zich ontwikkelen en aan anderen opgelegd worden. Het verder ontwikkelen van de eigen cultuur was eveneens van belang. De middenklasse zou zich immers moeten blijven distantiëren van de lagere klassen.

In navolging van John Pounds, stichtte Guthrie in 1847 een Ragged School in Edinburgh. In deze scholen konden de 'street Arabs' gratis onderwijs, voedsel en kleding ontvangen. Ook kregen de kinderen les in een praktisch vak, zoals schoenen poetsen of maken. Het doel was het onbeschaafde kind te verheffen en te beschaven zodat het kind van waarde zou zijn voor zijn vaderland en in het koninkrijk van God. Het fenomeen van de Ragged Schools verspreidde zich snel. In 1844 werd de Ragged School Union opgericht onder leiding van Anthony Ashley Cooper, Lord Shaftesbury de zevende. De vereniging heeft veel te danken aan zijn invloed. Lord Shaftesbury was ook actief in de politiek. Op de Ragged School stonden naast het basale onderwijs met name godsdienst en moraliteit centraal, evenals rust, ritme, reinheid en regelmaat. Ook werden er verschillende tijdschriften uitgegeven. Bovendien stichtte de RSU zondagsscholen.

Na een periode van hevige groei van het aantal Ragged Schools, nam het aantal in de jaren van 1870 af. De 'Education Act' was aangenomen.

Hoofdstuk 5 Het ontstaan van de haveloze scholen in Nederland – De reddingsboot gaat van wal

In het vorige hoofdstuk is de doelgroep van de Ragged Schools besproken. Hoewel de armoede en criminaliteit in de Engelse steden over het algemeen groter waren dan in Nederland, ontstonden ook in Nederland scholen voor kinderen die aan de rafelrand van de samenleving verkeerden.

5.1 Verspreiding uit Engeland

In 1836 begonnen Evangelisten in Utrecht achterstandsgezinnen te bezoeken, waarschijnlijk behoorden zij tot de Réveil-kring. Zij probeerden kinderen uit de achterstandbuurten te verzamelen om hen het Evangelie te vertellen en om hun denkvermogen enigszins te ontwikkelen. De Evangelisten zagen de nood van ‘de kinderen, der toen zoo ongeloofelijk verlaagde en verwaarloosde gezinnen der achterhoeken, stegen en gangen’ en wilden hen helpen. Zij wisten echter niet hoe. Er was geen mogelijkheid om de kinderen op de toen bestaande scholen op te nemen.²²⁴ Een Evangelist (naam onbekend) kreeg het Franse geschriftje *Des Ecoles déguenillées en Angleterre* in handen. De belangstelling groeide en er werden inlichtingen uit Engeland verkregen. Uit Engeland kwamen er regelmatig verslagen over de toestand en de werkzaamheden op de Ragged Schools.²²⁵ Dat deze berichten door de Nederlandse oprichters van de school gelezen zijn, blijkt uit de overeenkomst in het taalgebruik.

Guthrie schreef in 1847 het volgende over de ‘street Arabs’: ‘Call them, if you choose, the rubbish of society; only let us say, that there are jewels among that rubbish, (...) which only wait to be dug out and polished, to shine, First on earth, and hereafter and for ever in a Redeemer’s crown.’²²⁶ Ook in Nederland werd er over haveloze kinderen gesproken als juwelen die gepolijst en geschaafd moesten worden.²²⁷ Bovendien werd in de geschriften van beide landen de school als een reddingsboot op de oceaan van de maatschappij voorgesteld. In Engelse geschriften werd bovendien naar de Hollandse dijken verwezen.²²⁸ Ook in het *Het vraagstuk van de verzorging van de verwaarloosde kinderen*, een rapport van het Nut uit 1898, wordt verwezen naar de situatie in Engeland, bijvoorbeeld door de verwijzing naar de *Education Act* (1870) en door de term ‘street Arab’.²²⁹

De berichten over de Ragged Schools werden opgenomen in het tijdelijke maandblad *De Weergalm*. Het blad was bedoeld om het christelijke geloof te verspreiden en/of te versterken. Door de berichten over de Engelse scholen probeerde men bekendheid en steun te verwerven voor het

²²⁴ Voor meer informatie zie paragraaf 4.3.

²²⁵ Ook de oprichting van verschillende zondagsschoolverenigingen laten een oriëntatie op Engeland zien. Jacques Dane, *De vrucht van Bijbelsche opvoeding: populaire leescultuur en opvoeding in protestants-christelijke gezinnen circa 1880-1940* (Groningen 1996) 106.

²²⁶ Guthrie, *A plea*, 35.

²²⁷ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 18.

²²⁸ Professor Balfour in J. Smith, *Report of a meeting*, 10.

²²⁹ Levy, *Het vraagstuk*, 9.

oprichten van een Nederlandse Ragged School. Door het verspreiden van *De Weergalm* werd geprobeerd hier geld voor in te zamelen. Dit lukte en in 1847 kon de eerste haveloze school, in navolging van Engeland, in Utrecht worden opgericht door de *Inrichting voor havelooze kinderen*. Het doel was het geven van kosteloos christelijk onderwijs aan arme kinderen, die niet terecht konden op andere christelijke scholen. De instelling bood niet alleen lager onderwijs op basisniveau, in 1857 werd ook een bewaarschool opgericht.²³⁰ Zowel de bewaarschool als de lagere school telden ongeveer 150 leerlingen. Met kerst werd er kleding uitgedeeld en 's winters konden de kinderen gedurende een aantal maanden op school een warme maaltijd krijgen. Leerlingen die het lager onderwijs geheel doorlopen hadden en een bewijs van goed gedrag afkomstig van hun baas of leermeester(es) konden laten zien, kregen met Nieuwjaar een klein cadeautje. De school bevond zich achtereenvolgens in de Jerusalemsteeg, Vuile Sloot en Achter Sint Pieter, nummer 14. Ook werd in Utrecht op 15 mei 1873 een Christelijke school van fabrieksmeisjes ingewijd. Deze school was kosteloos toegankelijk voor alle fabrieksmeisjes en voor dienstmeisjes.²³¹

In Amsterdam werd op negen oktober 1849 een inrichting voor haveloze kinderen geopend. Volgens de stichtingsakte van 24 mei 1852 had deze stichting tot doel 'de bedelende, zwervende, geheel verwaarloosde knapen en meisjes op te zoeken, hen op te leiden en op te voeden door christelijk onderwijs, ook zooveel mogelijk in handenarbeid te oefenen, de reinheid te bevorderen en eenige lichamelijke verpleging toe te dienen, een waakzaam oog op het toekomstig lot der kweekelingen te houden, en zooveel te zorgen dat zij in deze of gene maatschappelijke betrekking worden geplaatst'.²³² De Amsterdamse haveloze school is het meest bekend gebleven. Deze bekendheid heeft de school vooral te danken aan N.M. Feringa (1820-1886). Enkele maanden na de opening in 1849 kreeg hij de leiding. Zowel in de Réveil-kring als in de schoolstrijd, groeide hij uit tot een bekend man.²³³ De Amsterdamse haveloze school werd in 1887 overgenomen door de liefdadigheidsvereniging *Tot Heil des Volks*, opgericht in 1855 door dominee Jan de Liefde (1814-1869). *Tot Heil des Volks* concentreerde zich op drie arbeidsvelden: onderwijs, armenzorg en evangelisatie. De Liefde richtte in 1855 een christelijke bewaarschool op voor haveloze kinderen. Hij bewoog zich regelmatig in allerlei Réveil-kringen: hij was bijvoorbeeld één van de deelnemers aan de vergaderingen die door de 'Christelijke Vrienden' gehouden werden en ook was hij in 1849 begonnen met evangeliseren aan de armen.²³⁴ Het is opmerkelijk dat ook De Liefde een verbinding met Engeland laat zien: hij schreef voor Engelse uitgevers en hij woonde van 1864-1868 in Engeland.²³⁵

²³⁰ In Leiden werd in 1855 een bewaarschool voor haveloze kinderen opgericht.

²³¹ Levy, *Het vraagstuk*, 108.

²³² Idem, 106.

²³³ Douwes, 'Een initiatief uit 1853', 186.

²³⁴ Dubois en De Jong, *Aan de minste van Mijn broeders*, 25-52.

²³⁵ Idem, 43.

5.2 Oprichting te Rotterdam

Ook in Rotterdam ontstond een haveloze school. De aanleiding hiertoe vormden twee wandelende vrouwen op een herfstdag in 1853 in de Boompjes (Rotterdam), destijds een brandpunt van bedrijvigheid en handelsdrukte. Zij zagen twee jongens ‘gevallen’ koopwaar in zakken verzamelen. Het was niet ongewoon dat kinderen probeerden om in de handelsdrukte een graantje mee te pikken. De jongens ruzieden met veel gevloek over de buit. De vrouwen spraken de jongens aan, zij vroegen waarom zij vloekten en of zij zich bewust waren van dit ‘grote kwaad’. ‘Wel neen,’ zei de jongen, ‘dat zegt mijn vader altijd, als hij dronken is, en opspeelt.’²³⁶ Er ontstond een gesprek. Hieruit bleek ‘in welk een verregaande onkunde en diepe ellende deze arme kinderen opgroeiden’.²³⁷ Dit voorval vormde de aanleiding voor de oprichting van de *Inrichting voor havelooze kinderen* door vijf echtparen: de heer en mevrouw Herklots, Meinhardt Retemeyer, Van Oosterzee, Van Oordt en Van Rossem.

P.A.C. Douwes gaat in zijn artikel over het ontstaan van de Rotterdamse Havelooze School uitgebreid in op de ontmoeting tussen de vrouwen en de straatjongens als aanleiding voor het ontstaan van de Rotterdamse school. Afgrijzen en ontsteltenis zouden volgens hem een rol hebben gespeeld in deze ontmoeting. Dat zal volgens Douwes vaker de reactie van gegoede dames zijn geweest wanneer zij, over de grenzen van hun stand, in een vreemde, volstrekt andere leefwereld keken, naar tijdgenoten die weinig tot niets afwisten van kerkelijke waarden en conventies. Douwes benadrukt niet het medelijden, de bewogenheid of de bekeringsijver van de vrouwen. ‘Wezenlijker echter lijkt mij een element van verwondering, van nieuwsgierigheid bijna, dat hen er toe bracht te luisteren, te observeren, in zich op te nemen wat deze straatschooiertjes te zeggen hadden.’²³⁸ De oprechte interesse wekte vertrouwen. Dit was volgens Douwes van fundamentele betekenis om de vele verschillen te overbruggen. Het element van nieuwsgierigheid, van oprechte belangstelling voor wat er in de kinderen omging, speelde niet alleen bij de eerste ontmoeting een grote rol, maar werd een kenmerkende eigenschap van de school. Naast het onderwijzen van kinderen, was men ook bereid van de kinderen te leren. Volgens de Rotterdamse onderwijzer J.F. van der Laaken is de school voor hem ‘waarlijk ene leerschool geweest’.²³⁹ Ook maakt Douwes een vergelijking tussen de oprichting van de haveloze school in 1853 en de twee jaar later opgerichte *Inrigting tot wering der bedelarij van kinderen* in Rotterdam. De oprichting van de inrichting om het bedelen te weren kwam niet voort uit menselijke belangstelling, maar uit ergernis. ‘Hier spreken gezeten burgers, die al dat gebedel maar lastig en ontsierend vinden en het eigenlijk zichzelf kwalijk nemen dat hun rationele overwegingen de emotionele impuls om toch maar wat te geven niet hebben kunnen onderdrukken’. In de advertentie in de Rotterdamse kranten van acht januari 1856 werd de motivatie van de oprichting bekend gemaakt. Voorbijgangers die geld aan bedelende kinderen gaven, deden dit uit een ‘goed en edel beginsel’,

²³⁶ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 5.

²³⁷ Idem, 6.

²³⁸ Douwes, ‘Een initiatief uit 1853’, 177 en 178.

²³⁹ Idem, 180.

‘maar hij vergeet dat hij bij zulk eene toepassing van dat beginsel het pauperisme op groote schaal in de hand werkt; dat hij de moraliteit van het kind in den grond helpt bederven, dat hij de ouders stijft in het afrigten hunner kinderen tot die soort van industrie en dat hij door zijne weldaad veel kwaad stichtende, die weldaad onthoudt aan den eerlijken en waarlijk behoeftigen arme, wiens nood in den regel meer dringend is.’²⁴⁰ Ondanks de verschillen, de kinderen kwamen bijvoorbeeld vrijwillig naar de school, maar werden door de politie naar de *Inrigting tot wering der bedelarij van kinderen* gebracht, werkten de instellingen nauw samen.²⁴¹

De wandelende vrouwen in de Boompjes waren Catharina Quirina Suermondt en Pietronella Susanna Kruijff. De eerste was ten tijde van de wandeling 38 jaar oud, woonde zelf in de Boompjes en was sinds tien jaar getrouwd met de achttien jaar oudere William Gregorius Herklots, een bekende suikerraffinadeur. Ook haar naam was bekend in Rotterdam, met name dankzij haar voorgeslacht. Haar overgrootvader had ruim een eeuw ervoor het handelshuis E. Suermondt & Zoonen opgericht. De familie Herklots was zowel zakelijk als door huwelijksrelaties nauw verbonden aan het geslacht Van Oordt, een toonaangevende familie in de Rotterdamse suikerindustrie. In 1841 en 1842 was Herklots secretaris van het Rotterdams comité dat het initiatief nam voor een beweging tegen de slavernij in Suriname. Bovendien behoorde hij tot de kring van het Réveil. Overigens was het Réveil in Rotterdam vrij beperkt, in tegenstelling tot Amsterdam en Den Haag. De andere vrouw, met de destijds bekende Rotterdamse familienaam Kruijff, was 33 jaar oud en sinds negen jaar gehuwd met de zestien jaar oudere commissionair Meinhard Retemeyer. Haar vader was een arts uit Delfhaven. Haar man was verbonden aan enkele liefdadigheidsinstellingen.²⁴²

Op 28 november in 1853 kwamen de echtparen Meinhard Retemeyer en Van Oosterzee naar het huis van de familie Herklots. Zij besloten een *Inrigting voor havelooze kinderen* op te richten. Er werd tevens besloten tot een oprichting van een haveloze school, bedoeld voor de ‘raggeds van Rotterdam’.²⁴³ De connecties met de familie Van Oosterzee zijn niet duidelijk. Van Oosterzee duidt hen aan als ‘eenige christelijke vrienden’. Wellicht kenden zij elkaar via het Réveil, in 1845 werd het maatschappelijke Réveil aangeduid met ‘Christelijke vrienden’. Het zou ook zo kunnen zijn dat men er een gezaghebbend man bij wilde betrekken. Johannes Jacobus van Oosterzee was destijds 36 jaar oud, dokter in de godgeleerheid en sinds 1844 predikant van de Nederduitsche Hervormde Gemeente. Hij trok veel publiek, wellicht vanwege zijn reputatie van welsprekendheid. Hij had grote invloed, ook al stonden zijn opvattingen ‘diametraal tegenover het liberalisme dat in het Rotterdam van deze jaren de toon aangaf’.²⁴⁴ Dat hij ook buiten Rotterdam bekend was, is te danken aan zijn wetenschappelijke publicaties. Zijn vrouw, Cornelia Maria Elisabeth de Wilde, deed waarschijnlijk niet vanwege haar

²⁴⁰ Idem, 181.

²⁴¹ Idem, 182 en 183.

²⁴² Idem, 178 en 179.

²⁴³ W.G. Herklots, *De school voor havelooze kinderen, te Rotterdam : herinnering aan den avond van 30 januarij 1867 : een rapport over die school en hare vruchten* (Rotterdam 1867) 8.

²⁴⁴ Douwes, ‘Een initiatief uit 1853’, 184.

eigen kwaliteiten mee, maar om het feit dat men als echtparen een initiatief nam.²⁴⁵ Van Oosterzee stond de Réveil-kring nabij, hij streefde ernaar de waarden van het christendom opnieuw te bezielen en te verdedigen. Douwes ziet Van Oosterzee's grootste kracht in zijn praktische theologie. De Schiedamsewijk en omgeving waren het pastorale werkterrein van Van Oosterzee. Dit kan tevens een reden zijn geweest voor de connectie met de andere oprichters: deze wijk met zijn vele sloppen, stegen en afwijkende fatsoensnormen had men als eerste werkveld op het oog.

5.3 Haveloos

'De naam van Ragged School was wel niet juister over te brengen dan door dien van "Havelooze School" en ziedaar het ontstaan'.²⁴⁶

'Ragged' zou je in het Nederlands kunnen vertalen met zeer slordig, armoedig, pover, sjofel, schamel en haveloos. A. Beets vertelt in zijn artikel over Utrechtse volkstaal (stadstaal) dat in zijn tijd de straatjongens van Utrecht en vooral de scholieren van de toenmalige Havelooze School door jongens van andere scholen en door jongens uit de burgerklasse de 'sjuumers' (de 'schuimers') werden genoemd.²⁴⁷ Een 'schuimer' zou je kunnen omschrijven als een landloper, een schooier, een pauper, een bedelaar of een zwerver. Het is duidelijk dat de scholen voor haveloze kinderen bedoeld waren voor bedelaars, armen en zwervertjes. Deze kinderen zwierven soms op straat, omdat ze wees waren. Meestal hadden de kinderen die naar de haveloze school gingen wel ouders of verzorgers. Er was echter wel vaak sprake van verwaarlozing in de opvoeding. Haveloze kinderen werden dan ook vaak 'verwaarloosde' kinderen genoemd. Zo structureel zelfs dat de naam 'Inrichting voor Havelooze Kinderen' in Rotterdam al snel werd veranderd in 'Inrichting voor Verwaarloosde Kinderen'. In de notulen is een kleine discussie te lezen over de vraag of de naam van de school ook veranderd moest worden.²⁴⁸ Uiteindelijk gebeurde dit niet, omdat de term 'haveloze school' door heel het land een begrip was.

De bestuurders van de haveloze school wilden zich ontfermen over kinderen, die van elke vorm van onderwijs en/of opvoeding verstoken waren. Haveloze kinderen waren veel op straat te vinden, met name door de slechte leef- en woonomstandigheden. 'Haveloos' zou je ook kunnen omschrijven als het hebben van geen thuis of huis. De kinderen woonden vaak in 'holen en krotten der ellende, waar de vunze lucht, de keel prikkelt en het hart benauwt.' 'Neen! Het begrip "huis" zult ge dáár zeker wel niet aan hechten.'²⁴⁹ Thuis was het vaak te klein en druk. De straat bood ruimte, vermaak en mogelijkheden om geld te verdienen, bijvoorbeeld door te bedelen, schoenen te poetsen of

²⁴⁵ Idem, 185. Bovendien is er in de notulen van het eerste jaar van de Havelooze School niets over haar te lezen.

²⁴⁶ Van Tuyl van Serooskerken, Poelman, Van de Poll e.a., *Inrigting voor Havelooze Kinderen*, 4.

²⁴⁷ A. Beets, 'De Utrechtsche volkstaal', in *Nederlansch Tijdschrift voor Taal- en Letterkunde* (Leiden 1927) 210-222, 214.

²⁴⁸ GAR, 80:1, 19 juni 1853.

²⁴⁹ W.J. Jorissen, *Havelooze kinderen, een avond in de Prinsenkerk te Rotterdam, den 18 maart 1870* (Rotterdam 1870) 5.

door dingen te verkopen. Haveloze kinderen zou je kunnen toeschrijven aan een ‘categorie, die de statistiek niet opneemt: tot de ongelukkigen, tot de ellendigen, tot de vergetenen, wier geslachtsnaam of ouderdom hun zelven nauwelijks bekend is.’²⁵⁰ In zeker zin zou je haveloze kinderen kunnen omschrijven als de ‘have nots’ van de negentiende eeuw.²⁵¹

De haveloze scholen wilden tegemoet komen in de materiële verzorging, maar ook of eigenlijk vooral in de geestelijke, zedelijke en emotionele opvoeding. Liefde, waarden en normen waren zaken die deze kinderen niet vanzelfsprekend van thuis meekregen. De school wilde hier in voorzien. De Bijbel en het christelijke geloof speelden een belangrijk rol in de vorming en opvoeding van het kind op school.

5.4 De redenen van komst van de leerlingen

Automatisch komt de vraag of de haveloze kinderen niet naar een ‘gewone’ armenschool of naar een diaconieschool gingen. Ook de hoofdonderwijzer P. Hess van de haveloze school te Utrecht merkt op dat hij in eerste instantie dacht dat de school overbodig was en dat de leerlingen best plaats konden nemen op andere scholen. Hij dacht zelfs dat de school door zijn werkwijze ongeregeldheid en ongebondenheid in de hand zouden werken. Toen hij in de school werkte, is hij de zaken heel anders gaan bekijken.²⁵² Met behulp van de leerlingengegevens uit het stamboek is er een analyse gemaakt van de redenen van opname op de Rotterdamse haveloze school. Deze redenen zijn ook terug te vinden in de bestuursverslagen van de scholen in Utrecht, Amsterdam en Rotterdam.

Een bezoeker van de Amsterdamse school merkt op dat de bezochte school weinig van de armenscholen verschilt: ‘Eigenlijk verschilt deze school in niets van alle mogelijke armenscholen, als alleen hierin, dat de kinderen er wat morsiger en havelooser uitsien, meer leven maken, en schijnbaar althans, minder orde hebben.’²⁵³ In de analyse van de redenen tot opname (zie figuur II op pagina 78) in Rotterdam is dan ook te zien dat verwaarlozing, verarming en haveloosheid een grote rol speelden. Sommige kinderen hadden geen nette kleding en konden daardoor niet naar andere scholen gaan. Op de haveloze school waren zij welkom. Zij konden in bad en kregen (bij goed gedrag en op bijzondere feestdagen) kleding en ondergoed. Het ontvangen van kleding was voor sommige kinderen van groot belang. Dit komt ook naar voren uit een briefje van een moeder, gericht aan de Amsterdamse hoofdonderwijzer A.J. Brunt. ‘Meester brund Ik verzoek vriendelijk of uw niet aseblieft heen houd

²⁵⁰ Jorissen, *Havelooze kinderen*, 5.

²⁵¹ Lya Dordregter bevestigt dit. Volgens haar grootvader J. de Haan, leraar op de Amsterdamse haveloze school van 1915-1921, kwam het woord ‘haveloos’ van ‘have not’. (Telefoongesprek met Lya Dordregter, 12 mei 2009). Jeannette Doornenbal en Janny Reitsma hebben onderzoek gedaan naar het toenemende schooluitval anno 2008. Zij benadrukken dat de sociale segregatie toeneemt doordat het verschil tussen de ‘haves’ en de ‘have nots’ toeneemt. Je kunt denken aan een kapitaalkloof en/of een kenniskloof, voortkomend uit het individu en zijn omgeving. Jeannette Doornenbal en Janny Reitsma, ‘Samenleving lijdt schade als kinderen buiten de boot vallen’, in *Het Dagblad van het Noorden* (23 april 2008).

²⁵² S.E. de Haan, H.A. Hofst Graafland, S.C.A.W. van Dielen e.a., *Eenige Mededeelingen omtrent den toestand van de Inrigting voor havelooze kinderen te Utrecht* (Utrecht 1866) 3.

²⁵³ ‘Een “klein begin” te Amsterdam, verslag van de Inrigting voor Havelooze kinderen te Amsterdam, in het openbaar uitgebragt, 28 februari 1853’, in *De Economist* 2:1 (1853) 229-242, 229.

stukje honder goed voor mijn Zoondje heeft wand Hij durft haas niet meer In bat te gaan met dat eene stukje hondergeed.²⁵⁴ Critici van de school merken op dat de kinderen er niet zo haveloos en vies uitzien als vaak wordt gedacht. Volgens de Utrechtse hoofdonderwijzer P. Hess is dat geen teken van de overbodigheid van de school, maar een teken dat de school goed werk levert. Op school kregen de kinderen immers een bad en schone kleding.²⁵⁵

Het zijn de meest verwaarloosden (zowel qua lichaam als geest) die op de school een plaats kregen. Ook komen er ‘zwakhoofdigen, ik zal niet zeggen idioten, want die zouden nog eene trede lager moeten zijn’ naar de haveloze school.²⁵⁶ Kinderen die, ondanks de aanhoudende inspanning van de onderwijzers, niet of nauwelijks groeiden in hun ontwikkeling zouden op andere scholen vastlopen, op de haveloze school kregen zij begrip. Bovendien waren ook stotteraars en kinderen met een taalachterstand op hun plaats op de haveloze school. Hoofdonderwijzer Brunt benadrukt dat de school geen school voor ‘achterlijke’ kinderen is, maar dat het wel een school is ‘waar slechts bij uitzondering een helder hoofd wordt aangetroffen’.²⁵⁷ Hij benadrukt de gezinssituaties van de kinderen. Vaak lieten de ouders de kinderen opgroeien zonder te zorgen voor de verstandelijke ontwikkeling van hun kinderen, aldus Brunt. Kinderen bezaten vaak een taalachterstand en hadden ‘stompe hersenen’.²⁵⁸ Ook waren er kinderen die, ondanks hun gevorderde leeftijd, nog nooit een school hadden bezocht. In het regulier onderwijs zouden zij voorwerp van extra spot en/of medelijden zijn. Ook waren er kinderen die in eerste instantie op de haveloze school werden geplaatst, maar uiteindelijk toch naar het speciaal onderwijs gingen.²⁵⁹

Uit figuur II, waar de voortgang van 84 Rotterdamse leerlingen staat weergegeven, blijkt dat de meeste onderzochte leerlingen op de school een redelijke tot zeer goede voortgang boekten. Er waren echter ook twintig leerlingen, bijna 24 procent, die weinig tot een slechte voortgang boekten. Dit kan verschillende oorzaken hebben: kinderen bezochten de school onregelmatig, konden niet goed leren, hadden weinig motivatie en spijbelden veel. Dit kwam volgens hoofdonderwijzer Brunt onder andere door de afkeer die veel kinderen van het leren hadden. Bovendien waren de kinderen niet aan orde gewend.

²⁵⁴ A.J. Brunt e.a., *Zestiende verslag over den staat en werkzaamheden der Inrichting voor Havelooze Kinderen te Amsterdam* (Amsterdam 1905) 16.

²⁵⁵ M.A. van Tuyl van Serooskerken, E.M.J. Poelman, J.B. van de Poll e.a., *Havelooze School te Utrecht* (Utrecht 1855) 8.

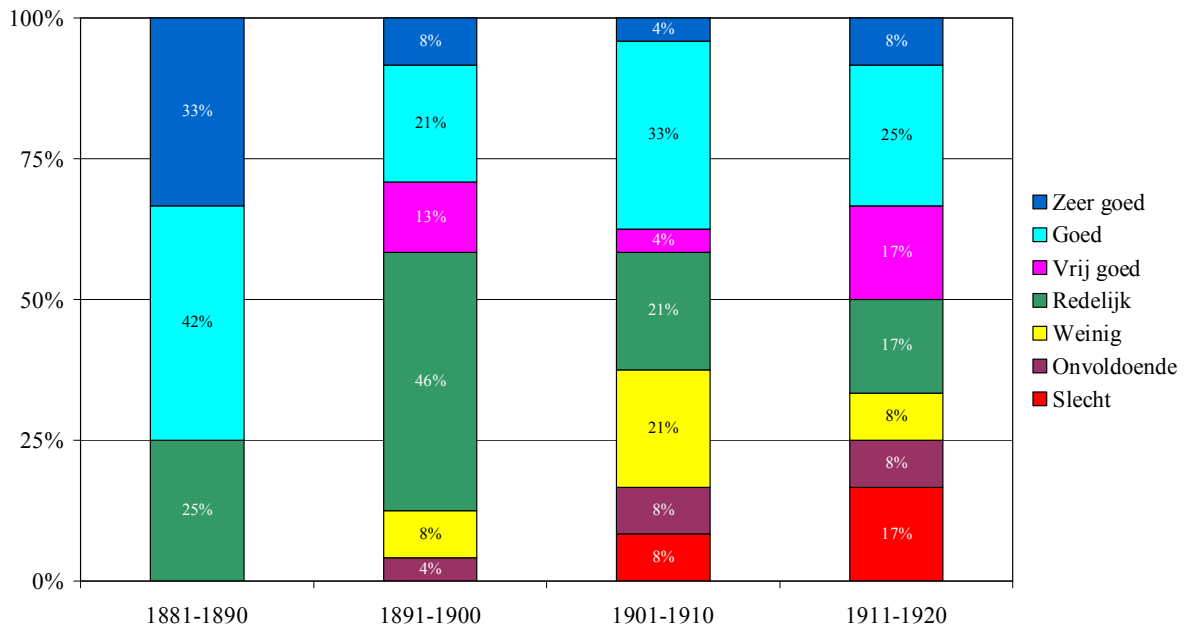
²⁵⁶ Haan, Hof Graafland, Dielen e.a., *Eenige Mededeelingen*, 3.

²⁵⁷ Brunt, *Zestiende verslag*, 11.

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ Zie figuur met de redenen van vertrek, paragraaf 7.6. Ook in de notulen van 10 september 1920 wordt vermeld dat vijf zwakzinnige kinderen uit de voorbereidende klas van de school weggaan en door worden verwezen naar speciaal onderwijs.

Figuur 1: Procentueel verdeelde vordering per periode, Rotterdam



Sommige kinderen waren te vuil of te ziek om toegelaten te worden tot het regulier onderwijs van de armenscholen. Kinderen met een schimmelziekte konden bijvoorbeeld, in tegenstelling tot de armenscholen, wel toegelaten worden op de haveloze school.²⁶⁰ Ziekte, vuilheid en haveloosheid waren niet de enige oorzaken die kinderen de toegang tot de armenschool konden ontzeggen. Sommige armenkinderen werden van de armenschool weg gestuurd vanwege onhandelbaar gedrag of omdat zij te weinig kwamen opdagen (daargelaten of huiselijke omstandigheden de oorzaken waren of niet). H.G. Licher, sinds 1864 hoofd van de haveloze school te Amsterdam, bevestigt dit. Hij legt uit dat hij het hoofd is van een inrichting voor haveloze kinderen, ‘dat wil zeggen kinderen van bedelaars en kinderen, die op andere scholen, wegens schoolverzuim of onreinheid weggestuurd zijn’.²⁶¹ Op dicht bevolkte scholen, zoals de armen- en diaconiescholen, kon men niet zomaar toelaten dat de kinderen de school onregelmatig zouden bezoeken. Dat zou een inbreuk zijn op de orde en de regel. ‘De schade, welke buitendien hierdoor andere kinderen noodwendig zouden lijden, zal den onderwijzer dier school, hoe onaangenaam dit ook moge zijn, verplichten, die nalatigen te verwijderen.’²⁶² Op de haveloze school probeerden de onderwijzers meer geduld en begrip voor het

²⁶⁰ In 1913 nam de Rotterdamse haveloze school drie leerlingen (nummer 4704, 4705 en 4706) op met favus (schimmelziekte). (Zie figuur.) De kinderen konden vanwege hun ziekte waarschijnlijk niet terecht op andere scholen. Deze kinderen konden volgens artikel 8 van het reglement van de stadsarmenscholen niet op de armenscholen worden toegelaten. In dit artikel staat: ‘neemt bij het plaatsnemen op de scholen in acht, dat geen kinderen daarop worden toegelaten, zonder overlegging van een behoorlijk bewijs dat zij ingeënt zijn of de natuurlijke kinderziekte gehad hebben. Zij ziet toe dat kinderen, die door hoofdzeer of andere besmettelijke huidziekten zijn aangedaan, tot aan hunne volkomen herstelling, van de scholen worden geweerd.’

²⁶¹ H.G. Licher, ‘Verhoor van den heer H.G. Licher, zitting van dinsdag 11 januari 1887’, in Jacques Giele, *Een kwaad leven. De arbeidsenquête van 1887* (Amsterdam 1981) deel 1, vraag 3369-3416, 3373.

²⁶² Jorissen, *Havelooze kinderen*, 21.

individu op te brengen.²⁶³ In figuur II van de Rotterdamse redenen van opname is te zien dat twaalf van de 84 leerlingen waren opgenomen, omdat zij van andere scholen geroyeerd waren. Het veelvuldig verzuim of geheel wegblijven waren veel voorkomende redenen voor het royeren van kinderen van de armenscholen. Uiteraard hoeft dit royeren niet alleen een gevolg te zijn van het veelvuldig spijbelen.

Een andere oorzaak is te vinden in de toegangsregels van sommige armenscholen. Op sommige diaconiescholen werden kinderen niet toegelaten, vanwege de ‘staat hunner ouders, die gelijk heidenen, van godsdienst noch christelijke belijdenis eenig begrip hadden’.²⁶⁴ In sommige steden konden kinderen uit gemengde huwelijken alleen tegen betaling naar een diaconieschool.²⁶⁵ Op de haveloze school was er plaats voor iedereen. Sommige kinderen waren bijvoorbeeld te oud om toegelaten te worden tot het reguliere lagere onderwijs en werden daarom naar de haveloze school gestuurd. Daar konden zij voor het eerst kennismaken met het onderwijs. Er waren grote verschillen tussen het niveau en de leeftijd per leerling op de haveloze school.

Ook blijkt uit figuur II dat *Pro Juventute* twee van de 84 kinderen naar de school stuurde. Deze vereniging was in Amsterdam op 16 maart 1896 opgericht. Het doel was de bestrijding van en onderzoek naar de criminaliteit van jongeren en kinderen. De oprichters hingen de ‘nieuwe richting’ in het strafrecht aan: de nadruk lag vooral op de persoon van de dader en bijpassende reclasseringsmaatregelen. De individuele benadering met informatie over de achtergrond en de familie van de verdacht stond centraal. De rechter diende niet alleen een vonnis te vellen, maar de verdachte ook maatregelen op te leggen die hem of haar naar het rechte pad zouden brengen.²⁶⁶ *Pro Juventute* kon kinderen doorzenden naar een goede opvangplek, bijvoorbeeld de haveloze school. In Rotterdam ontstond in 1899 een afdeling van *Pro Juventute*.

Geld- en ruimtegebrek waren tevens oorzaken voor het ontstaan van de haveloze school (zie figuur II). Een onbekende bezoeker van de haveloze school te Amsterdam pleit voor meer geld voor onderwijs aan arme kinderen. Hoewel meningen omtrent bedeling, het Armwezen en staatsbemoeienis uiteenlopen, kan men volgens hem aannemen dat ‘alle verlichte mensen der beschaafde wereld het thans hieromtrent eens zijn, dat onderwijs, en vroegtijdig begonnen onderwijs, het eenige middel is om toekomstige armoede te keren.’²⁶⁷ Hieruit volgt in zijn ogen logischerwijs dat, indien er in een beschaafd land veel armoede is, het geneesmiddel dan ook veelvuldig toegepast zal worden. Dit is echter niet het geval. Amsterdam is de ‘hoofdstad van een zeer beschaafd land, en al de armenkinderen gaan daar niet naar school’. De oorzaak hiervan is zijn inziens niet te vinden in de onwilligheid van de ouders of in geneeskundige redenen (ondanks dat deze zaken wel voorkwamen), maar in de lange

²⁶³ De Haan, Hoft Graafland, Van Dielen e.a., *Eenige Mededeelingen*, 4.

²⁶⁴ M.A. van Tuyl van Serooskerken, E.M.J. Poelman, J.B. van de Poll e.a., *Verslag van den staat en de werkzaamheden der Inrigting voor Havelooze Kinderen* (Utrecht 1863) 4.

²⁶⁵ Levy, *Het vraagstuk*, 108.

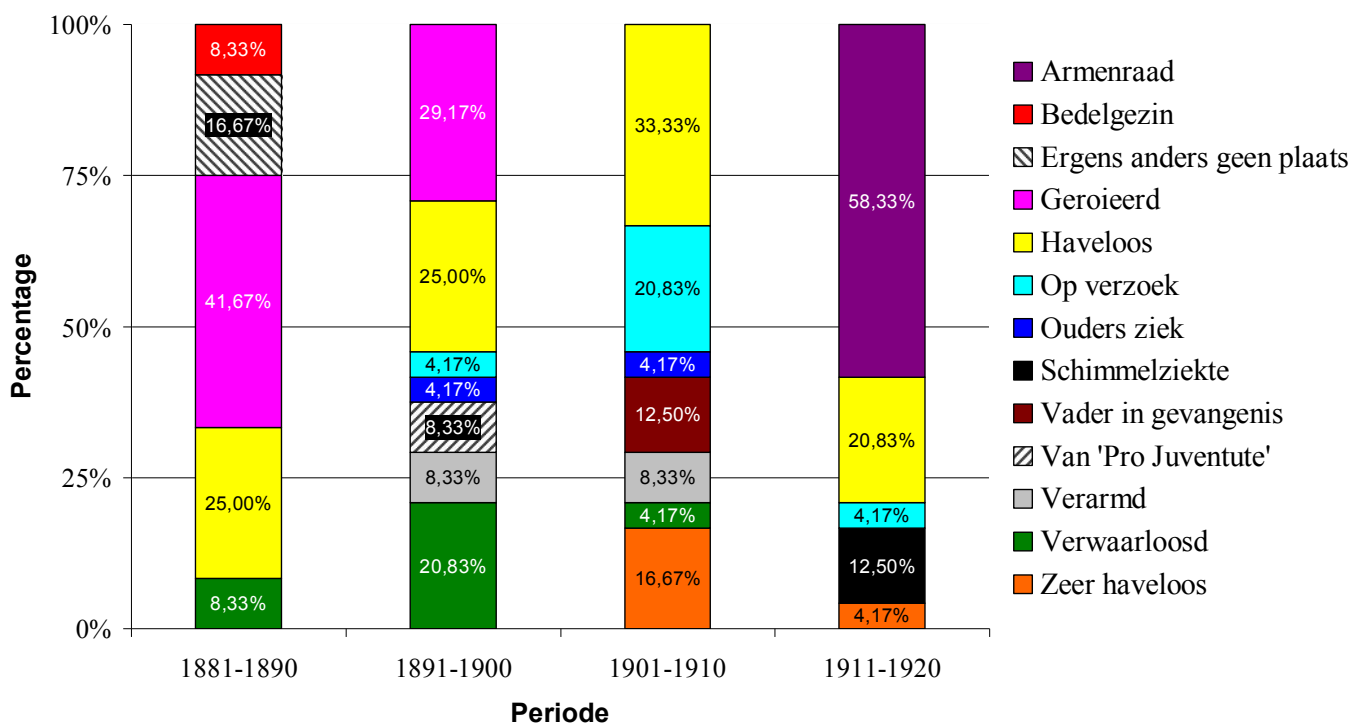
²⁶⁶ Jan-Paul Verkaik, *Voor de jeugd van tegenwoordig. Kinderbescherming en jeugdhulpverlening door Pro Juventute in Amsterdam 1896-1994* (Utrecht 1996) 13-33.

²⁶⁷ ‘Een “klein begin” te Amsterdam’, 236.

wachtlijsten met honderden kinderen, die door hun ouders waren opgegeven om onderwijs te volgen. De kinderen konden niet komen door het gebrek aan ruimte op de bestaande armenscholen. Twee tot drie jaar moesten de armenkinderen wachten voordat zij toegelaten konden worden. De bezoeker van de Amsterdamse school vindt dit een groot probleem: het niet schoolgaan van armenkinderen is zijns inziens een belangrijke oorzaak van armoede. Hij zou het ruimte- en geldprobleem nog enigszins begrijpelijk vinden, indien dit alles in een ‘behoefte gemeente’ plaats vond, ‘maar het gebeurt in de stad der kapitalisten’(...) ‘Gebrek aan ruimte, aan lokalen, aan onderwijzers, ’t wordt alles door geld overwonnen; - het is dus enkel een kwestie van geld, en dan een half miljoen in armenbedeeling! Zooveel voor de kwaal, en daarbij te weinig voor het geneesmiddel! O, praktische mannen!’²⁶⁸

Het is opmerkelijk dat verzoeken van de Armenraad in de periode 1911-1920 van meer dan de helft van de toegelaten kinderen de reden van opname was. Deze raad werd bij de Armenwet van 1912 geïntroduceerd. De armenraad bestond uit vertegenwoordigers van instellingen van weldadigheid. De drie voornaamste taken van de armenraad waren het doen van onderzoek naar de omstandigheden van personen die hulp hadden aangevraagd, het aanleggen van een register met ingewonnen inlichtingen en andere gegevens en deze gegevens verstrekken aan instellingen van weldadigheid. Dit vereist verder onderzoek. Wellicht dat er een goede samenwerking tussen de school en de armenraad tot stand kwam.

Figuur 2: Reden van opname per periode, Rotterdam



²⁶⁸ Idem, 237.

5.5 Toegangsregeling

Het Bestuur van de Utrechtse school merkt op dat men in gedachten moet houden dat de school naar Engels voorbeeld is gesticht en dat het toegangsbeleid naar Engels voorbeeld twaalf rubrieken telt. De scholen zijn opgericht voor die stand kinderen, ‘welke door hun vervallen en verwaarloosden staat, van alle andere middelen van onderwijs of beschaving verstoken zijn, - voor dien stand, welken geene andere zoude willen nog kunnen opnemen, - voor dien stand, welke tot zulke onkunde, ellende en ondeugd gezonken is, dat zij ongeschikt zijn, met eenige andere gedeelte onzer jeugdige bevolking om te gaan, - voor dien stand, welke op zich zelf reeds talrijk genoeg is, om al onze pogingen te vereischen, zonder ze te vermengen met hen, waar voor reeds gezorgd is.’²⁶⁹ Onder deze stand vallen kinderen van naar de koloniën gedeporteerde misdadigers, van gevangenen, van dieven (die nog niet opgesloten zijn) en van ‘de laagste soort’ van bedelaars en ‘deugnieten’. Ook kinderen van ‘onwaardige’ en alcoholverslaafde ouders mogen naar de school komen. Kinderen die het zelf moeten zien te rooien door verwaarlozing of ‘wreedheid’ van hun stiefouders en kinderen van fabriekarbeiders, die een ‘dwalend’ leven kiezen bestaande uit stelen of andere misdadige en/of dubieuze activiteiten zijn eveneens welkom. Ook jonge bedelaars, dieven, prostituees, wezen, zwervers, staljongens, boerenhandlangers en handelaartjes vormden de doelgroep. Kinderen die het niet naar hun zin hadden in de fabriek, wegliepen en een zwervend leven leidden, kregen op de haveloze school een nieuwe kans. Uiteraard waren ook kinderen van eerlijk ouders, die te arm waren om hun kinderen te laten voldoen aan de toegangseisen van andere scholen, welkom.²⁷⁰

Haveloze kinderen namen soms zelf hun vrienden en vriendinnen mee naar school. Ook werden er aanbevelingen gedaan door bijvoorbeeld kennissen van haveloze kinderen tot het opnemen van een aantal kinderen. De armenraad maakte hier ook gebruik van. In de analyse van de Rotterdamse school is te zien dat de Armenraad veertien keer het advies heeft gegeven om iemand op te nemen, in zeven andere gevallen gebeurde dit door burens, kennissen en het bestuur. De leden van het bestuur konden namelijk ook zelf verzoeken tot opneming indienen. Een voorbeeld is het veertienjarig meisje dat naar de haveloze school kwam met een briefje om verzoek tot toelating, afkomstig van een vrouwelijke bestuurder. Op de vraag waarom de vrouw haar naar school gestuurd had, antwoordde zij: ‘Meester, Mevrouw heeft mij gesnapt, toen ik met lucifers stond.’²⁷¹

H.G. Licher, van 1846 tot 1909 hoofd van de Amsterdamse school, verklaart dat de school niemand wegstuurt. In de notulen van de school te Rotterdam is te lezen dat men een ander toegangsbeleid hanteert dan te Amsterdam. In de notulen van 21 december 1853 is reeds te lezen dat de school besluit uitsluitend havelooze kinderen en verwaarloosden toegang te verlenen tot de Inrichting.²⁷² In de negende bijeenkomst (9 mei 1854) wordt besloten een commissie naar Amsterdam te sturen. Zij zullen daar onderzoek doen en adviezen inwinnen. In de tiende bijeenkomst (22 mei

²⁶⁹ Van Tuyl van Serooskerken e.a., *Havelooze Scholen te Utrecht* (Utrecht 1850) 9.

²⁷⁰ Idem, 9 en 10.

²⁷¹ Jorissen, *Havelooze kinderen*, 20.

²⁷² GAR, 80:1, 21 december 1853.

1854) wordt besloten in het toegangsbeleid af te wijken van Amsterdam. Er worden geen kinderen opgenomen die ook op andere scholen terecht kunnen. ‘Bij voorkeur worden zulke kinderen opgenomen die vanwege den diepgezonken staat hunner ouders, noch op Diaconie, noch op Stadsscholen onderwijs ontvangen kunnen.’²⁷³ Verder wordt besloten dat de onderwijzer ieder aangemeld kind zal ontvangen. De onderwijzer moet proberen om informatie in te winnen over het aangemelde kind. Nadat de onderwijzer het bestuur over het kind geïnformeerd heeft, zal het bestuur beslissen over toelating. Hoewel sommige ouders zich schaamden om hun kinderen naar de haveloze school te sturen en hun kinderen direct van de school haalden zodra het gezinsinkomen dit toeliet, blijken anderen de haveloze school te verkiezen boven andere scholen. De extra hulp vinden zij gemakkelijk. In Rotterdam besliste het bestuur zelf wie zij zouden opnemen.

Aangezien de school was bedoeld om kinderen op te vangen die op andere scholen niet terecht konden, vergeleek één van de eerste bestuurders de school met een reddingsboot op de oceaan van de maatschappij, bedoeld ‘om op te nemen, wat dreigt te verongelukken.’²⁷⁴ Dit verongelukken doelt zowel op het aardse leven als op het eeuwige leven.

5.6 Conclusie

In Nederland werden naar Engels voorbeeld haveloze scholen opgericht. In het tijdelijke maandblad *De Weergalm* stonden verslagen van de scholen in Engeland. Dat de Nederlandse versie door Engels voorbeeld geïnspireerd was, blijkt onder andere uit het (symbolisch) taalgebruik en door de verwijzing naar het Engels toegangsbeleid.

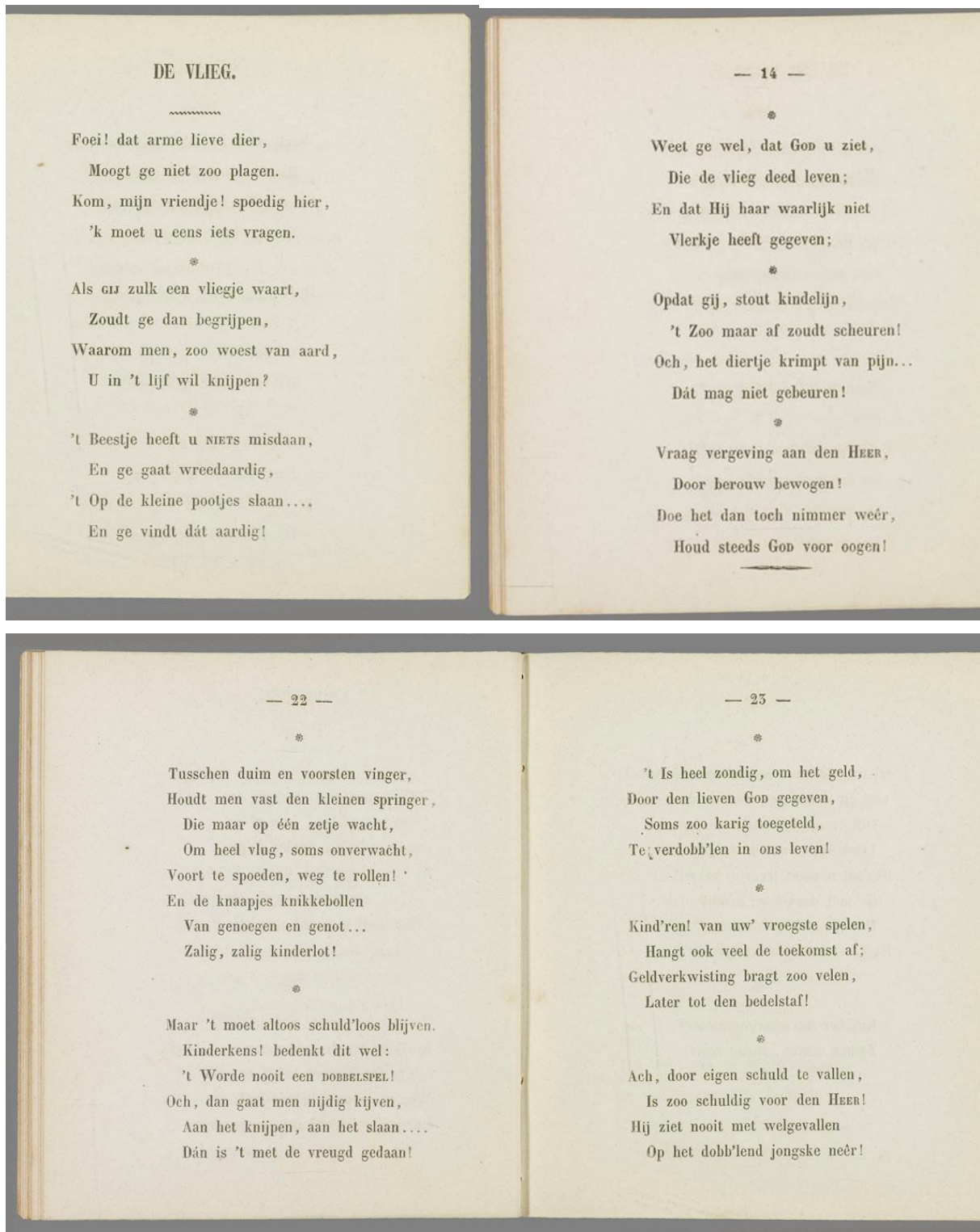
In Utrecht, Amsterdam en Rotterdam ontstonden haveloze (basis)scholen. Kinderen kregen gratis onderwijs, een bad, en soms ook voeding en kleding. De scholen waren bedoeld voor kinderen die niet terecht konden op andere scholen en zonder de haveloze school van elke vorm van opvoeding en/of onderwijs verstoken zouden blijven. Zieke en vuile kinderen werden bijvoorbeeld niet op het armenonderwijs toegelaten. Kinderen die teveel spijbelden werden weggestuurd, omdat zij een belemmering voor de andere kinderen vormden. Ook waren er oudere kinderen die nog nooit naar school waren geweest. Vanwege hun leeftijd konden zij niet instromen in het reguliere armenonderwijs. Kinderen van misdadige, overleden of bedelende ouders/verzorgers waren ook welkom op de haveloze school. Kleine misdadigers of bedelaars, die opgepakt waren, konden doorgestuurd worden naar de school.

Op de Amsterdamse school was iedereen welkom, in Rotterdam werd een streng toegangsbeleid gehanteerd. Dit om te voorkomen dat mensen misbruik van de school zouden maken. Indien kinderen op het reguliere armenonderwijs terecht konden, waren zij niet welkom op de haveloze school. Er konden verzoeken tot plaatsing worden ingediend, maar het bestuur zou uiteindelijk beslissen tot wel of niet opnemen.

²⁷³ GAR, 80:1, 22 mei 1854.

²⁷⁴ Ittmann, *Gedenkboek*, 5.

Hoofdstuk 6 'Wij trachten hier de ruwe diamanten te klooven en te slijpen' – de school en haar idealen



275

²⁷⁵ P. van Eik, *Kindergedichtjes, uitgegeven ten voordeele der Inrigting voor havelooze kinderen* (Amsterdam 1855) 13, 14, 22, 23.

Karaktervorming en opvoeding waren dé sleutelwoorden van het beleid van de haveloze school. Veel haveloze kinderen kregen deze vorming niet van huis uit mee, op school moest hier verandering in worden gebracht. Slechte eigenschappen moesten afgebroken worden en het goede moest aangeleerd worden. Dit kon gebeuren door middel van zang, maar ook door middel van poëzie (zie vorige bladzijde). De nadruk op karaktervorming en de bestrijding van slechte eigenschappen is niet alleen in het beleid van de haveloze school zichtbaar, ook op andere vlakken in de samenleving is deze nadruk aanwezig. Dit hoofdstuk gaat in op de opvoeding van de haveloze kinderen in het huisgezin en de karaktervorming op school. Karaktervorming zal worden belicht vanuit een breder perspectief en vervolgens zal dit thema teruggekoppeld worden naar de ideeën en het reilen en zeilen in de haveloze school.

6.1 Opvoeding van de haveloze kinderen

*‘Het karakter van vele onzer kinderen is door de verkeerde huiselijke opvoeding
zoo diep bedorven!’*

‘Wat is er van zulk een knaap te verwachten, als hij niet verandert?’ Dit vroeg het bestuur zich af nadat een jongen de ogen van een lief, jong katje met een breinaald had uitgestoken en zich vermaakte met het lijden van het dier.²⁷⁶ Het bestuur zal zich dit vast ook hebben afgevraagd nadat vier kinderen vrolijk aan de meester kwamen vertellen dat hun moeder vannacht was gestorven, alsof een hond of kat was doodgefallen.²⁷⁷ Het bestuur zag dit laatste geval als een duidelijk gevolg van de onverschilligheid van de ouders en hun ruwe opvoeding. Zij zagen in dit voorbeeld ‘hoe het kinderlijke gevoel door de handelswijze der ouders verstompt’.²⁷⁸ Moeder was drankverslaafd en ook vader had een zwak voor sterke drank. Vader had het gezin regelmatig verlaten, maar kwam steeds terug voor de kinderen. Als zijn vrouw dronken was, joeg hij haar het huis uit en liet haar niet binnen voor ze nuchter was. Op de avond van haar dood had ze het op een lopen gezet voor haar woedende man. Ze was gestruikeld en gevallen.

‘Vader en moeder treden meestal op zeer ongemotiveerde of onverstandige manier op.’²⁷⁹ Er zijn gevallen bekend van ouders die zich helemaal niet met de opvoeding van hun kinderen bemoeiden. Andere aanklachten tegen de ouders van haveloze kinderen richtten zich op de verkeerde, gewelddadige en/of onverschillige opvoeding, evenals op een wereldvreemde, gesloten opvoeding. Zo ontwrichtte een vader de pols van zijn zoon, omdat hij een aardappel uit de schaal had gehaald aan de kant waar zijn vader zat. Een andere vader had in zijn woede zijn zoon bij de benen gepakt en hem

²⁷⁶ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 21 en GAR, 80:3, 13 november 1901.

²⁷⁷ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 22.

²⁷⁸ Ibidem.

²⁷⁹ Brunt e.a., *Zestiende verslag*, 13.

tweemaal met zijn hoofd op de grond laten neerkomen. Niet alleen spierkracht, maar ook de tang en de pook werden vaak als tuchtigingsmiddelen gebruikt.

Het bestuur van de Rotterdamse haveloze school haalt ook een voorbeeld aan van een ‘zeer teedere, maar helaas, zeer verkeerde liefde van ouders tot hun kinderen’.²⁸⁰ Twee kinderen van negen en elf werden door hun ouders jarenlang op een zolderkamertje vastgehouden. Zij hadden nog nooit een voet op straat gezet, omdat hun ouders bang waren dat hun kinderen in de omgang met anderen bedorven zouden worden. Uiteindelijk wist het bestuur van de haveloze school moeder over te halen om haar kinderen naar school te zenden. Moeder bracht ze naar school, ze mochten niet zonder haar begeleiding buiten komen. De kinderen hadden een bijzonder uiterlijk. Bovendien vielen ze op door hun ‘aard’, hun ‘waggelende gang’ en hun ‘vreemde spraak’.²⁸¹ Met veel moeite probeerde men het verstand van deze jongens te ontwikkelen. Bovendien werd de vrouw regelmatig aan gesproken op de noodzakelijkheid hen alleen naar school te laten gaan en de omgang met anderen te bevorderen. Toen er eindelijk een werkplek voor één van de jongens was gevonden, kwam hij vaak vuil aan op zijn werk. Ook hier werd de moeder over aangesproken. Hoewel ze beterschap beloofde, veranderde er niets. Nadat haar man was overleden, stelde het bestuur voor om de jongens naar een gesticht te zenden. De vrouw antwoordde ze dat ze de jongens nog liever van honger zag sterven dan dat ze zich van hen zou scheiden.²⁸²

Door de ‘slechte’ of ‘onjuiste’ opvoeding, kregen de kinderen van huis uit een ‘slecht’ of ‘verdorven’ karakter. Eerbied, ontzag en liefde zouden slechts weinig aanwezig of geheel afwezig zijn bij de haveloze leerlingen. Morele opvoeding, het vormen van karakter door het aanbrengen van de juiste morele kwaliteiten, was het kernwoord in de gezinspedagogiek in de periode 1845-1925.²⁸³ Deze morele kwaliteiten waren het kind niet eigen, maar moesten het kind in de opvoeding worden bijgebracht. De ouders hadden hierbij een kerntaak te vervullen: door het voorleven, gewenning (verworden tot een gewoonte) en hun liefdevolle leiding. Leiding was nodig zodat het kind zichzelf kon leren beteugelen, liefde vormde het motief voor deze inspanning. Gehoorzaamheid en zelfbeheersing diende het kind in eerste instantie van de ouders te leren. Ook werd van de ouders een inzicht in de kinderlijk individualiteit geëist, dit inzicht was belangrijker dan kennis. Een middenweg tussen het ouderlijk (mild) gezag en vrijheid was de ideale opvoeding. Door voldoende vrijheid zou het kind een zelfstandige verantwoordelijkheid ontwikkelen om, samen met zijn geweten, te komen tot zedelijke verbetering.²⁸⁴ Gezag was nodig om de gewenste moraliteit op het kind over te dragen. De ouders waren gedurende de eerste jaren van de opvoeding verantwoordelijk voor de beteugeling van

²⁸⁰ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 22.

²⁸¹ Ibidem.

²⁸² Idem, 23.

²⁸³ Bakker, *Kind en karakter*, 215.

²⁸⁴ Niet iedere auteur geeft een verklaring of een rechtvaardiging voor deze verlangde zedelijkheid. Sommige auteurs redeneren vanuit de geest van Kant en de menselijke ethische plicht tot zedelijkheid, anderen benadrukken de zedelijkheid vanuit hun religieuze standpunten. In het beleid van de haveloze school werd de zedelijkheid verlangd vanuit de Bijbel en de relatie met God.

de driften.²⁸⁵ Ouders waren verantwoordelijk voor de juiste karaktervorming van het kind. Er werd verondersteld dat ieder kind van nature beschikte over een aangeboren kinderlijk egoïsme. Indien het kind opgroeide tot een ‘slecht’ kind en uiting gaf aan zijn aangeboren slechte eigenschappen, was dit het gevolg van een falen van de ouders in het uitwieden van de slechte eigenschappen en het aankweken van het goede.

Deze visie is terug te vinden bij het bestuur van de haveloze school. Het bestuur merkt op dat het te bewonderen is dat de kinderen er niet nog erger aan toe zijn, wanneer men het gedrag van de ouders in aanmerking neemt.²⁸⁶ Als het bestuur tijdens het huisbezoek een vrouw aanspreekt op het gedrag van haar zoon, verklaart ze dat ze niet weet waar hij dit gedrag geleerd heeft. Zelf zegt ze een goed voorbeeld te zijn. Uit nader onderzoek blijkt dat ze sinds een maand uit de gevangenis is ontslagen. Ze had een jaar in de gevangenis doorgebracht wegens diefstal.²⁸⁷ Ook in het stamboek van de leerlingen van de haveloze school te Rotterdam is te lezen dat onderwijzers de ouders het ‘slechte’ of ‘bedorven’ karakter van de leerling verwijten. In dit boek werden de namen van de leerlingen en hun ouders, evenals hun tijd van opname en vertrek, hun verzuim, vordering en gedrag aangetekend. In de laatste kolom was er ruimte voor ‘aanmerkingen’. Vaak staat in deze kolom iets over het karakter van de leerling. Zo staat er van de eerste leerling in het stamboek dat hij een lastig karakter heeft, maar dat hij niet zo erg is als zijn broers.²⁸⁸ Van de laatste opgenomen leerling in het jaar 1888 staat dat hij geen aangenaam karakter heeft: hij heeft de neiging om anderen kwaad te doen en is niet eerlijk.²⁸⁹ Hoewel er ook goede eigenschappen van de kinderen worden vermeld (slim, ‘goed’, leergierig, lief, leerzaam, gewillig, zacht karakter, goed ontwikkeld, handig, veelbelovend, gevoelig) wil ik vooral stil staan bij de ‘slechte’ eigenschappen of kenmerken van het kind. Het beleid van de school was er immers op gericht om deze eigenschappen te veranderen in ‘goede’ eigenschappen. De kinderen werden bijvoorbeeld omschreven als dom, met kwade neigingen, onaangenaam, bedorven, onverschillig, lui, wispelturig, vuil, lichtgeraakt, met een spraakgebrek, onwillig, ruw, woelig, niet vlug, een rechte vagebond, een door en door slecht kind, brutaal, ondeugend, babbelachtig, achterlijk, met aanleg voor kwaaddoen, geen opnemingsvermogen, niet veelbelovend, niets belovend, iemand waar we veel verdriet en weinig genoegen van hebben gehad.

Het gedrag en de opvoeding van de ouders werden vaak als hoofdoorzaken van dit slechte karakter genoemd. Een voorbeeld is de aanmerking op leerling 3586 (1898): ‘Een slecht, verwaarloosd kind, door de moeder zeer bedorven.’²⁹⁰ In het stamboek van de leerlingen staat ook regelmatig een opmerking over de ouders. Een aantal voorbeelden: ‘Heeft zich goed gedragen; door den slechten

²⁸⁵ ‘Sommige auteurs beschouwden oudergezag als een goddelijk instituut: anderen meenden dat het in zichzelf gerechtvaardigd was.’ N. Bakker, *Kind en karakter*, 215.

²⁸⁶ P. Molenaar, *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam opgericht in november 1853* (Rotterdam 1891) 8.

²⁸⁷ *Idem*, 8.

²⁸⁸ GAR, 80:9, leerling 2653 (1888).

²⁸⁹ *Idem*, leerling 2737 (1888).

²⁹⁰ *Idem*, leerling 3586 (1898).

omgang thuis bestaat er veel vrees voor haar.²⁹¹, ‘Een nare jongen, van wien we veel verdriet gehad hebben. De ouders werken meer tegen dan mede.’²⁹², ‘Een onwillig en zeer bedorven kind. De moeder werkt in alles tegen.’²⁹³, ‘De moeder is de oorzaak dat de jongen zoo dikwijls verzuimd heeft.’²⁹⁴, ‘Een door en door slecht kind. Door den onwil den ouders is zij moeten ontslagen worden.’²⁹⁵, ‘De ouders weigerden te voldoen aan hunne verplichtingen ten opzichte der school.’²⁹⁶, ‘Moeder is wat wispelturig, gauw boos en nam haar kinderen weg na een opmerking over het niet gewassen zijn.’²⁹⁷

Hoewel de opvoeding van de ouders een grote rol speelde, zijn de oprichters van de haveloze scholen er zich ook van bewust dat de schuld van een ‘slecht’ karakter niet altijd bij de ouders is neer te leggen. Omgevingsfactoren, armoede en ‘slechte’ vrienden spelen bijvoorbeeld ook een grote rol. In de verslagen zijn namelijk verhalen te lezen van kinderen die niet naar school wilden, terwijl hun ouders hen stimuleerden en kansen gaven. Een voorbeeld hiervan is de jongen die door zijn moeder of/en door zijn grootmoeder met grote moeite naar school werd gebracht. Onderweg kwam het regelmatig voor dat hij hen schopte en sloeg, en zo ontvluchtte. Ook had hij eens een steen tegen het hoofd van zijn grootmoeder gegooid. Terwijl het bloed uit de wond vloeide, zei hij: ‘Doet het goed zeer? Gelukkig! Ben je nog niet dood?’²⁹⁸ Deze jongen bleek onhandelbaar en werd op een haveloze school geplaatst. De eerste dagen was hij op school moeilijk rustig te houden. Een paar weken later kwam hij regelmatig en zelfstandig naar school, zonder te spijbelen.

6.2 Slechte karaktereigenschappen en de taak van de school

‘Men heeft een strijd te voeren met allerlei ondeugden: leugen, bedrog, diefstal, luiheid, onreinheid en niet het minst heeft men te kampen met den onwil en het onverstand der ouders.’²⁹⁹

Deze ‘slechte’ eigenschappen moesten op school effectief bestreden worden. Een voorbeeld is de vuilheid en slordigheid van de leerlingen. Het bestuur van de Rotterdamse haveloze school probeerde de vuilheid niet alleen in de badkamer van de school te bestrijden, maar ook door middel van huisbezoek. Een voorbeeld is het bezoek aan een erg smerig huis, waar een kind woonde dat nog nooit naar school was geweest. ‘Nimmer hadden we zoo iets onreins gezien als in deze woning: onze voeten bleven letterlijk aan den grond kleven.’³⁰⁰ Het bezoek wierp in eerste instantie vruchten af: de jongen kwam naar school. Nadat hij gewassen was en in nieuwe kleren was gestoken, kon hij de lessen

²⁹¹ Idem, leerling 2717 (1888).

²⁹² Idem, leerling 2984 (1893).

²⁹³ Idem, leerling 3134 (1894).

²⁹⁴ Idem, leerling 3922 (1903).

²⁹⁵ Idem, leerling 3924 (1903).

²⁹⁶ Idem, leerling 3994 (1904).

²⁹⁷ Idem, leerling 5192 en 5193 (1919).

²⁹⁸ Brunt e.a., *Zestiende verslag*, 15.

²⁹⁹ Molenaar, *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam*, 8.

³⁰⁰ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 23.

volgen. De volgende dagen bleek het steeds opnieuw nodig om de jongen te wassen. Het bestuur spoorde de moeder aan hier beter op toe te zien en haar huis en kind schoon te maken. Toen men een paar maanden weer op bezoek ging, herkenden ze het vertrek niet meer terug: het was schoon, helder, geschrobd en gepoetst! ‘De moeder scheen tot de overtuiging gekomen te zijn, dat zindelijkheid toch beter is dan onreinheid, en het kind kwam nu verder behoorlijk gewassen op de school.’

Niet elk verhaal had een goed afloop, blijkt uit een verhaal over een moeder die te ‘lui’ was om haar huis schoon te maken. Het gezin (vader, moeder, acht kinderen van twee tot zestien jaar) bewoonden een kamer waarin bijna geen meubels stonden. De kinderen sliepen op voden op de grond en hadden ‘niet eens geleerd, wat men een huisdier leert’.³⁰¹ Het bestuur van de haveloze school beschuldigde de moeder van de situatie: ‘de vrouw moet telkens bij de burens gezocht worden, alwaar zij haar gezellige praatjes houdt, in plaats van haar woning te reinigen en voor haar kinderen te zorgen’.³⁰² De kinderen werden steeds op school gewassen. Dit bleek tevergeefs, omdat zij elke morgen vuil terugkwamen. Uiteindelijk werd de ‘reinigings-commissie’ verzocht de woning van dit gezin te reinigen en te ontsmetten en om de vrouw nieuw beddengoed te geven in ruil voor de belofte van de vrouw dat zij haar woning in de toekomst schoon zou houden. Zij antwoordde hierop: ‘Nee, mijnheer, ik zie daartoe geen kans, ik ben dat niet gewoon.’³⁰³

Niet alleen vuilheid en slordigheid werden bestempeld als ‘slechte’ karaktereigenschappen. Liegen en stelen waren dé twee belangrijkste zaken die bestreden dienden te worden op de haveloze school. ‘Wanneer het stelen een aangeboren neiging is, erfenis vooral van moeders zijde, is naar onze bevinding, daaraan niet veel te veranderen. Is het kind er echter toe gebracht door verleiding, door verkeerden omgang met anderen, dan hebben we velen van den verkeerden weg mogen terug brengen.’³⁰⁴ Liegen en stelen kwamen vaak voor.³⁰⁵ Er bestond dan ook een samenwerking tussen Pro Juventute, een vereniging ter bestrijding van jeugdcriminaliteit, en de haveloze school. In het stamboek der leerlingen zijn voorbeelden te lezen van kinderen die door Pro Juventute naar de haveloze school werden gezonden.³⁰⁶

Ook de neiging tot het bedelen diende bestreden te worden. Dit was niet makkelijk, omdat veel kinderen gewend waren om te bedelen. Ouders leerden hun kinderen bedelen of stuurden hen er zelf op uit. Vaak probeerde men dit bedelen tegen te gaan door de man aan een baan te helpen of te houden. Bovendien probeerde de school op het schaamtegevoel van de kinderen in te werken, zodat zij zich zouden schamen om bedelaars genoemd te worden.³⁰⁷

Een voorbeeld van andere ‘slechte’ karaktereigenschappen waren zedeloosheid en ruw of grof taalgebruik. Het thuis van de haveloze kinderen was volgens de bestuurders van de haveloze school

³⁰¹ Ibidem.

³⁰² Ibidem.

³⁰³ Idem, 24.

³⁰⁴ Idem, 25.

³⁰⁵ In het volgende hoofdstuk zal ik hier uitgebreider op ingaan.

³⁰⁶ GAR, 80:9, leerlingen 3678 en 3679 (1899).

³⁰⁷ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 25.

een 'niet weinig nadeelig' op de vorming van het jeugdige kind. Ruwe taal en ruwe, gemene handelingen werden door de ouders niet of slechts zwak 'beteugeld', vaak leerden kinderen deze daden zelfs van hun ouders. Dit werkte 'het kwaad al meer en meer voort, tot schade van lichaam en ziel'. Vaak woonden verschillende gezinnen in één huis, kinderen van verschillende gezinnen gingen dan ook intensief met elkaar om. De kinderen ontwikkelden een hechte vriendschap, die in veel gevallen ongunstige gevolgen had. 'Zoo vormen zich komplotten van jeudige vagebonden, die er zich op toeleggen buiten de schooluren door bedelen, bedriegen en stelen in 't bezit te komen van geld, dat dan op onzinnige wijze verkwest wordt aan allerlei, dikwijls voor de gezondheid zeer schadelijke zaken.'³⁰⁸ Dit 'vagebondeeren' had volgens het bestuur van de Rotterdamse haveloze school een slechte invloed op het lichamelijke welzijn van de haveloze kinderen. Veel kinderen liepen 's avonds en 's nachts nog op straat rond, in de kou en regen. Uit angst voor de politie of hun ouders durfden zij vaak niet naar huis te gaan. Ze sliepen dan in portalen of op wagens en bleven heel de nacht buiten. Er zijn voorbeelden van kinderen onder de tien jaar die twee of drie weken van huis bleven. Voorbeelden van het 'vagebondeeren' zijn ook terug te zien in het stamboek van de leerlingen: 'Het kind is vijfmaal weggelopen van huis en heeft menigen nacht in de open lucht gelogeerd.'³⁰⁹ en 'De jongen is van verschillende scholen geroieerd en heeft lang rond gezworven.'³¹⁰

Het bestuur maakte zich niet alleen zorgen om het lichamelijk welzijn van de havelozen, maar ook om hun zedelijke vorming. 'Menigmaal zien we nog zeer jonge kinderen reeds diep bedorven, met neigingen tot onzedelijkheid behept, die op de lichamelijke ontwikkeling reeds een zeer verderfelijken invloed hebben uitgeoefend, en die de onschuld, die men in een kind zoo op prijs stelt, reeds hebben verwoest'.³¹¹ Het gezamenlijk slapen van jongens en meisjes en de 'zedeloze gesprekken' gaven hiertoe aanleiding. Het bestuur toonde begrip voor het feit dat een talrijk gezin vaak in een klein huis/kamer moest wonen. Toch pleitte het bestuur ervoor elk kind een eigen slaappleats te geven. Onzedelijke uitdrukkingen waren gevaarlijk, omdat deze een kwade invloed op het hart van het kind konden uitoefenen. Reeds in het kind sluimerende gedachten konden door ruwe en onzedelijke taal worden opgewekt en tot ontwikkeling worden gebracht. Het bestuur 'walgt' van de 'verregaande bedorvenheid', waarvan de uitdrukkingen van de 'onbeschaafde kringen' blijk gaven.³¹² Bovendien ergerde het bestuur zich aan 'laagste en banaalste uitdrukkingen' die in de verdraaide liederen van de oorspronkelijke tamelijk onschuldige liederen van de orgeldraaiers voorkwamen. Sommige kinderen veranderden deze liederen om zo hun 'spitsvondigheid' te demonstreren, ze waren er trots op. Ook de kleine kinderen zongen deze nieuwe versies al snel mee, vaak zonder dat ze de woorden begrepen. De invloed van deze onzedelijke liederen was volgens het bestuur van de haveloze school groot: 'onreine gedachten, die opgewekt worden, maken de verstandelijke vermogens afdwalend en onvatbaar voor

³⁰⁸ Ibidem.

³⁰⁹ GAR, 80:9, leerling 3057 (1894).

³¹⁰ Idem, leerling 3678 (1899).

³¹¹ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 25.

³¹² Idem, 26.

degelijk onderwijs, gelijk een sloopende ziekte de krachten des lichaams ondermijnt, en het onbekwaam maakt voor gestadigen arbeid'.³¹³

Ook de neiging tot ruzie maken en het met elkaar bemoeien waren veelgenoemde gebreken van haveloze kinderen. Het bestuur zag ook deze gebreken als een gevolg van de huiselijke opvoeding. De ouders ruziën vaak met elkaar, soms vochten ze. De burens gingen zich er mee bemoeien en ook de kinderen kozen partij. Doordat de kinderen thuis met elkaar een kleine ruimte moesten delen, bemoeiden ze zich veel met elkaar. Dit gedrag vertoonden ze ook op school, ze waren vaak drukker met elkaars zaak bezig dan met hun eigen zaak. Op school kostte het de onderwijzers dan ook veel moeite en zorg om het 'twistziek hart tot vredelievendheid' te stemmen. Het bestuur achtte het dan ook noodzakelijk dat de haveloze kinderen een voorbeeld zagen in de samenwerking en harmonie tussen de hoofdonderwijzer en onderwijzers.³¹⁴

Op de haveloze school moesten de kinderen de 'slechte' eigenschappen afleren en deze vervangen door 'goede' eigenschappen. De onderwijzers op de scholen fungeerden als vervangers van de ouders van de haveloze kinderen. 'Leringen wekken, voorbeelden trekken' was een belangrijke uitspraak onder gezinspedagogen. Opvoeding was niet alleen een kunde, maar vooral een kunst. Veel haveloze kinderen hadden thuis geen goed voorbeeld om na te volgen. Het gebrek aan gezag, gehoorzaamheid, liefde, eerlijkheid, vlijt en moraal diende hen op school te worden bijgebracht. Opvoeden kwamen op de eerste plaats. Morele training was de kern van de haveloze school. Dit was ook het geval in de Ragged Schools te Engeland.

Mary Carpenter (1807-1877), een sociale hervormster en oprichter van een Ragged School was ervan overtuigd dat het onderwijs aan de 'children of the perishing and dangerous classes' gericht moest zijn op 'moral training' in plaats van 'intellectual instruction'.³¹⁵ Deze morele training diende tevens een 'industrial discipline' te omvatten. De 'industrial discipline' is ook terug te vinden in de Nederlandse haveloze scholen, te denken valt aan de praktisch vakken als schoenmaken.

6.3 Karaktervorming in breder perspectief

Hoewel de nadruk op karaktervorming veel te maken heeft met de beoogde doelgroep (de 'onderklasse') en met de christelijke geïnspireerde idealen die aan de oprichting van de haveloze school ten grondslag lagen, was de nadruk op mentaliteitsverandering ook bij andere personen, instanties en gebieden in de negentiende eeuw in Nederland zichtbaar. De discussie over karakter had raakvlakken met het nationalisme. Een voorbeeld is de discussie over de deugden en kwaliteiten van

³¹³ Ibidem.

³¹⁴ Idem, 26 en 27.

³¹⁵ P.M.H. Muzumdar, *Eugenics, human genetics and human failings. The Eugenics Society, its sources and its critics in Britain* (London 1992) 11 en 12.

militairen. Het idee van karaktervorming paste ook goed in de liberale mens- en maatschappij-beschouwing.³¹⁶

Tussen historici ontstaat nauwelijks verschil van mening over het feit dat de negentiende-eeuwse maatschappij na 1850 sterk veranderde: veranderingen op het gebied van industrie, verkeer, de urbanisering, veranderingen binnen politieke en sociale organisaties, maar ook veranderingen van de psychische gesteldheid van mensen die deze veranderingen ondergingen of creëerden. De toenemende reflectie op en de zoektocht naar het eigen 'ik' nam in de negentiende eeuw sterk toe, te denken valt aan het groeiend aantal egodocumenten, Freud en de opkomst van 'een nieuwe psychologiserende denkstijl'.³¹⁷ Ondanks de grote voordelen van de Vooruitgang of de Nieuwe Tijd begon vanaf de jaren zeventig de gedachte te ontstaan dat deze 'vooruitgang' tevens een nieuwe ziekte had doen ontstaan: 'nervousness', 'névrosisme'³¹⁸, 'neurasthenia'³¹⁹ of 'Reizsamkeit'³²⁰. Deze ziekte bestond uit geagiteerdheid, zenuwachtigheid, zenuwuitputting, prikkelbaarheid en gejaagdheid. Men kon fysiek in goede staat zijn, maar geestelijk ziek zijn. Spoorwegen en urbanisering hadden bijvoorbeeld bijgedragen aan de gejaagdheid van het moderne leven. Sportbeoefening (lichamelijke opvoeding/vorming), karaktervorming en goed advies (geestelijke opvoeding/vorming) waren dé antwoorden op het probleem. Sommigen zagen in deze remedies slechts een tijdelijke verlichting, de werkelijke kwaal werd er niet mee weggenomen. Dit gaf aan het einde van de negentiende eeuw aanleiding tot een algemeen cultuurpessimisme.³²¹

³¹⁶ H. te Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbefef. Liberalisme en Nationalisme in Nederland, 1870-1918* (Den Haag 1992).

³¹⁷ P. Blaas gebruikt deze term. Hij doelt hiermee op de groeiende belangstelling voor het eigen 'ik'. In deze denkstijl is het proces van toenemende secularisatie te zien. De theologie verloor langzamerhand zijn prominente plaats binnen het universitaire curriculum. Blaas noemt ook het proces van herdefiniëring. 'Sins became crimes; crimes, diseases; diseases, social problems.' P.B.M. Blaas, *De burgerlijk eeuw. Over eeuwwenden, liberale burgerij en geschiedschrijving* (Hilversum 2000) 106.

³¹⁸ Deze term uit 1860 is afkomstig van de Parijse arts E. Bouchu. Blaas, *De burgerlijk eeuw*, 105.

³¹⁹ Deze term, afkomstig van de Amerikaanse arts George Beard, werd erg bekend. In eerste instantie typeerde hij zenuwuitputting als een typische Amerikaanse ziekte. De term verwierf grote populariteit in andere West-Europese landen. Volgens Blaas een bewijs dat het hier om een algemeen Westers verschijnsel ging. *Ibidem*.

³²⁰ De cultuurhistoricus Lamprecht sprak over 'Reizsamkeit', doelend op prikkelbaarheid als tijdkenmerk.

³²¹ Volgens R. Koselleck is de kloof tussen de ruimte aan ervaringen en de horizon van verwachtingen gegroeid sinds de laat achttiende eeuw. Hiervoor ging de ruimte aan ervaringen bijna naadloos over in de horizon van verwachtingen. Verandering ging langzaam. De opening van een nieuwe horizon van verwachtingen, als gevolg van 'vooruitgang', veranderde deze situatie. Allerlei ontwikkelingen groeiden steeds sneller. Ook de ruimte aan ervaringen veranderde en groeide. Gedurende 'Neuzeit' groeide het verschil tussen ervaring en verwachting. Er ontstond een 'neue Zeit', waarin verwachtingen zich distantieerden van allerlei voorafgaande ervaringen. 'Vooruitgang' was erop gericht om deze aardse wereld te veranderen en voorafgaande ervaringen zouden niet opwegen tegen de mogelijke toekomst, de nieuwe wereld. Hoe minder ervaring, hoe groter de verwachting. Deze snelle veranderingen en groeiende kloof tussen verwachting en ervaring verklaren volgens hem de hang naar nostalgie in de moderne tijd. Het heden distantieert zich immers steeds sneller van het verleden. Nostalgie is een 'toegang' tot een achterhaald en voorbij verleden. De toekomst zal nooit meer hetzelfde zijn. Vooruitgang, vernieuwing en verbetering zijn de nieuwe sleutelwoorden. De toekomst is als het ware een continue breukervaring met eerdere ervaringen. R. Koselleck, *Futures past. On the semantics of historical time* (Massachusetts 1985) 267-288.

Blaas schrijft dat geen periode zoveel aandacht heeft besteed aan karaktervorming dan de tweede helft van de negentiende eeuw.³²² Het woord ‘karakter’ had in de achttiende eeuw een nieuwe inhoud gekregen. De patriot W.A. Ockerse publiceerde zijn *Ontwerp tot eene algemeene characterkunde* aan het einde van de achttiende eeuw. Hij behandelt zijn onderwerp nog op de traditionele manier: karakter duidt niet zozeer op de aard of de persoonlijkheid van de individuele mens, maar vooral op het type waartoe de mens behoort.³²³ Ook behandelt Ockerse het begrip ‘volkskarakter’. Karakter werd gedurende de achttiende eeuw steeds meer een kenmerk van de individuele mens en velen waren het over de dubbelzinnigheid eens dat elk mens een karakter bezat, maar dat niet iedereen een karakter was.³²⁴ Dit leidde tot discussie over karaktervorming.

Liberalen streefden naar een samenleving van zelfstandige burgers. Maatschappelijke hervormingen dienden te beginnen bij de opvoeding van het individu. Dit zou leiden tot een verbeterde samenleving. De essentie van de individuele mens was zijn karakter. Karakter was meer dan een som van eigenschappen, het was de structuur die een mens aan zijn leven gaf.³²⁵ Normbesef, plichtsgevoel en het heersen van het verstand en het geweten over lusten en driften waren kenmerken van de ‘man van karakter’³²⁶. Een zelfstandig mens kon zichzelf maken door zijn karakter te vormen. Dit vormde een mooi uitgangspunt voor de liberale politiek. Antiklerikale liberalen vonden dat mensen die in het volle leven tot zelfontwikkeling kwamen karakter bezaten. Dit in tegenstelling tot de ‘ziekelijke dweepers in het klooster’ en tot de karakterlozen die zich ‘door “heerszuchtige priesters” als ‘blind werktuig’ lieten gebruiken.³²⁷ Volgens H. te Velde is het feit dat er na 1880 veel over karaktervorming werd geschreven een ‘weerspiegeling van het liberale eb’.³²⁸

De niet-antirevolutionaire en niet-liberale Nicolaas Beets (1814-1903) gaf het thema een conservatieve lading. In *Karakter, karaktervorming, karakterschaarschte* (1875) keerde Beets zich tegen het materialisme en utilitarisme. Hij nam een christelijk geïnspireerde behouden tussenpositie in. ‘Door zijn karakter is ieder mensch willens wat hij is, zoo als hij het is; doet hij wat hij doet, zoo als hij het doet; streeft hij naar hetgeen hij streeft zoo als hij er naar streeft. Hierin ligt zijn beteekenis, zijn waarde, zijn kracht, - zijn deugd. Wat is deugd anders dan deugdelijkheid van karakter en vastheid van

³²² Blaas, *De burgerlijk eeuw*, 105.

³²³ W.A. Ockerse, *Ontwerp tot eene algemeene characterkunde* (Utrecht 1788). Ockerse schrijft over karakter het volgende: ‘Indien alle menschen elkander volmaakt gelijk waren, zoude er eigenlijk geen *Character* bestaan. Het *Character* wordt geboren uit de verschillende hoedanigheden, die den eenen van den anderen onderscheiden. Dat zamenstel van eigenschappen, waar door iemand is, het geen hij is, waardoor wij hem onderkennen van alle anderen, maakt alleen zijn waer *Character* uit. Gelijk derhalven de menschheid ons doet overeenstemmen, zoo doet ons het *Character* verschillen; het is de vorm, waarin de menschheid van elk bijzonder individu wordt ingekleed.’ Ockers, *Algemeene characterkunde*, 20.

³²⁴ Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbesef*, 105.

³²⁵ Ibidem.

³²⁶ Er werd vooral gesproken van de ‘man van karakter’. Het begrip ‘karakter’ werd met name gebruikt met betrekking tot de openbare sfeer, destijds veelal het terrein van mannen.

³²⁷ Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbesef*, 106.

³²⁸ Ibidem.

karakter?’³²⁹ Beets vond dat er in de hogescholen en universiteiten teveel nadruk werd gelegd op intellectuele kennis en te weinig op karaktervorming. Door de veelheid en verscheidenheid aan leervakken, de examens, veel schooluren en huiswerk kon een jonge man zich niet zelfstandig ontwikkelen. Indien er geen gelegenheid werd gegeven om een eigen smaak te vormen, kon men ook niets van karaktervorming verwachten. Bovendien werden ontwikkelingen in de kop gesmoord. ‘Het ware met de menschheid gedaan, indien wat opleiding wezen zou, op deze wijze, in nederdrukking ontaardde, en hetgeen men ontwikkeling zou blijven noemen op vernietiging uitliep.’³³⁰ Volgens Beets dienden scholen niet alleen tot verstandelijke en/of esthetische kennis op te leiden, maar ook tot zedelijke wijsheid. Scholen dienden een voorbereiding te zijn op de ‘Strom der Welt’, het ‘latere, werkelijke, vollere, openbare leven’, waarin het gevormde karakter tot uiting moest komen.³³¹

Ook de pedagoog Johannes Kneppelhout (1814-1885) benadrukt in zijn *Studentenschetsen* (1844) dat het op hogescholen moest gaan om karaktervorming.³³² Volgens Kneppelhout waren het ‘de bekrompenen’ die een hogeschool slechts zagen als een plaats waar academische vakken werden onderwezen ‘op dezelfde wijze gelijk op de kinderscholen lezen, schrijven, rekenen, op de latijnsche de klassische talen aangeleerd worden. Maar wie hecht niet, bij het denkbeeld aan de opgenoemde vakken, tevens dat van wijsgeerigen vooruitgang en uitbreiding van den zedelijken zoowel als van den verstandelijken cirkel?’³³³ Volgens Kneppelhout was het aanleren van wetenschap alleen niet genoeg. De universiteit vond hij dan ook een uitermate geschikte plek ‘om den edelen trek van den jeugdigen mensch, blootgesteld aan de wrijving en den invloed zijner tijdgenooten, tot de hoogere volmaking zijns bestaans te bevredigen, hem af te doen dalen in zichzelf, in te wijden in de kennis van zijn eigen gemoed’.³³⁴ Volgens J. Dane verwoordde Kneppelhout in deze passage zijn ‘Bildungsideal’. Kenmerken hiervan zijn het internaliseren van kennis, beschaving en cultuur en het zichzelf beter leren kennen.³³⁵ Voor het begrip ‘Bildung’ bestaat geen goede Nederlandse vertaling, maar je zou kunnen denken aan zelfontplooiing, (algemene) vorming, beschaving en ontvankelijkheid voor de buitenwereld.³³⁶ Zowel op de openbare school als op de bijzondere school nam karaktervorming een grote plaats in.

Oudliberalen bekritiseerden het neutralisme van het openbaar onderwijs. Het onderwijs kon niet langer opvoeding zijn, omdat de neutraliteit behouden moest blijven. Het kind verwierf op deze

³²⁹ N. Beets, *Karakter, karakterschaarschte, karaktervorming. Redevoering bij de aanvaarding van het hoogleeraarsambt aan de Utrechtsche Hoogeschool* (Utrecht 1875) 8.

³³⁰ Idem, 18.

³³¹ Idem, 25.

³³² Jacques Dane, ‘“Meer en meer paedagoog geworden”, Opvoeding rondom Johannes Kneppelhout’, in *De Negentiende Eeuw* (2002) 198-217.

³³³ Klikspaan, *Studentenschetsen* (Leiden 1844) 638. Johannes Kneppelhout gebruikt in dit boek zijn pseudoniem.

³³⁴ Klikspaan, *Studentenschetsen*, 639.

³³⁵ Dane, ‘Opvoeding rondom Johannes Kneppelhout’, 207.

³³⁶ Het begrip ‘Bildung’ wordt toegeschreven aan Wilhelm von Humboldt (1767-1835) en representeerde zowel een humanistisch ideaal (ontwikkelen van vermogens tot moreel oordelen en kritisch denken) als een politiek ideaal (kennis ten behoeve van de natie).

wijze ‘noch vaste overtuigingen, noch vaste gewoonten’ met als gevolg karakterloosheid en wispelturigheid.³³⁷ De filosoof B.H.C.K. van der Wijck (1836-1925) vond dat de liberalen opnieuw de kracht van karaktervorming moesten erkennen in plaats van hun hoop alleen te stellen op de kracht van wetenschap en neutraliteit. Hij pleitte samen met de filosoof C.B. Spruyt voor een herkenbare identiteit van het onderwijs, met name in het geschiedenisonderwijs. Onderwijs diende richting te geven aan het leven van de leerling. Vaderlandse geschiedenis kon een individu deelgenoot maken van de natie waarin zijn bestaan geworteld was en zodoende betekenis geven aan het individuele leven. Een te grote neutraliteit zou een volk zonder geschiedenis opleveren, oftewel een dood volk. Spruyt en Van der Wijck droegen oplossingen aan voor de schoolstrijd, maar deze vonden geen ingang.³³⁸ Bovendien ontstond er discussie tussen Spruyt en de positivistische liberaal A.M. Kollewijn, tevens lesboekenschrijver en oprichter van het *Tijdschrift voor geschiedenis*. Kollewijn wilde geschiedkundige feiten voor zichzelf laten spreken, zonder hier een expliciete moraal aan te verbinden. Dit in tegenstelling tot Spruyt die het van belang achtte dat de schrijver duidelijk positie koos.

De ideeën van oud-liberalen en antirevolutionairen vertoonden overeenkomsten op het gebied van karaktervorming en nationalisme. Nationalisme was nauw verbonden met ‘Bildung’ en karaktervorming. Kuyper benadrukte de calvinistische stempel van het vaderland. Hij leek christendom en nationalisme te verweven. Oud-liberalen hadden vrijheid altijd hoog in het vaandel gehad. Deze vrijheid leek niet langer een utopie, maar meer en meer een nachtmerrie. Morele en sociale grenzen, evenals de maatschappelijke plichten die richting gaven aan het leven van de verantwoordelijke burger verloren hun vanzelfsprekendheid. De moderne samenleving bood het individu zoveel ruimte dat iedere rol ter discussie kwam te staan.³³⁹ Nationale opvoeding werd een belangrijk thema, evenals het typeren van volkskaraktereigenschappen. Verstandelijke ontwikkeling gecombineerd met deugdzaam eigenschappen zouden een goed nationaal burger opleveren.³⁴⁰ Het onderwijs op de volksscholen in de eerste helft van de negentiende eeuw kenmerkte zich nog vooral door paternalisme en moralisme, onderwijs op een ‘verlichte en natuurlijk wijze, in algemeen-christelijke geest, begrijpelijk en kindvriendelijk, maar altijd ook in een belerende stijl’.³⁴¹ Na de grondwetwijziging van 1848 vormden zelfstandige ontplooiing en individueel burgerschap de centrale onderwijsthema’s, mede voortvloeiend uit de dominantie van de liberalen op zowel het politieke als het culturele en intellectuele vlak. De vertegenwoordigers van de verlichte burgerij benadrukten actief en constructief burgerschap, van onderop ontwikkeld in plaats van bovenaf gestuurd. Burgerschap diende voort te vloeien uit zelfstandige beslissingen. Vrijheid en autonomie van

³³⁷ Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbef*, 108.

³³⁸ Een voorbeeld: Van der Wijck stelde voor om de ouders de vrijheid te geven om zelf een onderwijzer aan te stellen. Deze onderwijzer zou aansluiten bij de keuze van de (meeste) ouders. Zodoende hoefde de gekozen onderwijzer niet volledig neutraal te zijn, hij kon zijn mening uiten.

³³⁹ Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbef*, 110 en 111.

³⁴⁰ Het burgerlijk beschavingsideaal ging terug tot de Verlichting.

³⁴¹ Lenders, ‘Van kind tot burger’, 34.

het individu stonden in het perspectief van het algemeen nationaal belang. Beheersing van (primaire) neigingen en driften stond nog steeds centraal. Het verschil is dat deze beheersing niet meer slechts als het gewenste resultaat van het beschavingsoffensief werd gezien, maar als een resultaat van een zelfstandige keuze. Een persoonlijke keuze die gebaseerd was op eigen rationele analyse en wetenschappelijke oriëntatie was een belangrijk kenmerk van de moderne burger.³⁴² De leus van de liberalen destijds was dan ook ‘denken is macht’ in plaats van ‘kennis is macht’.³⁴³ Het basisonderwijs werd een leerschool voor burgerschap.

Een ander onderdeel van morele vorming in de tweede helft van de negentiende eeuw bestond uit het onderzoekend leren. Aanschouwen, denken en toepassen waren de drie fasen van een actieve, onderzoekende werkhouding van de leerling. De drijfveer tot dit onderzoekend leren werd gevonden in de waarheidsliefde, een kenmerk van een deugdzaam mens. ‘Het vinden van waarheid leidt tot geestelijk genot en tilt de mens uit boven het wispelturig zinnelijk genot.’³⁴⁴ Iemand die naar dit genoegen verlangde, moest een ontwikkeld mens zijn. Als een goed burger zal de leerling het algemeen belang boven zijn eigenbelang laten wegen.

In 1900 werd de schoolstrijd ten voordele van de confessionelen beslist. Liberalen en schoolpedagogen raakten verdeeld. H. de Raaf, kweekschooldirecteur en gezaghebbend schoolpedagoog, zag in onderzoekend leren geen garantie voor morele vorming. Daar was ethische leerstof voor nodig, de moraal kwam immers niet vanzelf. De Raaf, een duidelijke aanhanger van het openbare onderwijs, deed een poging concurrentie te bieden aan het oprukkende confessionele onderwijs. In plaats van de kinderen te laten buigen onder kerkelijk dogma’s diende humaniteit en liefde verkondigd te worden. De onderwijzer moest de leerling het goede leren, zodat de leerling zich met de goede keuze en met het goede zelf zou gaan identificeren. Zolang het kind nog niet de juiste keuze maakte, diende de onderwijzer de ‘boze en dwaze begeerten’ van het kind te beteugelen.³⁴⁵

6.4 Wilskracht

Volgens Spruyt zagen veel pedagogen de mens te veel als een verstandelijk wezen in plaats van een willend en handelend wezen. Ondanks dat de mens door zijn rede werkelijk mens was, konden harstocht en gemakzucht de rede machteloos maken. Spruyt was bijvoorbeeld een voorstander van militaire discipline, omdat het lichaam op deze manier tot een werktuig van de redelijke mens werd gemaakt. Spuyts liberalisme werd gevormd door vrijheid en Rede. Niemand kon echter een volledig ‘homo sapiens’ zijn, de macht van het onredelijke was daarvoor te groot. Godsdienst kon de macht van de Rede versterken en de irrationele neigingen van de mens tegengaan. In het conservatisme zag hij

³⁴² Hiermee doel ik op het vertrouwen en geloof in de moderne wetenschappen. Successen leidden tot optimistische toekomstverwachtingen. In lijn met de kennisleer van J. Locke werd het onderzoeksmodel van waarneming en experiment tot universeel denkmodel van de moderne burger uitgeroepen.

³⁴³ Lenders, ‘Van kind tot burger’, 35.

³⁴⁴ Idem, 38.

³⁴⁵ Ibidem.

echter een diep geworteld wantrouwen tegen de mens. Spruyt zag de mens als een redelijk, beschaafd burger.³⁴⁶

Ook R. Fruin had in 1887 opgemerkt dat de mens in eerste instantie zijn wil volgde in plaats van zijn intellect. Hij concludeerde dan ook dat het kiesrecht onthouden moest worden aan de mensen waarvan de maatschappelijke positie het toeliet dat de wil in strijd was met het algemeen belang.³⁴⁷ Het liberalistische vooruitgangsoptimisme dat zijn heil zocht in vrijheid en scholing maakte langzaam maar zeker plaats voor een toenemend pessimisme. Mens en maatschappij zouden niet zonder strijd tot de rede kunnen komen. ‘Daemonische machten, welke huizen in de dierlijke natuur der menschen’ maakten zich op ‘los te breken en de met zoo groote inspanning opgebouwde beschaving omver te werpen.’³⁴⁸ Wil en rede hoefden elkaar niet uit te sluiten, het was juist de bedoeling om deze met elkaar te laten stroken. De bevordering van de juiste wilskracht zou de rede vrijheid geven. In de nadruk op het ontwikkelen van wilskracht klonk de kritiek op een te ver doorgevoerd intellectualisme: werkelijke overtuiging en doorzettingsvermogen waren hierdoor aangetast. Het ontwikkelen van een eigen wilskracht tot het goede sloot aan bij het ontwikkelen van een individu tot een persoon met een sterk karakter.

C. Leonards spreekt in zijn boek over bestraffing en opvoeding van criminele kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgestichten over ‘wilsversterking’, het versterken van de wilskracht. Tussen 1833 en 1886 kwam in Nederland een bijzondere zorg voor criminele kinderen en/of jongeren tot stand. De penitentiaire zorg voor deze kinderen ontwikkelde zich tot een grensgebied tussen het gevangeniswezen en de residentiële pedagogische jeugdzorg. Aan criminele kinderen werden bijzondere eigenschappen en kenmerken toegekend; dit maakte dat zij niet langer in het stelsel van volwassenen gevangen pasten. Er moest een systeem ontworpen worden dat toegesneden was op de jeugdige habitus.³⁴⁹ Het was van belang het criminele kind te onderzoeken op het ‘oordeel des onderscheids’. Indien het criminele kind zonder ‘oordeel des onderscheids’ gehandeld had, werd het kind vrijgesproken of opgezonden ter heropvoeding. In het opvoedingsgesticht diende het kind het verschil tussen goed en kwaad en een moreel oordeelsvermogen aangeleerd te worden. De kern van de reactie op het criminele kind lag niet langer in het bestraffen, maar in het aanleren van gedragsverandering en wilsversterking door heropvoeding. Het kind diende wilskracht te verwerven om zichzelf te kunnen beheersen (ook onder moeilijke omstandigheden). De wil moest kunnen steunen op een goed gevormd geweten. Door een welgevoerd geweten en de juiste wilskracht kon de ware, morele zelfstandigheid en liefde voor waarheid, vlijt en plichtsbetrachting bereikt worden. Het ging de pedagogen eerder om de (praktische) directe relatie van mens tot mens dan om een abstracte gemeenschapszin, het politiekliberale ideaal.

³⁴⁶ Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbefef*, 91-108.

³⁴⁷ Idem, 100.

³⁴⁸ Ibidem.

³⁴⁹ C. Leonards, *De ontdekking van het onschuldige criminele kind. Bestrafing en opvoeding van criminele kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgesticht, 1833 – 1886* (Rotterdam 1995) 253.

6.5 Karaktervorming in de havelooze school

‘Meester, hij is een boel verand Dert. hij past nouw goed op, wij hoopen. Dat het soo blijft.’³⁵⁰

Dit briefje ontving de Amsterdamse hoofdonderwijzer A.J. Brunt in 1905 van een moeder nadat haar kind een aantal weken naar school was gegaan. Waarschijnlijk heeft hij hier nieuwe motivatie en inspiratie uitgeput. Verandering van het kind was het doel van de school. Deze verandering was gericht op het innerlijk, het verstand en het lichaam. Ook werd een verandering van het hart beoogd, namelijk bekering tot God. Religie speelde een grote rol in de oprichting van de school, zo ook in haar beleid. Het curriculum bestond voor een groot deel uit godsdienstonderwijs. Een persoonlijke relatie van het kind met God was van belang met het oog op de eeuwigheid, maar ook voor het alledaagse leven. Moraal, deugd en de juiste zedenleer konden uit de Bijbel afgeleid worden. Op de havelooze school werd geprobeerd de kinderen ‘van het kwade terug te houden en op den goeden weg te leiden; hen bruikbaar te maken voor de Maatschappij en hen te vormen tot goede burgers van den Staat van het Koninkrijk Gods.’³⁵¹

De onderwijzers gaven een praktische invulling aan het vormen van een zuiver geweten en het aanleren van goede deugden. Er werd aandacht besteed aan vloeken en schelden, maar ook aan zang. Door kinderen nieuwe (stichtelijke) liederen, bijvoorbeeld psalmen, aan te leren, wilde men de kinderhoofden en -harten met nieuwe liederen vullen. Hierin zag men een middel om de vulgaire teksten van de ‘akelige’ straatliedjes tegen te gaan. Onderwijzers van de havelooze school hoopten dat de kinderen de nieuwe liederen mee naar huis zouden nemen, zodat men ook daar kennis kon maken met goede, mooie liederen. Zodoende konden kinderen thuis van beschavende betekenis zijn. Ook is er bijvoorbeeld een gedichtenbundel speciaal voor de havelooze kinderen geschreven door P. van Eik, onderwijzer op de Amsterdamse havelooze school. In deze gedichten kwamen goede deugden naar voren, evenals de liefde tot en van God. Gehoorzaamheid aan ouders en ander gezag werd besproken, ook dierenliefde en een waarschuwing tegen zonden, bijvoorbeeld dobbelen, kregen een plaats. Voorbeelden zijn de gedichtjes ‘knikkeren’ en ‘de vlieg’.³⁵²

Netheid in praten en zingen, evenals reinheid en kennis stonden centraal in de Havelooze School. De adviezen en aanwijzingen van de onderwijzer dienden het hele kind te beïnvloeden, zo ook zijn omgeving en zijn verdere levensloop. Voorbeelden van succes zijn te lezen in de verslagen van de hoofdonderwijzers. ‘Verblijvend is het voor ons te zien, dat de opvoeding aan de Inrichting niet alleen het kind behouden, maar ook zeer gunstig op de ouders en verdere omgeving gewerkt heeft. We kennen gezinnen, waar het kind des avonds zijn vader zoo zeer wist te boeien met hetgeen het op de school geleerd had, dat deze thuis bleef in plaats van naar de herberg te gaan; waar door den invloed

³⁵⁰ Brunt, *Zestiende verslag*, 15.

³⁵¹ Molenaar, *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam*, 4.

³⁵² Zie pagina 81 voor voorbeelden.

des kinds eene geheele hervorming in de huishouding heeft plaats gehad en thans eene nooit gekende orde heerscht.³⁵³ Hieruit blijkt dat de school door de kinderen ook de ouders konden bereiken.

De oprichters van de haveloze school zagen in het kind een maakbaar en opvoedbaar wezen. Karaktervorming en gewetensvorming speelden de hoofdrol, mede met het oog op de eeuwigheid. Zelfdiscipline was hierbij een middel. Het internaliseren van schaamte en schuld over ongewenst gedrag vormde hierbij een extra, noodzakelijke stimulans. ‘Hoe menigeen werd wellicht reeds of zal wellicht worden teruggehouden van een verkeerden stap door de herinnering aan een woord van waarschuwing of onderwijzing op de school gehoord?’³⁵⁴ Liefde speelde ook een cruciale rol in de opvoeding en vorming van de havelozen. Liefde van de onderwijzers tot God en de kinderen, maar ook een liefde vanuit de kinderen tot hun onderwijzers en God. Zo was er eens een jongen die herhaaldelijk vloekte. De onderwijzer had hem hier dikwijls op aangesproken, maar zijn terechtwijzingen hadden aan kracht en invloed verloren. De onderwijzer wist dan ook niet goed wat hij moest doen. Rond twaalf uur ’s middags werden er broodjes aan de kinderen uitgedeeld. Toen de onderwijzer het broodje aan de vloeker gaf, zei hij: ‘Ziedaar, hebt ge een boordje; God geeft het, vloek er dan voor!’³⁵⁵ Dit raakte de jongen, hij huilde en nam het broodje in eerste instantie niet aan, omdat hij zichzelf onwaardig vond. Sindsdien heeft de onderwijzer hem niet meer horen vloeken.

Gedragsverandering was niet alleen het gewenste resultaat, er diende tevens een wilsverandering of wilsversterking plaats te vinden. Deze verandering was niet zozeer gebaseerd op verstandelijke analyses en eigen, persoonlijke keuzes, zoals binnen het liberalisme, maar gebaseerd op de Bijbel en bijbehorende deugden en waarden. Ook het moreel onderscheidingsvermogen diende op dezelfde basis op school versterkt te worden. De aangeleerde deugden, waarden en normen dienden de kinderen te internaliseren. De onderwijzers waren hiertoe een belangrijk middel. Het was van belang om het kind liefdevol te benaderen in plaats van met straffen. ‘Ach, wij ervaren, dat er vaak met ruwe hand gedachteloos in die jeugdige harten wordt ingegrepen, zoodat alles verhardt en verstijft, behalve het altijd welig tierend onkruid der zonde’.³⁵⁶ ‘Door hen oplettend gade te slaan en door liefderijke vermaningen, welke aanvankelijk niet begrepen werden, maar later doel troffen, trachten wij hun het kwade en nadeelige hunner gewoonte onder het oog te brengen, en met gods hulp, voor verder bederf bewaren’.³⁵⁷ De onderwijzer verhaalt van een jongen die zijn aandacht trok, ‘omdat hij bewust van het kwade, met eene mate van kracht, die ouderen in leeftijd hem mochten benijden, streed tegen zijne neiging, ondanks de bespottung van zijne kameraden’.³⁵⁸ Bovendien had de jongen van huis uit met veel tegenstand te kampen. Het was bijzonder dat de huiselijke kring van deze jongen zijn ‘beteren zin’ niet uitdoofde. Zijn vader ging zich vaak te buiten aan sterke drank, hij kwam scheldend thuis en

³⁵³ Molenaar, *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam*, 9.

³⁵⁴ Brunt, *Zestiende verslag*, 14.

³⁵⁵ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 7.

³⁵⁶ C. Stuart, H.W.A. van Oordt, e.a., *Inrigting voor Havelooze Kinderen. Verslag van den Toestand der School over de laatste drie jaren* (Rotterdam 1873) 13.

³⁵⁷ Idem, 17.

³⁵⁸ Idem, 13.

sloeg alles kort en klein. Bovendien had de vader het opgespaarde verborgen geld van zijn zoon, bedoeld voor een nieuw kledingstuk, gestolen. Inmiddels vertrouwde de jongen zijn spaargeld toe aan zijn meester. Hoewel het gedrag van zijn vader hem in eerste instantie met afgrijzen vervulde, werkte dit later aanstekelijk. De haveloze jongen vertelt zijn meester van zijn innerlijke strijd: ‘och: meester, hoe graag je ook wilt, je kan zoo niet “goed” worden. Als je ’s avonds thuis komt en je hoort dan die vloeken, en je ziet dat helse leven, dan begin je als van zelf meê te gaan doen. Elken avond is dat nu zoo, en dat al veertien dagen.’³⁵⁹

Een veel gehoorde klacht was dat het opbouwende werk van de school, thuis weer afgebroken werd. De school erkende dit probleem, maar benadrukte dat zij iedere dag opnieuw bouwde. Bovendien zou de bouwer, die bouwde in naam van God, het uiteindelijk winnen van de afbreker.³⁶⁰ De school benadrukte dat het zijn kracht was dat het midden in de maatschappij werkte, zodoende konden de kinderen de maatschappij niet totaal ontwennen. Als het de school lukte om de kinderen op de goede weg te houden, te midden van een ‘krom en verdraaid geslacht’, dan was hun missie gelukt.³⁶¹ Een voordeel van de school als externe inrichting was dat de kinderen geen overgang naar de ‘gewone’ samenleving hoefden te maken, zoals dat met interne inrichtingen wel het geval was. Bij veel kinderen was deze overgang namelijk mislukt.³⁶²

Haveloze kinderen waren vaak niet alleen slecht ontwikkeld wat betreft hun verstand, moraal etc., maar ook qua lichaam (gestalte, houding). Zij kregen dan ook een aantal uur onderwijs in de gymnastiekzaal. Vrije- en ordeoefeningen moesten het lichaam van het kind te vormen. Op de bestuursvergadering van 13 januari 1913 werd besloten dat er ‘een proef genomen zal worden met het geven van onderricht in de gymnastiek aan de leerlingen der school en wel tweemaal 3/4 uur per week. Slaagt de proef, dan zal met ingang van April dit onderwijs op den rooster worden gebracht.’³⁶³ Bovendien werd deze vergadering besloten dat er een betere verlichting in het gymnastieklokaal moest komen en dat er meerdere toestellen moesten worden aangeschaft. ‘Vergadering geeft goedkeuring aan het plan tot aanschaffing der meerdere toestellen in de gymnastieklocaliteit in verband met het feit dat die voordurend in gebruik is en goed winst door verhuring oplevert.’³⁶⁴ Waarschijnlijk werd de gymnastiekzaal dus verhuurt, hier kon men geld mee verdienen. Hoewel het geven van gymnastiekonderwijs in de vergadering van 1913 officieel in het curriculum lijkt te worden opgenomen, werd er al voor 1913 gymnastiekonderwijs gegeven. Er werd namelijk gesproken over de aanschaf van meerdere toestellen. Bovendien werd er in het gedenkboek van de school (1903) gesproken over gymnastiekonderwijs, ook was er een foto te zien. Gymnastiek versterkte de in- en

³⁵⁹ Idem, 14.

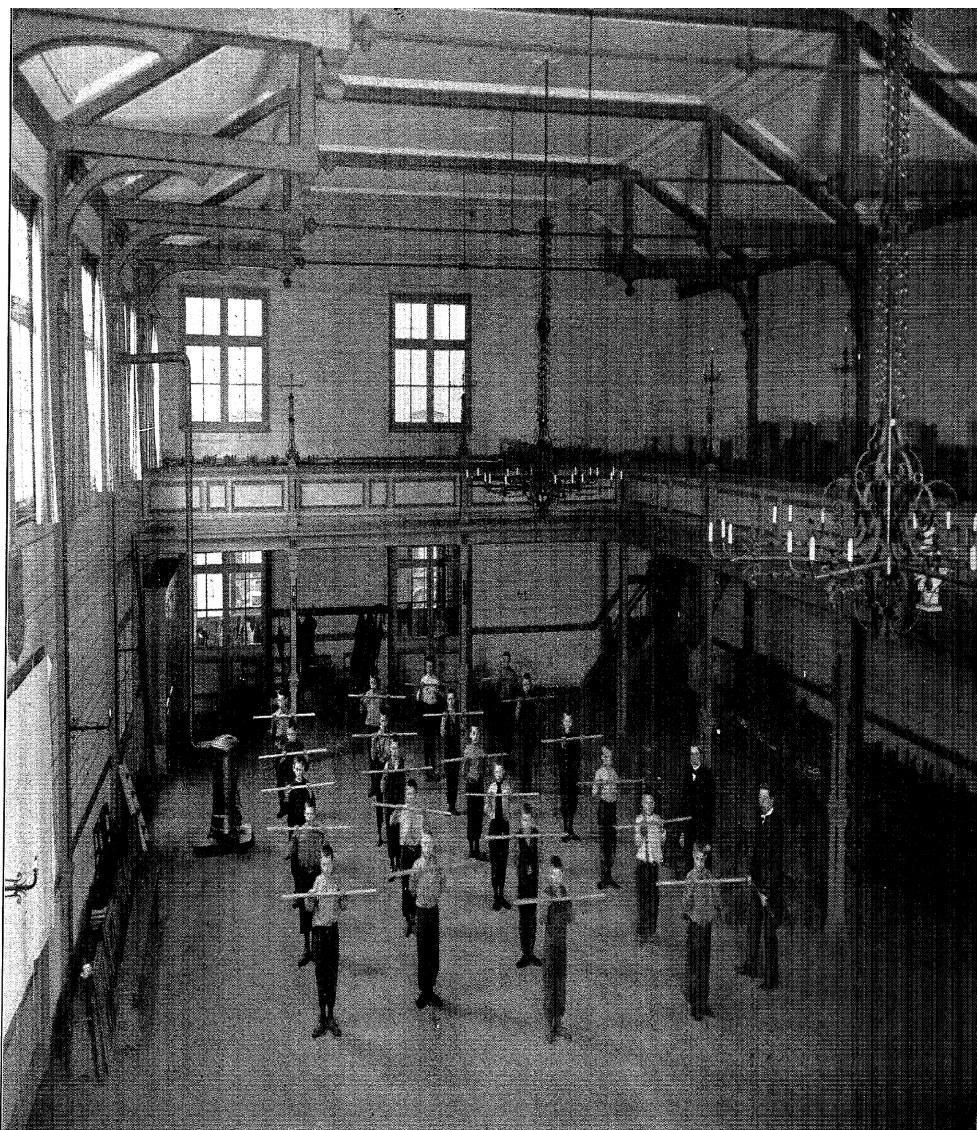
³⁶⁰ Molenaar, *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam*, 10.

³⁶¹ Ibidem.

³⁶² Ibidem.

³⁶³ GAR, 80:4, 13 januari 1913.

³⁶⁴ Ibidem.



365

uitwendige krachten van het lichaam en verminderde lichaamsgebreken of voorkwam deze. Bovendien zou gepaste beweging goed zijn voor de omloop van vochten, de regulering van lichaamssappen,³⁶⁶ en onnatuurlijk driften in toom houden. Gymnastiek zou de zedelijke en godsdienstige aanleg bevorderen, omdat het de jeugd leerde het eigen lichaam te beheersen. Wilskracht, moed en gehoorzaamheid zouden er door worden opgewekt. Een sterk lichaam en een sterke geest waren bovendien eigenschappen van een goed staatsburger. Gymnastiek zou bijdragen aan een krachtig en onoverwinnelijk volk.³⁶⁷ Lichamelijke vorming was goed voor de gezondheid, maar ook voor de vorming van het karakter en de zinnen. Het was een belangrijk element in het streven naar een deugdzame en beschaafde samenleving.

³⁶⁵ Ittmann e.a., *Gedenkboek*, 29. De foto is gemaakt door de heer Van der Rijk.

³⁶⁶ Ik wil hier niet verder ingaan op allerlei medische denkbepelden die aanzetten tot lichamelijke opvoeding, zoals de miasmaleer en de humoraalpathologie.

³⁶⁷ J. Reuhman, *Lichamelijke opvoeding in historisch perspectief: het gymnastiekonderwijs tegen de achtergrond van het beschavingsoffensief* (Rotterdam 1990) 16-24.

6.6 ‘Opvoeder van het volk der toekomst’ - Onderwijzers

De onderwijzer speelde een belangrijke rol in de school³⁶⁸. Het was van belang het kind in liefde te onderwijzen en juist deze dingen in de opvoeding mee te geven die de kinderen van huis uit niet meekregen. Voordat de onderwijzer werd aangenomen moest hij een test afleggen waarin Bijbelse kennis een grote rol speelde.³⁶⁹ In de haveloze scholen was het christelijk onderwijs van groot belang. ‘Het Bijbelsch onderwijs beschouw ik als den magtigsten hefboom waardoor ik op het hart der kinderen kan werken (...) Van dit onderwijs verwacht ik veel. Het is mij een der middelen waardoor ik het meest nader tot het kinderhart’, aldus P. Hess, hoofdonderwijzer aan de Utrechtse school.³⁷⁰ Tijdens zijn Bijbelse les eiste de hoofdonderwijzer een ‘kerkstilte’. Hoewel dit zeker niet altijd het geval was, streefde hij deze stilte wel na. Hess probeerde zijn Bijbelse les niet langer dan een half uur te laten duren, hij ‘kan en mag’ niet langer de gespannen aandacht van de kinderen eisen.

Deze Bijbelse kennis staat ook centraal in de beschrijving van de ideale christelijke onderwijzer, door R. Husen, hoofdonderwijzer en leraar pedagogiek aan de Utrechtse christelijke normaalschool, in zijn handboek voor ‘christelijke paedagogiek’ (1885):

‘De onderwijzer is de ziel der school. (...) De onderwijzer der christelijke school moet in de eerste plaats een geloovig man zijn, en tevens, gelijk ieder ander onderwijzer, in zijnen wandel onberispelijk, voor zijne taak berekend en in de uitoefening van zijn ambt getrouw wezen. (...) Het zij genoeg, dat al wat edel is en goed, wat lieflijk is en wel luidt, door hem bevorderd wordt; dat hij zich afkeert van al, wat de Heere mishaaft en den naaste ergert of den medebroeder en de gemeente zou kunnen bedroeven.’³⁷¹

De onderwijzer moest een voorbeeld zijn voor de kinderen. Een persoon van karakter met het vermogen om de kinderen liefdevol te benaderen in navolging van Christus’ liefde zou de ideale onderwijzer zijn.

De kinderen werden op de haveloze school hoofdzakelijk onderwezen in lezen, schrijven en rekenen. Aardrijkskunde zagen de onderwijzers als een vak tot ontwikkeling en verspreiding van algemene kennis. Ook kregen de kinderen vormleer en moesten zij leren om dingen na te tekenen. Dit was bedoeld om ‘netheid en eenig gevoel voor het schoone op te wekken; en waarlijk verassend zijn mij somtijds de vruchten van de inspanning der kinderen’.³⁷² Het taalonderwijs was gericht op het allereerste begin: iedereen moest de leeslessen naschrijven, de verst gevorderden mochten vervoegen en de oudsten probeerden opstellen te maken over Vaderlandse en Bijbelse geschiedenis. De hoofdonderwijzer van de Utrechtse haveloze school, P. Hess, geeft aan dat hij bij deze laatste opdracht meer let op de uitdrukking van de gedachten van de kinderen dan op het juist spellen van de woorden.

³⁶⁸ Uiteraard doel ik met ‘onderwijzer’ ook op ‘onderwijzeressen’.

³⁶⁹ GAR, 80:5, 2 oktober 1854 en 24 oktober 1854.

³⁷⁰ Haan, Hof Graafland, Dielen e.a., *Eenige Mededeelingen*, 5.

³⁷¹ M. van Essen, ‘Balanceren tussen hoofd en hart’ in G. Harinck en G. Schutte (red.), *De school met de bijbel. Christelijk onderwijs in de negentiende eeuw* (Zoetermeer 2006) 117.

³⁷² Haan, Hof Graafland, Dielen e.a., *Eenige Mededeelingen*, 4.

6.7 Conclusie

Haveloze kinderen misten van huis uit vaak een ‘juiste’ opvoeding, volgens de oprichters van de haveloze school. Geweld, liefdeloosheid of juist een te grote angst voor de buitenwereld speelden hierbij een rol. Kinderen moesten vaak al op jonge leeftijd bijdragen aan het gezinsinkomen, er was weinig tijd en ruimte voor persoonlijke ontplooiing. Indien kinderen uitgroeiden tot kinderen met een ‘slecht’ en ‘bedorven’ karakter, was dit over het algemeen te wijten aan de ouders. Zij hadden immers het natuurlijk aangeboren kinderlijk egoïsme moet beteugelen door gehoorzaamheid en respect voor het gezag aan te leren. Goede eigenschappen moesten worden aangekweekt, slechte worden afgeleerd. Dronken, ruziënde, stelende, liegende of luie ouders waren een slecht voorbeeld. Goed voorbeeld zou doen volgen, zo zou dit ook met een slecht voorbeeld gebeuren. Kinderen zouden, zonder goede leiding, voor galg en rad opgroeien. Het beleid van de haveloze school richtte zich dan ook met name op karaktervorming en opvoeding.

In de negentiende eeuw nam de zoektocht naar en de reflectie op het eigen ‘ik’ toe. De nadruk op karaktervorming en mentaliteitsverandering is op meerdere vlakken in de samenleving zichtbaar. De kritiek op het universitair onderwijs nam toe: er zou een te grote nadruk worden gelegd op de intellectuele ontwikkeling met als gevolg dat het individu zich niet kon ontwikkelen. Er was geen ruimte voor persoonlijk vorming. Pedagogen wezen op het ‘Bildungsideal’: het internaliseren van kennis, beschaving en cultuur en het zichzelf beter leren kennen. Ook liberalen benadrukten karaktervorming. Karakter gaf immers structuur aan de mens. Een zelfstandig mens, gevormd door zichzelf en gemaakt door zijn eigen karakter, vormde een mooi uitgangspunt voor de liberale politiek. Ook nationalisme was nauw verbonden met karaktervorming en ‘Bildung’. Na 1848 vormden zelfstandige ontplooiing en individueel burgerschap de centrale onderwijsthema’s. Burgerschap diende voort te vloeien uit zelfstandige beslissingen. Beheersing van neigingen en driften was een resultaat van een zelfstandige keuze, gebaseerd op een eigen rationele analyse.

Op de haveloze school moest karaktervorming niet het resultaat zijn van een eigen gemaakt karakter, maar karaktervorming en gewetensvorming waren resultaten van een persoonlijke bekering tot God. De Bijbel was het centrale gezag. De Bijbel moest de basis zijn voor het gedrag, het geweten en het karakter. Slechte eigenschappen moesten de kinderen in eerste instantie door liefdevolle dwang en leiding afleren. De liefdevolle vermanende woorden moesten de kinderen als het ware internaliseren, zodat ze later zichzelf zelfstandig konden terechtwijzen. Door wilsversterking en gewetensvorming moest het karakter gevormd worden. De Bijbel en een persoonlijk relatie met God waren belangrijke elementen in het vormen van het geweten. Je zou kunnen zeggen dat de moraliserende onderwijskenmerken van voor 1848 ook na 1848 nog steeds in de haveloze school van kracht waren. Dit was niet het geval bij het openbaar onderwijs. Het ‘Bildungsideal’ van de haveloze school was gericht op het internaliseren van moraliserende lessen uit de Bijbel, maar ook op het internaliseren van de cultuur van de middenklasse. Het leren kennen van jezelf uitte zich in een toenemende kennis van gedane zonden en het nodig krijgen van de genade van Jezus.

Hoofdstuk 7 De school in de praktijk

Gegevens over de school in de praktijk zijn met name verkregen door primaire gegevens (zowel kwantitatief als kwalitatief) van de leerlingen uit het stamboek en het gedenkboek (1903) van de school te Rotterdam. De Rotterdamse haveloze school zal in dit hoofdstuk dan ook een centrale plaats innemen. In het stamboek der leerlingen staan de godsdienst en het beroep van de ouders/verzorgers van de kinderen vermeld. Bovendien bevat dit boek gegevens over de redenen van vertrek, het gedrag en het verzuim van de leerlingen.³⁷³

Ook de gegevens uit een verhoor in 1887 door de Parlementaire Enquêtecommissie van de 53-jarige Henri George Licher, van één december 1846 tot en met dertig april 1909 hoofd van de haveloze school te Amsterdam, nemen in dit hoofdstuk een belangrijke plaats in.³⁷⁴ De commissie verhoorde ook fabrieksarbeiders en fabrikanten in het kader van een onderzoek naar de situatie van de arbeidersklasse in Nederland



Gezicht op de Boezemstraat, rechts de Haveloze school op nummer 56 (Rotterdam 1900).³⁷⁵

³⁷³ Er zijn zes leerlingen per jaar onderzocht en totaal zijn er veertien jaren bekeken. In elk jaar zijn de eerste drie opnames en de laatste drie opnames van het desbetreffende kalenderjaar onderzocht. In totaliteit zijn er 84 kinderen onderzocht. Aangezien ik gegevens over een langere periode wilde verzamelen, heb ik besloten niet te veel kinderen per jaar te onderzoeken. Voor vergelijkingsmateriaal of verdiepingsmateriaal maak ik daarom ook gebruik van bronnen over of van andere Nederlandse haveloze scholen.

³⁷⁴ H.G. Licher, 'Verhoor van den heer H.G. Licher, zitting van dinsdag 11 januari 1887', in Jacques Giele, *Een kwaad leven. De arbeidsenquête van 1887* (Amsterdam 1981) deel 1, vraag 3369-3416.

³⁷⁵ GAR, Catalogusnummer: PBK 842, reproductienummer: CD 175-842.

7.1 Leerlingenverloop en leerplicht

Op 28 november 1853 begon de Rotterdamse haveloze school met vier kinderen. Zij kregen met name godsdienstles van een catechisatiemeester. Van echt basisonderwijs was nog geen sprake. Op 6 december was het leerlingenaantal gegroeid tot 25 kinderen. In februari 1854 verhuisde de school naar een grotere zolderkamer waar het dubbele aantal kinderen in kon. Op 7 december 1854 openende de nieuwe school in de Oppert haar deuren, waar plaats was voor 130 leerlingen. F. A. van der Laaken was hoofdonderwijzer. Toen hij op 28 februari 1857 overleed, volgde J.J. Landsman hem op. Toen deze in juni 1867 naar Den Haag vertrok, verving G.H. Dercksen hem. Na zijn overlijden in maart 1873, kwam er in mei een nieuwe hoofdonderwijzer, namelijk P. Molenaar Jr.³⁷⁶ Hij begon in een nieuw gebouw, de school was verhuisd van de Oppert naar de Tuinderslaan. Inmiddels zaten er 140 leerlingen op school. In 1873/1874 telde de school 240 leerlingen. Op 26 november 1894 vestigde de school zich in de Boezemstraat. De school telde tien lokalen. Bovendien beschikte de school over een kleed- en badkamer. Op 9 juni 1899 ontving de school hoog bezoek, H.M. koningin Emma en haar dochter Wilhelmina.

In 1903 was het leerlingenaantal uitgegroeid tot 350 leerlingen. Bovendien wachtten nog veel aangemelde leerlingen op een plaats: zij wilden wel naar school, maar konden vanwege het ruimtetekort niet geplaatst worden. Het bestuur verklaarde dat sinds de oprichting van de Rotterdamse Havelooze School vierduizend kinderen de school hadden bezocht.³⁷⁷ Bovendien verklaarde het bestuur dat, met de invoering van de leerplichtwet van 1901, de school niet overbodig was geworden, zoals sommigen beweerden. Sterker nog: de aanmeldingen groeiden en er was bijna voortdurend ruimtegebrek. Hieruit blijkt dat de leerplicht er niet in slaagde om iedereen naar school te sturen. Hoewel kinderen verplicht werden om naar school te gaan en zich ook hadden ingeschreven bij een school, konden zij niet geplaatst worden. Bovendien stelde het bestuur dat, na de invoering van de leerplichtwet, het verzuim met nauwelijks één procent was gedaald.³⁷⁸ In 1887 had Licher reeds gezegd dat hij dacht dat de leerplicht geen invloed op de ‘onwilligen’ zou hebben.³⁷⁹ Bovendien verklaarde hij: ‘Schoolplicht zonder Evangelie brengt ons nog verder van den weg.’³⁸⁰ Hij pleitte duidelijk voor christelijk onderwijs en voor een opvoeding volgens Bijbelse waarden en normen.

Ik beschik niet over gegevens van het aantal leerlingen na 1903. Je zou kunnen aannemen dat de school tot de Tweede Wereldoorlog over een bevredigende bezettingsgraad beschikte, aangezien het bestuur pas na de Tweede Wereldoorlog melding maakt van een dalend leerlingenaantal.³⁸¹

³⁷⁶ Ten tijde van het schrijven van het gedenkboek in 1903 was hij nog steeds hoofdonderwijzer.

³⁷⁷ Ittman e.a., *Gedenkboek*, 5.

³⁷⁸ Idem, 31.

³⁷⁹ Zie paragraaf 7.6.

³⁸⁰ Giele, *De Arbeidsenquête*, vraag 3382.

³⁸¹ Idem, 13 januari 1919. Na de Tweede Wereldoorlog daalde het leerlingenaantal van Rotterdam. Het bestuur lanceerde het idee om de bestaande school uit te breiden met een afdeling voor het voortgezet lager onderwijs (V.G.L.O.). Dit idee keurde de inspectie van het lager onderwijs niet goed, omdat de naam en het verleden van de haveloze school de groei en bloei van de V.G.L.O. in de weg zouden staan. Wel mocht het bestuur in een apart lokaal in een andere straat met dit voortgezet onderwijs een begin maken. Dit gebeurde in 1960. De

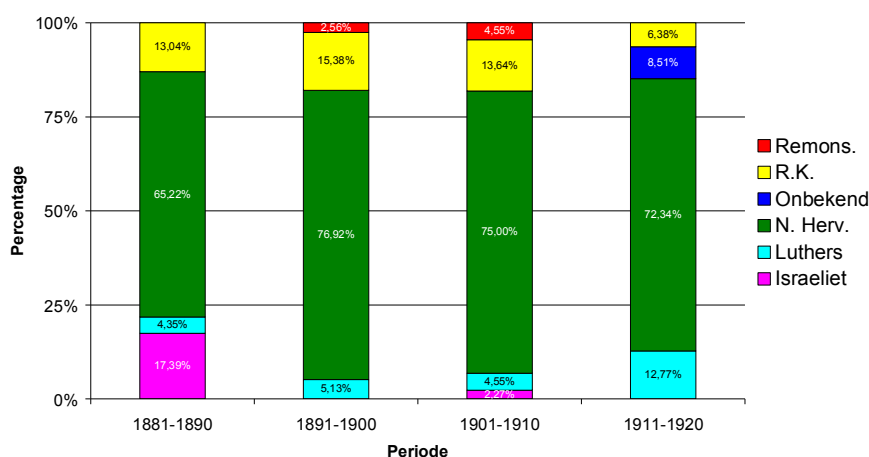
7.2 Religie van de ouders

In het stamboek van de leerlingen staat onder andere de godsdienst van de ouders/verzorgers van de kinderen vermeld. Tijdens het onderzoek bleek dat beide ouders in de meeste gevallen hetzelfde geloof deelden. In sommige gevallen hingen de ouders ieder een verschillende geloof aan. Van de 84 onderzochte kinderen hadden elf kinderen ouders die elk een verschillend geloof aanhingen. De meest voorkomende combinatie was Nederduitsch Hervormd en Rooms-katholiek, dit gemengde huwelijk kwam negen keer voor. Om een juiste weergave te geven heb ik elke ouder als individu bekeken.

Uit onderstaande gegevens blijkt dat de meeste ouders/verzorgers inschreven stonden bij de Nederduitse Hervormde Gemeente (gemiddeld 73,2 procent). Deze dominantie is begrijpelijk aangezien Van Oosterzee predikant was in een zelfde stroming. Bovendien behoorden veel Rotterdammers tot deze gezindheid. Het Rooms-katholieke geloof staat op de tweede plaats met gemiddeld 11,8 procent, gevolgd door de Lutheranen met gemiddeld 7,2 procent, de Israëlieten met gemiddeld 3,3 procent en tot slot de Remonstranten met gemiddeld twee procent.

Volgens H. G. Licher maakt de haveloze school geen onderscheid in geloof: zij vragen niet naar geloofsbelijdenis en bij het godsdienstonderwijs worden geen zaken besproken die tot meningsverschillen kunnen leiden tussen de verschillende stromingen.³⁸² Uit onderstaande gegevens blijkt dat er in Rotterdam ook een aantal Israëlieten op de school aanwezig zijn. In Amsterdam was dat in 1887 niet het geval. Sommige mensen veronderstelden dat Joodse kinderen minder haveloos zouden zijn, omdat hun ouders minder misbruik zouden maken van sterke drank en sneller de handen uit de mouwen zouden steken om de kost te verdienen dan ouders die een ander geloof beleden.

Figuur 3: Geloof van de ouders per periode, Rotterdam



383

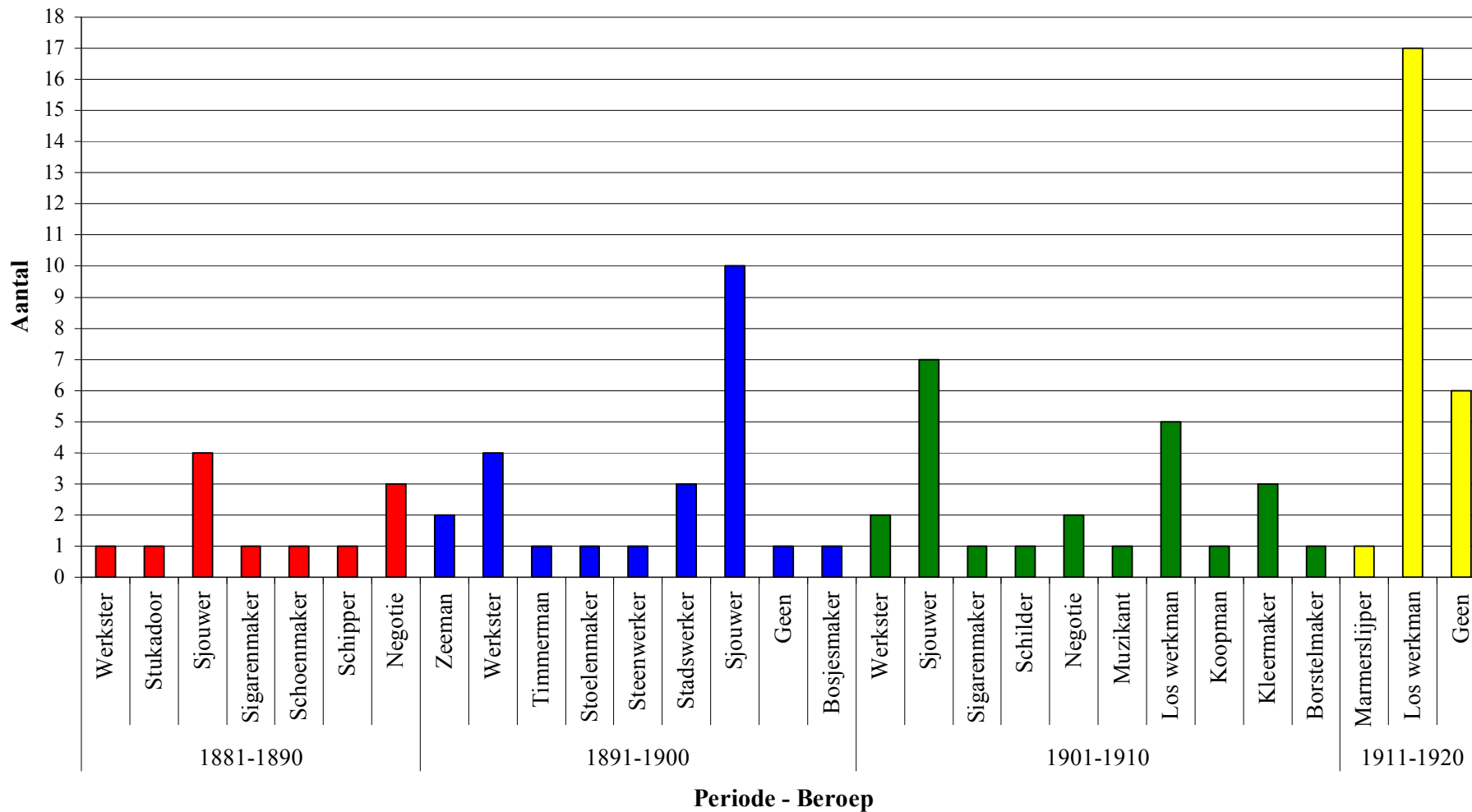
haveloze school aan de Boezemsingel werd, na definitief bestuurlijk besluit, op 1 september 1963 gesloten. De vereniging *Inrichting voor Havelooze Kinderen* bleef bestaan, omdat men nog een taak zag in de zorg voor geestelijk havelooze kinderen. De inrichting verleende bijvoorbeeld financiële steun voor christelijke opvoeding en maatschappelijk werk onder minderjarigen in Rotterdam.

³⁸¹ Giele, *De Arbeidsenquête*, vraag 3401.

³⁸² Ibidem.

³⁸³ Het totaal aantal onderzochte ouders komt op 153 in plaats van 168. Dit in verband met overleden ouders.

Figuur 4: Beroepen verdeling ouders haveloze kinderen per periode, Rotterdam



7.3 Beroep van de ouders

H.G. Licher verklaart dat veel haveloze vaders sjuwers zijn en dat veel moeders bedelen.³⁸⁴ De meeste mannen hebben geen ambacht geleerd, zij behoren tot ‘eene lagere klasse dan die der ambachtslieden’.³⁸⁵ Dit blijkt ook uit de beroepenverdeling (zie vorige bladzijden). Veel mannen waren sjuwer of los werkman. Los werkman lijkt het beroep sjuwer te vervangen. Deze twee beroepen vertonen de overeenkomst dat het een onregelmatige verdienste was en dat er geen specifieke vakdeskundigheid werd vereist. Uit de figuur blijken sommige haveloze ouders wel een ambacht te hebben geleerd, zoals marmer slijpen. Negotie, handelen, en ‘werkster’ waren beroepen die veel door vrouwen werden uitgeoefend. In het stamboek wordt geen onderscheid gemaakt tussen beroepen die door vrouwen of door mannen werden uitgeoefend. In sommige gevallen stond de vrouw er alleen voor, bijvoorbeeld door het overlijden van haar man, of door scheiding. In zulke gevallen stond het beroep van de vrouw vermeld.

7.4 Gedrag en verzuim

Een bezoeker van de Amsterdamse haveloze school had al opgemerkt dat de kinderen ‘meer leven’ maken en schijnbaar minder orde hebben, vergeleken met de reguliere armenscholen. Op de haveloze scholen zaten immers alle kinderen bij elkaar die niet naar de gewone armenscholen konden, om wat voor reden dan ook. Sommige kinderen waren geroyeerd van andere scholen vanwege hun onhandelbaar gedrag. Een voorbeeld is de jongen die al naar vier scholen was geweest en uiteindelijk op de haveloze school in Rotterdam terecht kwam. Op zijn eerste dag zei hij tot zijn klasgenoten: ‘Ik heb overal de meesters getreiterd en dat zal ik hier ook doen!’³⁸⁶ Uit onderstaand figuur blijken de meeste onderzochte leerlingen zich redelijk tot zeer goed te gedragen. Gemiddeld gedraagt nog geen twintig procent van de onderzochte leerlingen zich slecht of onvoldoende.

Veelvuldig schoolverzuim was een veel voorkomende reden waarom kinderen van reguliere armenscholen weggestuurd werden en terecht kwamen op de haveloze school. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het verzuim van de leerlingen een groot probleem vormde. Sommige leerlingen bleven weken weg, andere maanden. In 1887 stonden driehonderd leerlingen ingeschreven op de Amsterdamse haveloze school. Volgens Licher verzuimde vijftientig tot dertig procent de school.³⁸⁷

Licher onderscheidt in 1887 vier oorzaken voor het verzuim: onwil van de kinderen, onverschilligheid bij de ouders, armoede van het gezin en/of een tijdelijk gebrek aan voedsel en kleding.³⁸⁸ Deze laatste twee oorzaken proberen de scholen te verhelpen door kleding en voedsel uit te delen (gratis of tegen een kleine vergoeding).

³⁸⁴ Idem, 3385.

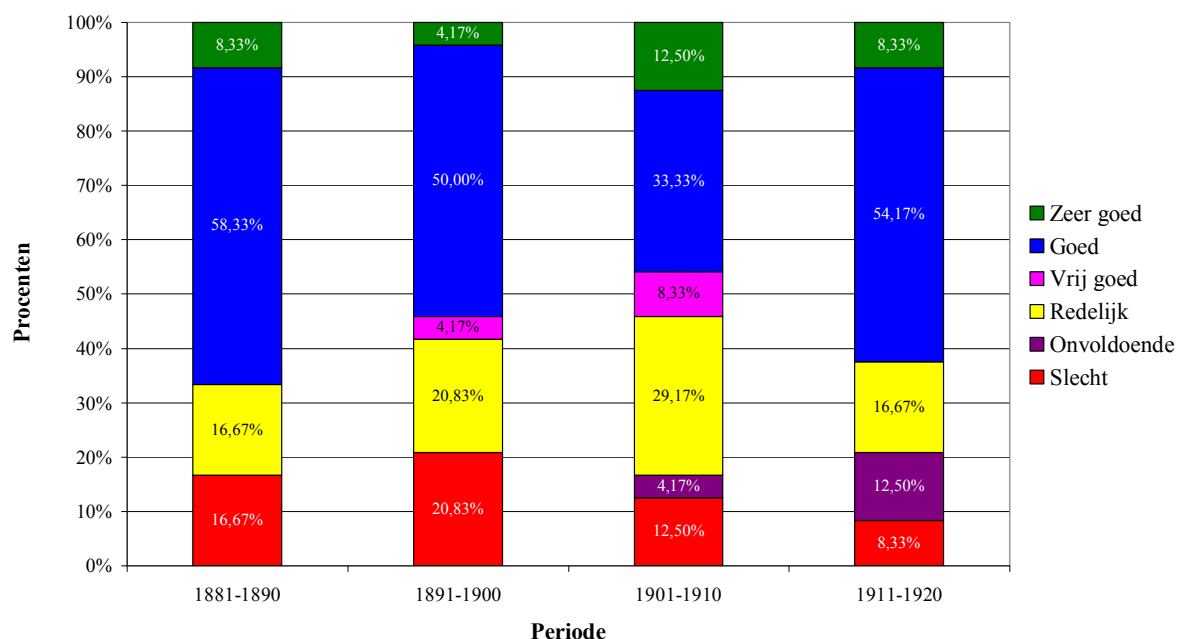
³⁸⁵ Idem, 3412.

³⁸⁶ Brunt, *Zestiende verslag*, 11.

³⁸⁷ Idem, 3373.

³⁸⁸ Ibidem.

Figuur 5: Gedrag van de leerlingen per periode, Rotterdam



Bovendien probeert men door huisbezoek de onwillige kinderen naar school te krijgen en deze daar door vriendelijkheid en liefde te houden. Licher gaat uitgebreid in op de armoede van het gezin als oorzaak voor het verzuim: ‘dat volkje treedt nogal vroeg in het huwelijk. Dit heeft tot gevolg dat er over het algemeen nog al talrijke gezinnen zijn. In die gezinnen moet moeder nog al eens mede werken om den kost te verdienen.’³⁸⁹ Als moeder werkt, moeten de kinderen op hun broertjes en zusjes passen en het huishouden draaiende houden. Licher benadrukt dat men in deze situaties niet met harde hand te werk kan gaan: dit zal meer schade dan goed doen. Hij vindt het goed dat de mensen door eigen werk proberen geld te verdienen. Hij probeert daarom vaak een schikking te treffen: de oudste zal komen als het werk het toelaat en de jongste zal gewoon naar school gaan. Het is een kunst om de kinderen op school te houden. Als ze eenmaal wegblijven kost het veel moeite om ze weer terug te halen.³⁹⁰

Licher benadrukt dat onverschilligheid vaak samen gaat met onwil. De school probeert ouders daarom op hun verantwoordelijkheid te wijzen om hun kinderen naar school te sturen. Volgens Licher zijn er ook veel haveloze ouders die hun kinderen aanmoedigen om naar school te gaan. Hij noemt een vader die zijn kind naar school bracht aan een stuk touw en ook vertelt hij over een jongen die naar school werd gedragen. De laatste bleek niet te handhaven: hij gooide zichzelf tegen de muur en trok de haren uit zijn hoofd. Licher, heeft hem toen de keuze gegeven: je kunt blijven of gaan, want de school dwingt niemand. Toen is de jongen naar huis gegaan. Ook verhaalt Licher van een vader die zijn zoon twee weken op een zolderkamertje had opgesloten om hem te dwingen naar school te gaan. Er zijn ook ouders die hun kinderen met geld belonen als ze naar school gaan. De verklaring van Licher dat

³⁸⁹ Idem, 3374.

³⁹⁰ Ibidem.

haveloze ouders bereid zijn en moeite doen om hun kinderen naar school te sturen, wordt niet zomaar geaccepteerd. Tot vier keer toe wordt er doorgevraagd. Een voorbeeld:

‘3383. V. Neemt gij de zaak niet te mooi op? De vaders in dien stand zullen wel geen zeer ontwikkelde wezens zijn; kunt gij van hen in waarheid verklaren dat zij medewerken om hunne kinderen ter school te krijgen? A. Ja, velen.

3384. V. In die lage schachten der maatschappij? A. Ja, velen. (...)

3386. V. Dus gij zoekt die op, moedigt hen aan, overreedt hen, en gij zelf verklaart dat gij in die lage schacht der maatschappij medewerking vindt? A. Ja. Ik moet hun zelfs wel eens zeggen: gij moet uw jongen niet zoo hard behandelen. Want soms wachten zij de jongens op om hun een pak slaag te geven, dat men tusschenbeide moet komen, en dat alles omdat zij den vorigen dag niet ter school geweest waren.’³⁹¹

Hieruit blijkt dat, in tegenstelling tot de verwachting van de ondervragers, er veel ouders waren die hun kinderen graag naar school zouden zien gaan.³⁹²

Hoewel sommige kinderen helemaal niet naar school komen, zijn er ook stevast kinderen die te vroeg op school komen, zodat zij zich vast bij de kachel kunnen verwarmen en met elkaar kunnen spelen.³⁹³ Ook is er altijd een aantal kinderen te laat. W.G. Jorissen geeft in 1870 een schets van het reilen en zeilen op de haveloze school te Rotterdam en ook hij stipt dit punt aan. Hij merkt op dat de kinderen in de eerste plaats orde moeten leren; ‘zij moesten komen op den tijd, wanneer het schooluur geslagen is.’³⁹⁴ Tegelijkertijd pleit hij voor een mild oordeel over de laatkomers. De mensen zullen zijns inziens minder hard oordelen wanneer zij de redenen van de late komst zullen weten.³⁹⁵ Zo spreekt Jorissen over een haveloze jongen die te laat kwam, omdat hij nog niets had gegeten. Terwijl zijn moeder eerst ging werken om brood te kunnen kopen, moest hij op zijn broertje passen. Ook verhaalt Jorissen van een meisje dat onopgemerkt de klas probeerde binnen te sluipen. Toen de meester haar vroeg of ze zich verslapen had, vertelde ze dat ze altijd opstond terwijl het nog donker was en de kachel aanmaakte om thee te kunnen zetten voor haar moeder. Ditzelfde deed zij voor een kennis van haar moeder, maar deze had haar lang voor de deur laten wachten. Bovendien had ze daarna nog boodschappen moeten doen. Een andere laatkomer vertelde dat ze onderweg haar klomp was kwijt geraakt. ‘Eene natte plek op den grond wijst aan, dat zij nu en dan maar op hare kous, – neen! op de lappen die de plaats der kous verhullen – geloopt heeft.’³⁹⁶

³⁹¹ Idem, 3383 en 3384.

³⁹² Dit blijkt ook uit paragraaf 6.1.

³⁹³ Jorissen, *Havelooze kinderen, een avond in de Prinsenkerk te Rotterdam*, 13.

³⁹⁴ Idem, 9.

³⁹⁵ Ibidem.

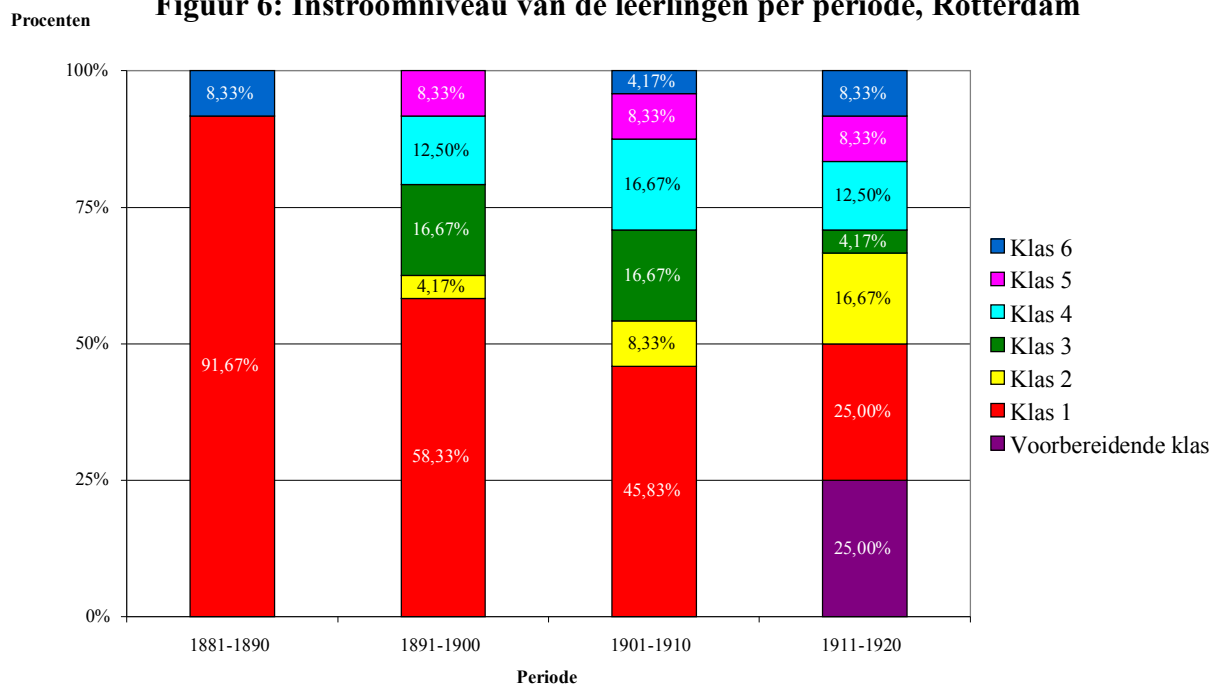
³⁹⁶ Idem, 10.

7.5 Klas

In onderstaand figuur is te zien dat de meeste onderzochte kinderen op de Rotterdamse school begonnen in de eerste klas.³⁹⁷ Er is ook te zien dat kinderen in een andere klas begonnen, soms zelfs in de zesde. Deze kinderen waren bijvoorbeeld geroyeerd van andere scholen waar zij al onderwijs hadden genoten. Ook was er een voorbereidende klas op de school. In de voorbereidende klas konden de kinderen vast wennen aan orde en discipline. In de eerste klas begon het werkelijke onderwijs. In totaal waren er zes klassen.

's Morgens hadden de kinderen les van negen tot twaalf uur. In de middagpauze kregen zij voedzame soep. Dit was tegelijkertijd een middel om de kinderen naar school te krijgen. In de middagpauze konden de kinderen zich uitleven op de speelplaats of luisteren naar een verhaal dat de onderwijzer(es) voorlas. Van twee tot vier uur kregen de jongens praktijkonderwijs. Veel jongens lieten zien dat ze erg handig waren en een goede smaak hadden, zij konden een goede ambachtsman worden. De meisjes kregen van vier tot zes uur onderwijs in naaien en breien.

Figuur 6: Instroomniveau van de leerlingen per periode, Rotterdam



³⁹⁷ Het afnemende aantal leerlingen in de eerste klas is niet goed te verklaren, maar is wellicht het gevolg van toevalligheid. Er zijn maar zes leerlingen per jaar onderzocht. Deze gegevens zijn verwerkt per decennium. In het eerste decennium zijn twaalf leerlingen gegroepeerd, in de overige decennia 24 leerlingen. Wellicht dat er steeds meer leerlingen van andere scholen geroyeerd werden en naar de haveloze school werden gestuurd? De meeste leerlingen waren misschien op een andere school begonnen, maar konden daar om wat voor reden dan ook niet langer terecht. Wellicht dat, na de invoering van de leerplichtwet, andere scholen 'probleemkinderen' afschoven naar de verantwoordelijkheid van de haveloze school. De haveloze school zou de kinderen die buiten het reguliere systeem vielen hebben kunnen opvangen. Nader onderzoek zou dit moeten uitwijzen.

7.6 Redenen van vertrek

Regelmatig verlieten de kinderen de school zonder dat zij alle klassen hadden doorlopen. De jongens kwamen vaak bij een sigaren- of stratenmaker terecht en de meisjes gingen vaak al vroeg met koopwaar de straat op.³⁹⁸ Licher zegt dat het vervroegd verlaten van de school door de wet van 1874, het kinderwetje van Van Houten dat fabrieksarbeid voor kinderen onder de twaalf jaar verbod, beïnvloed is. Voor deze wet verlieten veel kinderen op veertienjarige leeftijd de school, na de invoering van deze wet hebben kinderen het idee dat ze van school mogen gaan als ze twaalf jaar zijn. Hij vindt dat er een verandering in het volksbegrip heeft plaats gevonden. Kinderen en ouders gaan al op zoek naar een baas als het kind elf jaar is, omdat zij denken dat zij op hun twaalfde jaar aan het werk mogen gaan.³⁹⁹ Licher pleit voor een verbod op kinderarbeid onder de veertien jaar. De laatste twee jaren van de schooltijd kunnen voor kinderen erg nuttig zijn. De eerste jaren is de school vooral bezig om de kinderen op te voeden en om hen goede omgangsvormen aan te leren. Kinderen komen naar school, ‘geheel stomp; zij kunnen nauwelijks een paar woorden spreken, maar zij kennen reeds veel scheldwoorden.’⁴⁰⁰

Licher is van mening dat onderwijzers met hulp van God elk kind moeten proberen te onderwijzen. Als de kinderen niet willen leren, heeft het onderwijs geen zin. Er valt niets met hen te beginnen: ze zijn onhandelbaar en een last in de school. Dit verklaart mogelijk waarom de school te Rotterdam twee kinderen wegstuurde (zie figuur). Op school waren zij niet te handhaven en zij zouden daarom moeten gaan werken. Soms werd er op school gestolen. In ernstige gevallen kon het bestuur beslissen om kinderen te schorsen, tijdelijk of voorgoed. De steekproef laat zien dat 27 kinderen in dienst zijn gegaan.⁴⁰¹ Dertien kinderen zijn gaan werken bij een leermeester, zij konden daar een ambacht leren. Zeven kinderen zijn vertrokken naar een andere school, bijvoorbeeld omdat zij de school te ver weg vonden of omdat hun situatie verbeterd was. Zij waren nu minder of niet haveloos meer. Negen kinderen zijn verhuisd. Verhuizen gebeurde regelmatig. Acht kinderen kwamen niet langer naar school, omdat zij thuis hun vader of moeder moeten helpen. Ook dit kwam veel voor. Kinderen moesten een bijdrage leveren aan het gezinsinkomen door zelf werk te verrichten of door thuis op te passen, zodat de ouders konden gaan werken. Van acht kinderen is het niet bekend waarheen zij zijn vertrokken. Ook waren er kinderen die matroos werden.⁴⁰²

Gezien de moeilijke situaties wordt aan Licher gevraagd of hij tevreden is over het werk van de haveloze scholen of dat hij dit werk als zinloos ervaart. Licher antwoordt dat hij tevreden is: als hij slechts één van de honderd kinderen kan redden, ziet hij dit als winst.⁴⁰³ Ook andere onderwijzers

³⁹⁸ Giele, *De Arbeidsenquête*, vraag 3374.

³⁹⁹ Idem, 3375-3378.

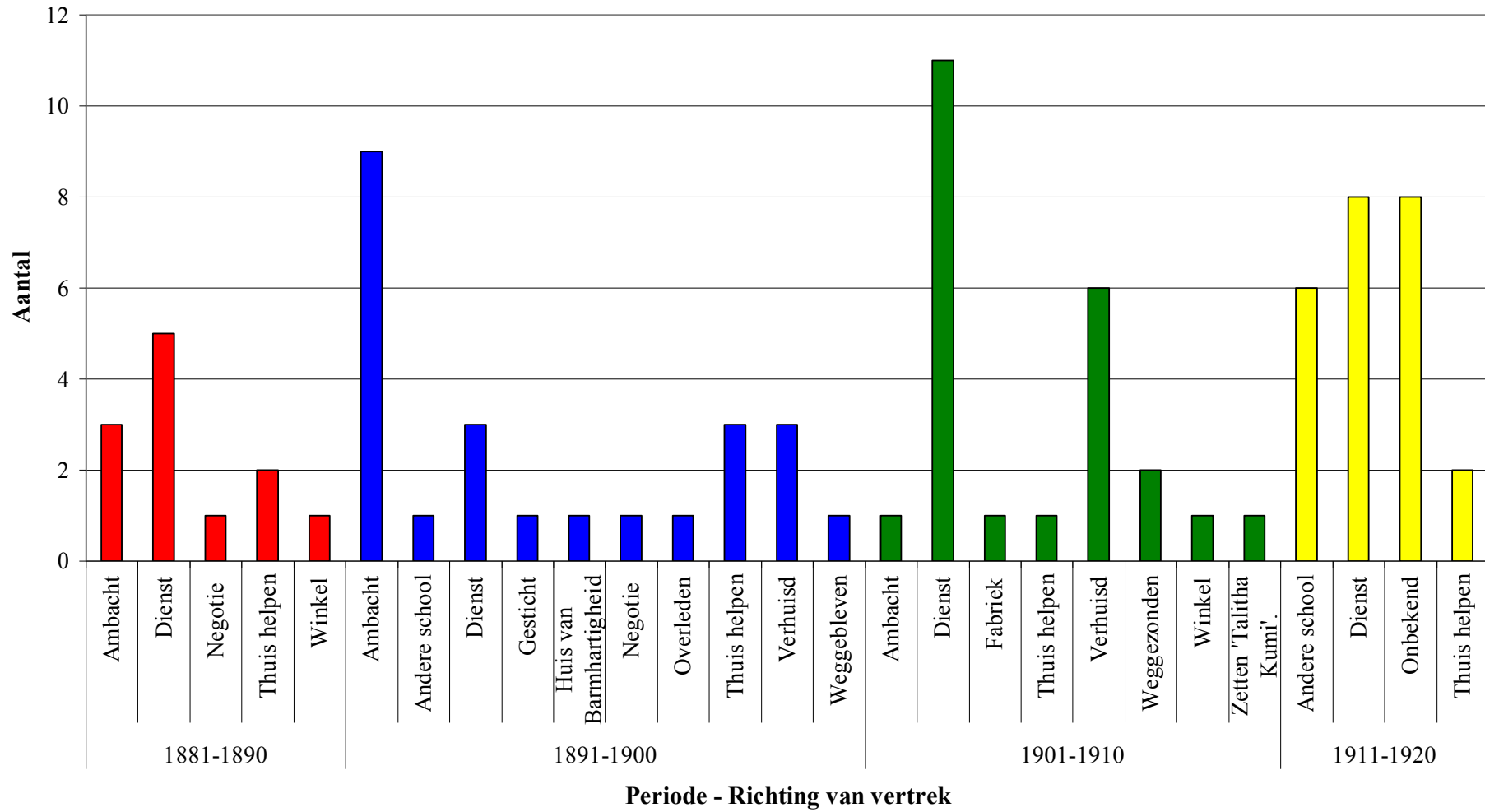
⁴⁰⁰ Idem, 3380.

⁴⁰¹ Het woord ‘dienst’ geeft aan dat kinderen (zowel jongens als meisjes) in huishoudelijke dienst gingen.

⁴⁰² Dit is niet terug te zien in het figuur, maar wel te lezen in schoolverslagen. Molenaar, *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam*, 6.

⁴⁰³ Giele, *De Arbeidsenquête*, vraag 3400

Figuur 7: Richting van vertrek van de leerlingen per periode, Rotterdam



verklaren dat zij te maken hebben met een uiterst moeilijke arbeid onder de kinderen en dat ze vaak donkere dagen in de school beleven, ‘maar toch, al zou het slechts voor weinigen zijn, is het niet heerlijk te werken in het bewustzijn, dat men anderen ten zegen *kan zijn*? Neen, vergun mij te zeggen: ten zegen *is*.’⁴⁰⁴

7.7 Conclusie

Vanaf het moment dat de Rotterdamse haveloze school haar deuren opende, groeide het leerlingenaantal. Je zou verwachten dat het Kinderwetje van Van Houten in 1874 hier een extra bijdrage aan leverde. Dat de wet juist het tegengestelde kon bewerkstelligen, namelijk dat bazen, ouders en kinderen, dit als een vrijbrief zagen om na hun twaalfde jaar direct te gaan werken in plaats van nog langer op school te zitten, is minder bekend. Op deze manier had de wet geen beschermende werking, maar stuurde de kinderen juist richting het werkproces. Ook na de invoering van de leerplichtwet, bleven veel kinderen de school verzuimen. Hoewel de wet de kinderen verplichtte om naar school te gaan, konden veel ingeschreven kinderen niet terecht wegens ruimtegebrek. De wet veranderde daarom niet veel aan de situatie. Bovendien bleken veel ouders, tegen de verwachting in, mee te willen werken aan het onderwijs aan hun kinderen. Indien hun kinderen niet naar school wilden, kregen ook zij deze met de beste wil niet naar school. De leerplichtwet veranderde dit niet. Wel zou de leerplichtwet een middel kunnen vormen om onwillige ouders te bewegen hun kinderen naar school te sturen.

Hoewel de haveloze school een opvangplaats was voor kinderen die op geen enkele andere school terecht konden, kon het bestuur ook besluiten, bijvoorbeeld als gevolg van diefstal, om kinderen weg te sturen alvorens zij de geschikte leeftijd of het eindniveau hadden bereikt. Na hun basisschooltijd gingen de meeste leerlingen werken. Hun ouders waren vaak werkzaam in beroepen die geen opleiding of vakdeskundigheid vereisten. In deze beroepen zouden hun kinderen ook terecht komen.

⁴⁰⁴ Brunt, *Zestiende verslag*, 14.

Hoofdstuk 8 Kritiek op de school



Een tekening van de Lambeth Ragged School (1846, onbekende schilder).⁴⁰⁵

'They were an experiment; they are a success – a glorious success.'⁴⁰⁶

Dit schreef Guthrie aan het einde van zijn derde geschrift over 'zijn' scholen. Hoewel de idee van de Ragged Schools door velen als een groot succes werd gezien, waren er ook tegenstanders van de school. In het onderzoek naar de haveloze scholen in Nederland zijn er geen regelrechte tegenstanders te vinden, in Engeland is dit wel het geval.⁴⁰⁷ Bovendien reageert Thomas Guthrie in zijn *Plea's* op een aantal van deze kritieken. In dit hoofdstuk wil ik de critici en hun kritiek belichten en op hun kritiek reflecteren. Dit is waardevol, omdat er op deze manier verschillende visies op de onderklasse naar voren komen en omdat er schijnbaar ook verschillend over het beschavingsoffensief werd gedacht. Één van mijn kritieken op de veelgebruikte term 'burgerlijk beschavingsoffensief' was het woord 'offensief'. De term suggereert dat de bevolkingsgroepen die het offensief dienden te ondergaan een passieve rol speelden. Het is van belang te onderzoeken hoe de haveloze kinderen met de moralistische en opvoedkundige adviezen omgingen. Hoewel het meeste materiaal over de haveloze kinderen afkomstig is van onderwijzers (een interne blik), is er ook, zij het slechts weinig, materiaal beschikbaar van bezoekers (een externe blik). Hoewel er te weinig materiaal beschikbaar is om de vraag te beantwoorden hoe de haveloze kinderen precies reageerden op het op hen gerichte

⁴⁰⁵ www.spartacus.schoolnet.co.uk/IRashley4.jpg (28 december 2009).

⁴⁰⁶ Guthrie, *Third plea*, 177.

⁴⁰⁷ Ik heb hier geen duidelijke verklaring voor kunnen vinden. In ieder geval waren de Ragged Schools in Engeland veel groter en bekender dan de haveloze scholen in Nederland. Bovendien hielden de straatkinderen zich in Engeland vaak meer bezig met criminele activiteiten dan de Nederlandse haveloze kinderen.

beschavingsoffensief, is er voldoende materiaal aanwezig om een aantal interessante constatering te doen.

De subjectiviteit van de schrijvers is hier een probleem. Interne verslagen zijn vaak opmerkelijk positief getint. Dit is begrijpelijk omdat onderwijzers door het presenteren van positieve resultaten extra giften wilden binnen halen. Ook de negatieve verslagen, zoals de observaties van Henry Mayhew, verschenen in de *Morning Chronicle*, zijn gekleurd. Het secretariaat van de RSU schreef zelfs een brief naar de redactie van de krant met de opmerking dat de onderwijzers hadden moeten worden geïnterviewd en niet de straatkinderen zelf. Zij konden immers alleen maar ‘exterior evidence’ geven. De RSU schreef verder: ‘One would have supposed that “the most experienced persons” for furnishing the information he desired would have been parties actively connected with the schools – those who (...) had taught the children, visited them in their homes, watched them in the streets, and thus by actual experience had become acquainted with their habits and conduct’.⁴⁰⁸ Mayhew dacht echter dat de kinderen zelf het beste over hun eigen gedrag en gewoonte konden vertellen.

In dit hoofdstuk staan drie soorten kritiek centraal. Ten eerste de vraag naar de precieze functie van de school, ten tweede de rol van godsdienst in de school en tot slot de ‘(sub)culture of poverty’ onder de straatkinderen.

8.1 Functie Ragged School

Bij sommige mensen heerste angst voor de Ragged School: zou dit de vervanger van het ‘gewone’ basisonderwijs worden? Het doel van de Ragged Schools was niet de vervanging van het reguliere onderwijs, de scholen moesten een aanvulling of toevoeging betekenen. Dr. Candlish benadrukt dat de scholen voor haveloze kinderen aparte en zelfstandige instituties zijn. ‘I hope that we shall not see the day when there will be a mixing up of the principles of Ragged or Industrial Schools with the ordinary schools of the community.’⁴⁰⁹ Hij hoopt dat het nooit nodig zal zijn om op alle basisscholen voedsel en kleding uit te delen. Bovendien benadrukt hij dat de scholen alleen bedoeld zijn voor een bepaalde klasse. Hij benadrukt de situatie van de kinderen en dat deze situatie aanleiding geeft tot de oprichting van de school.

Sommige mensen vreesden dat het helpen van de armen en het verzachten van hun omstandigheden zouden leiden tot luiheid en demoralisatie. Een voorbeeld is Thomas Malthus (1766-1834): hij vreesde de effecten van verschillende sociale verbeteringen op het gedrag van de arme. Mensen maakten zich ook zorgen over de invloed van de school op de arme: ouders zouden hun gezag en verantwoordelijkheid afschuiven op de school en deze niet meer voor eigen rekening nemen. Deze kritiek was ook in Nederland hoorbaar na de oprichting van dergelijke scholen. Candlish verklaart dat de school er niet op uit is om de morele en wettelijke verantwoordelijkheid van de ouders en/of

⁴⁰⁸ James Bennett, *Oral History and Delinquency: The Rhetoric of Criminology* (Londen 1981) 265.

⁴⁰⁹ Dr. Candlish in Smith, *Report of a meeting*, 24.

verzorgers over te nemen.⁴¹⁰ De school wil de ouders/verzorgers helpen door hen te begeleiden tijdens het opvoeden en zorgen voor hun kinderen.

8.2 Rol van godsdienst

In de scholen stond het christelijk geloof centraal. In Engeland werd de rol van het Evangelie in het klaslokaal bediscussieerd. Hoewel Charles Dickens een voorstander van de Ragged Schools was, merkt hij na zijn bezoek aan de Field Lane Ragged School op: 'I have no desire to praise the system pursued in the Ragged Schools; which is necessarily very imperfect, if indeed there be one. So far as I have any means of judging of what is taught there, I should individually object to it, as not being sufficiently secular, and as presenting too many religious mysteries and difficulties, to minds not sufficiently prepared for their reception.'⁴¹¹ Bovendien vroeg Dickens zich het volgende in de *Edinburgh Review* af: 'Would it meet the purposes of the Review to come out strongly against any system of education based exclusively on the principles of the Established Church? (...) I could give (...) a description of certain voluntary places of instruction, called 'the ragged schools' (...) I could show these people in a state so miserable and so neglected, that their very nature rebels against the simplest religion, and that convey to them the faintest outline of any system of distinction between right and wrong is in itself a giant's task, before which mysteries and squabbles for forms *must* give way.'⁴¹² Dickens is van mening dat de jonge geesten van de straatkinderen niet gevuld moeten worden met allerlei religieuze kwesties. Het bijbrengen van enig besef van goed en kwaad was volgens hem al een grote opgave. Bovendien wilde hij alle sentimentele religiositeit verbannen.⁴¹³

Op een bijeenkomst van de RSU wijst Andrew Thomson op de noodzaak kinderen godsdienstige waarden en normen bij te brengen. Indien de scholen de kinderen geen waarden en normen bijbrengen, zal het kind op straat een 'slechte' moraal aangeleerd krijgen. Een kind dat niet onderwezen wordt, bestaat eigenlijk niet, volgens Thomson. Een kind zal altijd dingen (aan)leren en overnemen. Zijn het niet de goede zaken, dan wel de slechte zaken. Een school zonder de Bijbel is zijns inziens als de tabernakel zonder de ark. De Bijbel vormde de bron, de basis, voor de juiste moraliteit die de kinderen op school moesten leren.⁴¹⁴

De sociale missie van de Ragged Schools werd gecombineerd met een evangeliserende missie, materiële welvaart wordt gekoppeld aan bekering. Dickens keert zich tegen dit idee, hij vindt het hypocriet dat voorspoed wordt verbonden met morele goedheid. De allerarmsten werden geacht hun eigen situatie te kunnen verbeteren door bijvoorbeeld zuinigheid. Armoede werd geassocieerd met ondeugden en onwil. Armoede wordt door de school vaak met zonde geassocieerd en als een misdaad

⁴¹⁰ Ibidem.

⁴¹¹ Charles Dickens, 'Ragged Schooling', in *The Daily News* (13 maart 1852).

⁴¹² Charles Dickens, *Letters of Charles Dickens 1833-1870* (London 1893) 98, geciteerd in: Carolyn Oulton, *Literature and religion in mid-Victorian England: from Dickens to Eliot* (New York 2003) 47.

⁴¹³ Idem, 45.

⁴¹⁴ Andrew Thomson in Smith, *Report of a meeting*, 19 en 20.

gezien. Dickens ziet armoede niet als een direct gevolg van de zonde. Ook ziet hij armoede niet als van God geordineerd. Hij strijdt tegen de belofte dat een goed deugdzaam en zedig leven materiële welvaart en voorspoed zal brengen. Hoewel kinderen in slechte omstandigheden kunnen leven en dit deels hun geestelijke gesteldheid kan verklaren, vindt Dickens dit geen excuus voor criminele activiteiten.

Er ontstaat een spanningsveld: de arme kan niet deugdzaam leven zolang hij in een ellendige buurt of slechte omgeving verkeert, maar volgens het Victoriaans ideaal is deugdzaamheid een resultaat van individuele wil en verantwoordelijkheid.⁴¹⁵ Indien het onvermijdelijk zou zijn dat slechte sociaal-economische omstandigheden tot moreel verval zouden leiden, lijkt er een tegenstrijdigheid te zijn met de Goddelijke wil waarin omstandigheden niet het laatste woord hebben, maar de capaciteit van de ziel om de juiste, morele keuzes te maken.

Deze ambiguïteit is ook zichtbaar in de negentiende-eeuwse perceptie van het straatkind, zowel in de literatuur als in afbeeldingen van het zwerfkind. Aan de ene kant wordt er een beeld geschetst van het onschuldige kind, dat het slachtoffer is van zijn slechte omgeving. Aan de andere kant staat een schepsel dat in staat is tot allerlei kwade en sluwe praktijken.⁴¹⁶ Het kind als onschuldig slachtoffer van zijn omstandigheden was een aantrekkelijk beeld voor veel mensen. Tegelijkertijd bestond er ook een romantisch kindbeeld, in de lijn van Jean-Jacques Rousseau en John Locke. Het romantische straatkind leefde op de grens van onschuld en ervaring: een kind met kennis van de wereld en het kwade, maar hierdoor toch onaangetast, ondanks de verleiding. Dit kind speelde vaak de held in allerlei romans over de straatkinderen, zo ook bij Dickens. De grootste vijand vormen de slechte omgeving en bijbehorende mensen. Vaak zijn de kinderen wees of hebben afwezige, ‘onverantwoordelijke’, ‘slechte’ ouders die hun kinderen niet opvoeden in een liefdevolle, veilige, huiselijke omgeving.⁴¹⁷ De grootste held in de romans is het kind dat niet alleen zelf onaangetast blijft door het kwade, maar ook andere mensen kan ‘redden’. Het kind kan als voorbeeld dienen voor zowel zijn leeftijdsgenoten als voor volwassenen. Het kind kan mensen tot God of tot een nieuwe manier van leven brengen. Een voorbeeld is *Jessica's first prayer* (1867).

Ook de tekeningen van ‘street Arabs’ door Dorothy Tennant Stanley zijn voorbeelden van een romantische kindbeeld. Zij schrijft in 1890: ‘Most of the pictures I had seen of ragged life appeared to me false and made up. They were all so deplorably piteous (...) How was it, I asked myself, that the other side is so seldom represented? The merry, reckless, happy-go-lucky urchin; the tomboy girl; the plump untidy mother dancing and tossing her ragged baby?’⁴¹⁸ In haar tekeningen reageert zij op de bestaande negatieve en vaak in scene gezette representatie van de ‘street Arab’.⁴¹⁹ Tegelijkertijd beschrijft ze in haar inleiding dat ook zij gebruik maakt van in scene gezette taferelen.

⁴¹⁵ Idem, 182.

⁴¹⁶ Elizabeth Tiel, *The Fantasy of Family* (New York 2007) 47.

⁴¹⁷ Idem, 49.

⁴¹⁸ H.M. Stanley, *London Street Arabs* (London 1890) 5.

⁴¹⁹ Voorbeelden hiervan zijn te lezen in paragraaf 4.4.

Er is een spanningsveld in haar werk te bespeuren, tussen het onschuldige, gelukkige kind en de ‘street Arab’ met zijn vieze verschijning, zijn gebrek aan verantwoordelijkheid en gebrek aan karakter. Stanleys tekeningen vallen op: zij schildert de zwerfkinderen in een gelukkige, onbezonnen, onschuldige toestand (zie hieronder).⁴²⁰ Alsof de kinderen geen beschaving nodig hebben, maar gelukkig op straat kunnen leven, zonder gekweld te worden door beperkingen van een bepaalde beschaving.



8.3 Straatkinderen in een ‘(sub)culture of poverty’

‘He is a worse boy now than when he went to the school first.’⁴²¹

Henry Mayhew, sociaal onderzoeker, journalist, schrijver, medeoprichter van het satirische en humoristische tijdschrift *Punch* (1841) en een voorvechter voor verbetering en verandering, lijkt de mening van Thomson te delen. Ook hij was van mening dat kinderen op straat een andere, ‘slechte’ moraal mee kregen. Mayhew is vooral bekend geworden door zijn publicaties over de onderkant van de samenleving, later in boekvorm uitgegeven onder de titel *London Labour and the London Poor*

⁴²⁰ Thomas Guthrie zou dit niet hebben begrepen. Hij schreef in 1860: ‘some, like the old masters of painting, seemed to consider rags rather pittoresque than otherwise’. Guthrie, *Third Plea*, 120.

⁴²¹ Henry Mayhew, Letter XLIV, *Morning Chronicle* (25 maart 1850) in Henry Mayhew, Anne Humpherys (edit), *Voices of the Poor: Selections from the Morning Chronicle ‘Labour and the Poor’ 1849-1850* (London 1971) 11-15, 15. Dit vertelt een zusje over haar broer tijdens een interview door Mayhew.

(1851).⁴²² Hij maakte in zijn werk onderscheid tussen de ‘deserving poor’ en de ‘undeserving poor’. Deze laatste groep was niet werkeloos omdat ze niet kon werken, maar omdat ze niet wilde werken. Zij waren ‘lui’ of crimineel. De ‘undeserving poor’ hadden geen waarde in het productieproces. Dit was een groot verschil met de respectabele arme, werkende klasse. Bovendien bezaten zij een lage, afwijkende moraal, vergeleken met de dominante cultuur. Zij leefden volgens andere morele en religieuze regels (in vergelijking met de dominante cultuur). De regels en wetten van de samenleving laptten zij aan hun laars. Mayhew heeft veel mensen geïnterviewd en geeft gedetailleerde beschrijvingen van het leven van de armen. Hij bracht ook een bezoek aan de Lambeth Ragged School. Zijn conclusies waren niet positief en zijn kritiek resulteerde in een cynische correspondentie met de *Secretary of the Ragged School Union*.

Guthrie en Mayhew signaleren beide een andere moraal, gedrag en houding bij de ‘street Arabs’ ten opzichte van de dominante cultuur en samenleving. Bij Mayhew zijn het gedrag en de moraal van de arme niet alleen af te leiden uit de omstandigheden van de arme, maar zit dit als het ware in zijn hele persoonlijkheid. De arme kan niet zomaar veranderen als zijn situatie verbetert en als hij de juiste educatie ontvangt. Op de Ragged Schools kunnen arme kinderen maaltijden, kleding en onderwijs ontvangen. Zij blijven echter stelen. Sterker nog: elke ‘goede’ nieuweling wordt opgenomen in de dievenbende en ook hem wordt het stelen aangeleerd. Hoewel Mayhew aantoont dat de kinderen wel moeten zakkenrollen om in hun levensonderhoud te voorzien, interviewt hij ook straatkinderen die vertellen dat het gewoon leuk is om te stelen. Het is een pleziertje voor hen. De oprichting van Ragged Schools kan de zakkenrollercultuur niet tegen gaan. Integendeel, de kinderen ‘gebruiken’ de school en hun samenzijn om hun oude activiteiten voort te zetten en beter te organiseren.

Guthrie onderkent ook de zakkenrollercultuur, hij zegt zelfs dat het stelen systematisch wordt onderwezen in sommige steden.⁴²³ Bovendien vertelt hij over openbare huizen waar kinderen werden onderwezen in het zakkenrollen, net zo lang totdat ze professionals waren. Guthrie pleit voor de oprichting van scholen waar kinderen in andere zaken onderwezen kunnen worden. Hoewel Mayhew de intenties van de school goed vindt, kan de missie zijns inziens alleen slagen als er sprake is van een goede totale supervisie en een juiste (morele) training. Zonder dit alles is de school niet alleen waardeloos, maar zelfs gevaarlijk. Op school kunnen de kinderen elkaar negatief beïnvloeden. Dit begint al buiten de school. Kinderen op weg naar school zullen op straat de oudere, ervaren dieven tegenkomen. Zij zullen horen wat een fijn leven deze jongens hebben: ze kunnen lui zijn en drinken, hebben spannende plannen voor de toekomst en veel geld buit gemaakt in het verleden. Allemaal fijne dingen, die de straatkinderen op de Ragged School worden afgeleerd. Op school zullen de

⁴²² Himmelfarb bekritiseert Mayhew omdat hij vooral gefascineerd is door het straatvolk, terwijl hij claimt de gehele armenbevolking te beschrijven. Hierdoor ontstaat er een beeld van armoede/cultuur dat met name voor het straatvolk geldt, slechts voor deze subgroep, en niet voor de gehele armenpopulatie. Richard Maxwell, ‘Henry Mayhew and the Life of the Streets’, *The Journal of British Studies* 17 (1978) 87-105, 89.

⁴²³ Guthrie, *Third plea*, 139.

straatkinderen anderen vertellen wat een fijn leven een dief heeft. Dit is een voorbeeld van de slechte invloed die straatkinderen op elkaar kunnen hebben.⁴²⁴

Mayhew haalt in zijn artikel ook de gouverneur van de gevangenis in Tothill aan. Volgens de gouverneur zijn de Ragged Schools niet voorbereid op de creativiteit van de jeugdige criminelen zelf. Jonge dieven ontmoetten elkaar namelijk op de Ragged School en komen na schooltijd, met geheel andere doeleinden, opnieuw samen. Dit opzoeken van elkaar moeten worden tegengegaan. Deze man verklaart over zijn jeugdige gevangenen dat de jongens die naar de Ragged School zijn geweest over het algemeen slechter zijn dan jongens die geen onderwijs hebben genoten. De straatkinderen leren lezen en schrijven op school. Deze vaardigheden zouden niet goed zijn voor 'slechte' kinderen en zouden zelfs schade kunnen toebrengen aan het 'slechte' kind. Het lezen en schrijven, zonder morele training, verandert het kind in een slimme dief. Hij kan prijzen lezen, zal duurdere dingen stelen en maakt zich schuldig aan grotere misdaden. Bovendien kunnen deze ontwikkelde dieven zichzelf verdedigen tijdens een rechtsproces.

Mayhew heeft ook een aantal haveloze kinderen geïnterviewd. Een voorbeeld is de twaalfjarige jongen die drie keer in de gevangenis heeft gezeten en twee keer zweepslagen heeft gekregen. Hij vertelt dat hij op de Ragged School heeft leren rekenen, schrijven en lezen. Ook heeft hij de kerk bezocht. Tussen twaalf en twee, de middagpauze, ging hij met andere jongens uit stelen. Ook leerden ze nieuwelingen hun vak. Het liefst leerden ze dit aan jonge kinderen: jonge waaghalzen en (nog) onbekend bij de politie. Mayhew citeert meerdere straatkinderen die verklaren dat ze na schooltijd in groepen uit stelen gingen en hoe ze 'goede' nieuwelingen meenamen en hen het stelen leerden.

De straatkinderen gebruiken het 'beschavingsoffensief' als het ware op hun manier, ze passen het in hun eigen cultuur in. Nieuwelingen leren ze stelen en lezen en schrijven gebruiken ze om meer waardevolle spullen te stelen. Hoewel Mayhew het niet met deze exacte term omschrijft, zou je kunnen zeggen dat de straatkinderen volgens Mayhew in een '(sub)culture of poverty' leven. De antropoloog Franklin Frazier schreef in de jaren 1930 over de 'lower class culture' in zijn onderzoek naar de zwarte bevolking in de Verenigde Staten. De Amerikaanse antropoloog Oscar Lewis muntte in 1959 het concept '(sub)culture of poverty'. Dit concept ontwikkelde hij na een onderzoek naar gezinnen die in de slums van enkele grote steden in de Verenigde Staten, Puerto-Rico en Mexico leefden. De levenswijze van deze armen vertoonde een aantal gemeenschappelijke kenmerken, een eigen structuur en een eigen wetmatigheid. Dit patroon verschilt van de dominante cultuur en kan volgens Lewis begrepen worden als een (sub)cultuur. De manier van leven wordt van generatie op generatie doorgegeven en beïnvloedt het hele functioneren. De theorie veronderstelt een ontwikkeling van 'afwijkende' waarden en gedragingen ten opzichte van de dominante cultuur. In de subcultuur zelf worden deze 'afwijkingen' als standaard en zelfs als het gewenste gedrag gezien. Een andere

⁴²⁴ Mayhew, *Letter XLIV*, 13.

verklaring is dat mensen illegale of ongewenst handelingen verrichten vanwege een gebrek aan legale en gewenste mogelijkheden. Een 'culture of poverty' kan blijven voortbestaan doordat de eigen waarden steeds worden doorgegeven aan de nieuwe generatie en door een gebrek aan mogelijkheden om in de dominante cultuur te functioneren. Volgens Lewis is de werkelijk oorzaak van de 'culture of poverty' te vinden in de beperkingen of begrenzings die de armen opgelegd worden in een individualistische, kapitalistische klassensamenleving. Hij wijst op structurele oorzaken en mechanismen die de armoede bestendigen. Een 'culture of poverty' 'represents an effort to cope with feelings of hopelessness and despair which develop from the realization of the improbability of achieving success in terms of the values and goals of the larger society.'⁴²⁵

De subcultuur kenmerkt zich door een gebrekkige participatie en integratie in de bredere samenleving. Bovendien spannen de leden van de subcultuur zich over het algemeen weinig in om hun eigen situatie te verbeteren en zijn zij vooral op het heden georiënteerd. De leden zijn zich wel bewust van de waarden van de middenklasse en zeggen deze ook na te streven. In werkelijkheid is dit meestal niet het geval, integendeel, volgens Lewis is er sprake van een zekere vijandigheid te aanzien van vertegenwoordigers van de maatschappij. De contacten van de leden van de subcultuur zijn meestal beperkt, ze concentreren zich rondom het gezin en een uitgebreide familie. Er is geen hecht gezinsleven, vaak is er sprake van een afwezige moeder (lijfelijk en/of mentaal). Het ontbreken van een kindertijd is kenmerkend voor de leden. Kinderen van zes á zeven jaar oud hebben de waarden en houdingen van de subcultuur vaak al volledig geïnternaliseerd, aldus Lewis.⁴²⁶

De belangrijkste reden voor de stabiliteit en het voortduren van de 'culture of poverty' is volgens Lewis gelegen in de overdracht van de cultuur door generaties heen. Deze 'cultural-transmission thesis' heeft de meeste kritiek ontvangen. Volgens Ulf Hannerz, een Zweedse antropoloog, schetst Lewis geen duidelijk verschil tussen oorzaken en symptomen, 'between what counts as objective poverty created by structural constraints and what counts as culture as people learn to cope with objective poverty.'⁴²⁷ Aangezien dit verschil niet duidelijk is verwatert het concept 'culture of poverty' tot een 'whole way of life', aldus Hannerz. De nadruk komt zo te liggen op de aangeleerde manieren van gedrag in een bepaalde gemeenschap, in plaats van op de structurele begrenzings, opgelegd door de dominante samenleving of cultuur, of op de oorspong van de cultuur. Hoewel volgens Hannerz het gedrag van de arme vooral een reactie is op zijn uitzichtloze situatie, kan dit gedrag ook een zichzelf in stand houdende subcultuur worden. Op deze manier kan de eigen cultuur een belemmering zijn om tot verandering te komen. Zelfs als de situationele factoren positief

⁴²⁵ Lewis geciteerd in: Pol Ghesquière, *Multi-problem gezinnen: problematische hulpverleningssituaties in perspectief* (Leuven 1993) 70.

⁴²⁶ Ibidem.

⁴²⁷ William Julius Wilson, 'The Underclass: Issues, Perspectives, and Public Policy', in *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 501 (1989) 182-192, 185.

veranderen, kan er een culturele kloof blijven bestaan die de arme resistent maakt tegen het veranderen van zijn cultuur.⁴²⁸

Lewis' opvattingen zijn een voorbeeld van een culturele benadering. Een benadering waarin vooral het problematische karakter van een cultuur wordt benadrukt. Door het eigen, specifieke culturele systeem wordt de armoede in stand gehouden. Ook Mayhew ziet de straatkinderen in dit perspectief. In de situationele benadering worden verschillen in gedrag met name verklaard door verschillende omstandigheden. Deze benadering veronderstelt een gemeenschappelijk cultuursysteem. Guthrie lijkt zich aan te sluiten bij deze benadering.⁴²⁹

Volgens een artikel van Michael Morris, geschreven in 1989, is er een verschuiving in het publieke taalgebruik waar te nemen, van 'culture of poverty' richting 'underclass'. Volgens Morris heeft er een opleving van het 'culture of poverty' concept plaats gevonden, maar onder een nieuwe, meer flexibele naam, namelijk 'underclass'. Deze laatste term heeft bewezen andere, meer analytische perspectieven te bieden. De term zou bijvoorbeeld meer neutraal zijn, beter in sociologische raamwerken passen en meer ruimte laten voor structurele (economische) verklaringen.⁴³⁰ R. Rodman schreef in 1977 dat de term 'culture of poverty' in ideologische debatten met name in onbruik is geraakt, omdat de term als een wapen wordt gebruikt (ter beschuldiging van de armen), in plaats van als een gereedschap (als een middel om tot een verklaring te komen). Rodman raadt daarom het volgende aan: 'I suggest that we revive its use in respectable social science society and make appropriate use of it in studying poverty's impact.'⁴³¹ Ook tegenwoordig gaat het debat tussen wetenschapper, veldsociologen en beleidsmaker door over de vraag of armoede wordt veroorzaakt door sociale, politiek en economische condities en/of door geïnternaliseerd gedrag van de arme zelf. Ondanks alle kritiek die er op het concept en de achterliggende theorieën te geven zijn, lijkt mij het concept van Lewis een bruikbaar verklarend begrip voor de beantwoording van de vraag waarom 'oude' gewoonten in stand worden gehouden als de situatie of de omgeving positief verandert.

Volgens Lewis was het ontbreken van toekomstperspectief, een kenmerk van de straatkinderen, één van de oorzaken voor het ontstaan van een 'culture of poverty'. Mayhew heeft,

⁴²⁸ Sommige auteurs verwijten Lewis dat hij het moreel van bepaalde individuen als de wortel van het armoedeprobleem ziet, en dus niet de sociale en economische structuur van de samenleving. Lewis is het hier niet mee eens, hij geeft duidelijk aan dat hij de arme niet de 'schuld' geeft. De structuur en de begrenzingen van de dominante samenleving positioneert de arme in de 'culture of poverty'. Andere auteurs hebben juist kritiek op dit weerwoord. De stelling dat een 'culture of poverty' uit te leggen is als een reactie op een bepaalde situatie in de samenleving, veronderstelt dat de cultuur zal verdwijnen indien ook de oorzaken en begrenzingen (aan mogelijkheden) zullen worden verwijderd. Zij denken dat dat niet het geval is en dat ook dan de 'culture of poverty' zal blijven bestaan.

⁴²⁹ Het derde model, de adaptionele benadering, wil ik verder buiten beschouwing laten. Volgens deze benadering bestaan er wel specifieke culturele eigenschappen, ontwikkeld als een antwoord op de sociale omgeving. Een voorbeeld is het concept 'lower class value stretch', geïntroduceerd in de jaren zestig door Hyman Rodman. Hoewel culturele kenmerken volgens het adaptionele model zelfstandig kunnen voortbestaan, spelen de voortdurende en overbrenging een minder grote rol dan bij de 'culture of poverty'.

⁴³⁰ Michael Morris, 'From the Culture of Poverty to the Underclass: An Analysis of a Shift in Public Language', *The American Sociologist* 20 (1989) 123-133.

⁴³¹ Hyman Rodman, 'Culture of Poverty: The Rise and Fall of a Concept', *Sociological Review* 25 (1977) 867-876, 874. Geciteerd in Morris, 'From the Culture of Poverty to the Underclass', 131.

samen met een ervaren kleermaker en schoenmaker, een bezoek afgelegd aan de leermeester en de leerlingen op de Lambeth Ragged School. De kleermaker bekeek het werk van de kinderen. Hij vond dat de kinderen zich zover ontwikkeld hadden dat ze ‘slopworker’ konden worden. Dit betekende dat ze goedkope kleding zouden kunnen maken. De kinderen werkten regelmatig, maar niet erg zorgvuldig. Hoewel het werk van sommige kinderen hem imponeerde, was hij niet positief over de toekomst. Het leren van een vak had eigenlijk geen zin volgens de kleermaker. Hoe goed de leerlingen ook zijn, de haveloze kinderen zouden toch aan de onderkant van de samenleving blijven opereren. De klaarmaker bezocht gevangenissen en werkhuizen, filantropische en industriescholen. De Ragged School is zijns inziens de laatste en slechtste fase van allemaal. Zijn conclusie is dat de voorvechters van een Ragged School slechts oppervlakkig naar de problemen kijken.⁴³² Ook de schoenmaker komt naar zijn onderzoek na de verrichte arbeid op de Ragged School tot de conclusie dat de straatkinderen nooit zullen uitgroeien boven het beroep van de ‘slopworker’. Zij zullen zich bij de groep mensen voegen die goedkope producten produceren, altijd op zoek zijn naar werk en bereid zijn te werken voor een laag loon. Dit zal de uitbuiting en de hulploze positie van deze klasse versterken.

De conclusie van Mayhew is dan ook dat de Ragged School, hoe goed de intenties van de onderwijzers en oprichters ook zijn, een gevaar voor de samenleving is. De kinderen zouden nooit boven een bepaald niveau kunnen uitgroeien vanwege een gebrek aan mogelijkheden in de dominante cultuur. Via de scholen zal het aantal ‘slopworkers’ vermeederen. Bovendien zou het feit dat veel kinderen met een slechte natuur of karakter bij elkaar zijn, meer schade dan goeds voor de samenleving betekenen. De kinderen zouden elkaar beïnvloeden. De school draagt bij aan de groei van de criminele, onzedelijke, laaggeschoolde en werkloze onderste klasse van de samenleving. Hoewel sommige jongens gered worden door tussenkomst van de Ragged School, zullen er vele jongens verloren gaan door de school. De school kan geen wezenlijke verandering betekenen volgens Mayhew. De kinderen dragen de overgedragen waarden van hun ouders met hun mee en zullen deze waarden later ook aan de eigen kinderen doorgeven.

Ook Mary Carpenter (1807-1877) is het met Mayhew eens dat de Ragged Schools niet altijd het gewenst effect op kinderen hebben. Zelf heeft zij meerdere scholen gesticht en onderzoek verricht naar overtredingen van de wet door kinderen. Ze richtte zich met name op de manier waarop de jonge straatkinderen al op jonge leeftijd crimineel gedrag leerden. Deze ontwikkelingen bestudeerde ze ook in andere landen, zoals India. Carpenter concludeert dan ook dat het alleen mogelijk is om het kind te veranderen als het kind dit zelf wil en hier voor open staat. Alleen door actieve participatie is vooruitgang mogelijk, dit geldt zowel voor de industriële training als voor de morele training.

⁴³² Henry Mayhew, Letter XLV, *Morning Chronicle* (29 maart 1850) in Henry Mayhew, Anne Humpherys (edit), *Voices of the Poor: Selections from the Morning Chronicle 'Labour and the Poor' 1849-1850* (London 1971) 15-22, 20.

8.4 Mayhew's representatie van straatkinderen

Volgens Bivona en Henkle zou het straatvolk, zoals het beschreven is door Mayhew, niet als een subcultuur moeten worden gezien. Volgens Bivona en Henke kent Mayhew het straatvolk geen groepszelfbewustzijn toe, volgens E.P. Thompson de determinant van klasse. Dit betekent volgens hen dat de onderste lagen van de Engelse samenleving op een 'andere manier' behandeld konden worden. De onderklasse werd immers in een representatie gedwongen zonder groepsbewustzijn en dus ook zonder klassenidentiteit. Zij werden niet gezien als een klasse, zoals de werkende klasse.⁴³³ Subculturele bewegingen in de (late) negentiende eeuw 'share the disposition to parody or rework the patterns of behavior and production in the middle class consumer culture'⁴³⁴. Zij geven de dominante cultuur een 'reflexive spin'. Het straatvolk, beschreven volgens Mayhew, zou de status van een subcultuur niet toegekend moeten krijgen, omdat ze zich niet voldoende bewust zouden zijn van de 'outlook' van het gevestigde establishment en deze dominante cultuur daarom niet zouden kunnen bekritisieren of parodiëren.⁴³⁵

Mijns inziens schetst Mayhew wel een beeld van een subcultuur onder de armen. Ook kent hij deze groep een zeker groepsbewustzijn toe. Juist omdat Mayhew, door zijn representatie, de 'street Arabs' in een bepaalde klasse plaatst, vormt deze klasse de legitimatie voor een speciale behandeling van de kinderen. Deze kinderen moeten niet slechts naar school gestuurd worden, zij zullen de beschavingsmaatregelen voor hun eigen doeleinden gebruiken. Er is een totale supervisie (sociale controle) op deze kinderen nodig om hen een andere cultuur, andere waarden en normen aan te leren.

Bovendien zijn de straatkinderen zich wel degelijk bewust van de 'outlook' van de dominante cultuur. Hoewel de kinderen deze cultuur waarschijnlijk niet bewust bekritiseerd of geparodieerd hebben, is hier wel degelijk sprake van, voortkomend uit het eigen groepsbesef. Straatkinderen vertellen Mayhew wat ze hebben geleerd: lezen, schrijven, rekenen. Ook weten ze een kerk te vinden (geografie op grotere schaal dan hun eigen buurt) en vertellen ze dat het fout is om te stelen (bewust van de gangbare moraal). Tegelijkertijd vertelt een jongen dat hij het grappig vindt om te stelen. Hoewel de kinderen Mayhew vertellen wat ze op de school geleerd hebben, lijken ze vooral geïnteresseerd te zijn in datgene wat zij aan andere kinderen leren, namelijk hoe ze het beste kunnen stelen. Dit zou je kunnen interpreteren als het definiëren van de eigen identiteit tegenover een 'buitenstaander'. Een ander voorbeeld is het interview van Mayhew met een zakkenroller. De jongen vertelt dat hij wees is en na zijn ontslag geen andere baan kon vinden. Hij ontmoette een bende jongens die in dezelfde omstandigheden verkeerde. Bij deze bende heeft hij het zakkenrollen geleerd. De jongen verklaart het volgende: 'Picking pockets ... is the daringest thing that a boy can do'.⁴³⁶ Ondanks dat de jongens dertien keer in de gevangenis heeft gezeten en vier keer zweepslagen heeft

⁴³³ Mayhew, Letter XLV, 19.

⁴³⁴ Idem, 20.

⁴³⁵ Ibidem.

⁴³⁶ Henry Mayhew, 'Statement of a young pickpocket', in *London Labour and the London Poor* (London 1985) 410-412, 411. (Origineel gepubliceerd in 1851.)

ontvangen, heeft de gevangenis hem niet in (positieve zin) veranderd. Hij kwam er zelfs harder uit. De jongen legt uit dat er in de gevangenis sprake is van een criminele hiërarchie. Als een kind eenmaal de wet heeft overtreden, is er een bepaalde groepsdruk om dit in stand te houden. Hij verklaart dat je uitgelachen wordt door je medegevangenen als je opgepakt wordt vanwege bedelen. Je zult iets anders moeten doen om je imago hoog te houden. ‘So a boy is partly forced to steal for his character’, aldus de jonge zakkenroller.⁴³⁷

Sommige auteurs zien in het leren stelen aan kinderen niets meer dan een ironisch tijdverdrijf. Volgens Julia Swindells getuigen de verhalen van de straatkinderen van een bewustzijn van de eigen klasse in het klaslokaal (in de Ragged School) en van een noodzaak om de leden van hun eigen klasse te onderwijzen: hoe ze samen actie kunnen ondernemen, de belangen van de groep kunnen verdedigen en hoe ze door georganiseerde misdaad de armoede kunnen verminderen. Deze armoede vormt namelijk de grootste basis van hun samenzijn in de Ragged School. Swindells vergelijkt het met de situatie van fabrieksarbeiders. Het onbedoelde gevolg van het fabriekensysteem was dat het de arbeiders de mogelijkheid tot een klassenstrijd bood.⁴³⁸ Een individu kan zich op school identificeren met ‘zijn’ groep. Bovendien kan hij door een goede dief te worden zijn positie in de groep verstevigen: hij kan misschien in de toekomst de bendeleider worden.

Hoewel het misschien te overdreven is om te zeggen dat de criminaliteit van de jongens in de Ragged School een bewuste uiting is van hun klassen- of standsbewustzijn (ten opzichte van de dominante cultuur), spelen ‘identiteit’ en ‘klasse’ wel degelijk een rol. De wereld van de straatkinderen kenmerkt zich door een eigen hiërarchie. Deze hiërarchie gaat lijnrecht in tegen de waarden van de dominante cultuur. Straatkinderen waren reeds voor de oprichting van de Ragged Schools bekend met deze hiërarchie. Mayhew bezoekt de Lambeth Ragged School. Het gebouw was, voordat het de functie van een Ragged School kreeg, een gebouw waar kinderen het stelen werd aangeleerd. Zakkenrollen was de wetenschap, een broek deed dienst als leermiddel. De onderwijzer, een meester-dief, illustreerde het zakkenrollen en gaf uitleg over de beste en makkelijkste manieren van stelen aan een stuk of vijftig leerlingen. Hierna volgde een zogenaamde rechtszaak, waarin men zichzelf moest leren verdedigen. De jongens die het meest vakbekwaam zakken konden rollen en zichzelf konden verdedigen, werden beloond.⁴³⁹

Hieruit blijkt dat kinderen al langer werden onderwezen in het stelen en bovendien manieren wisten om bijeen te komen. Hoewel de kinderen door hun onderwijzers in het tegenovergestelde onderwezen en opgevoed werden (moraal, deugd, ‘beschaving’ en een ‘eerlijk’ vak/beroep), hielden de kinderen de oude functie van het gebouw in stand (bij elkaar komen om te stelen). Het is

⁴³⁷ Ibidem.

⁴³⁸ Julia Swindells, ‘Criminals, quadrupeds and stitching up girls or, classes and classrooms in the ragged schools’ in Mary Hilton, Morag Styles en Victor Watson (red.), *Opening the Nursery Door. Reading, Writing and Childhood 1600-1900* (Londen 1997)199-211, 204.

⁴³⁹ Mayhew, Letter XLV, 18.

opmerkelijk dat de school zelf ook eens is beroofd door kinderen⁴⁴⁰. Hoewel het niet bekend is of deze school door de daar schoolgaande kinderen zelf beroofd is, is dit wel goed mogelijk. Zij wisten immers de weg. In ieder geval is het waarschijnlijk dat de school beroofd is door ‘street Arabs’. Het beschavingsoffensief is tijdens de diefstal als het ware letterlijk uitgehold en leeggemaakt. De Ragged School biedt de haveloze kinderen een totaalpakket aan, bestaande uit moraal, kennis, praktijk en dagelijks onderhoud. Het is echter niet vanzelfsprekend dat de kinderen deze school (willen) bezoeken en, zo ja, of ze alles (willen en/of kunnen) overnemen. Kinderen kunnen de school bezoeken om gratis eten en kleding te krijgen of om bijvoorbeeld met elkaar zo veel mogelijk plezier te maken. Zo schrijft Countess Compton in 1893 dat de straatkinderen naar school komen ‘with the purpose of having a bit of fun by upsetting everything’⁴⁴¹. De kinderen blazen de kandelaars uit, gooien dingen door het lokaal en laten vogels en muizen los met als doel een zo groot mogelijke chaos te creëren. Straatkinderen gaan op hun eigen wijze om met het ‘beschavingsoffensief’⁴⁴².

Opmerkelijk is het verslag van een meisje dat vertelt dat de meisjes zich op school goed gedragen, maar dat dit gedrag verandert zodra ze buiten zijn. Ook dit bewijst dat kinderen het beschavingsoffensief op hun manier ‘gebruiken’: op school onderwerpen ze zich aan bepaalde regels, maar zodra ze buiten zijn leven ze verder in hun eigen wereld. Het is juist om deze redenen dat Mayhew pleit voor een totale supervisie. Er dient niet alleen een gedragsverandering plaats te vinden, maar ook een verandering van karakter⁴⁴³ en de wil. De goede moraal dient als het ware totaal te worden geïnternaliseerd. Dit doet denken aan de functieomschrijving van Jeremy Bentham (1748-1832) naar aanleiding van zijn nieuw type gevangenis, genaamd ‘Panopticon’ (alziend oog): ‘a mill for grinding rogues honest and idle men industrious’. Bentham zag in zijn gevangenis dé oplossing van het misdaadprobleem. De toezichthouder bevond zich in het middelpunt van de gevangenis en kon met één rondblik in alle cellen kijken. Bovendien kon hij de gevangenen toespreken. Indien zij iets fout deden, kon hij hierop reageren. De toezichthouder vormde letterlijk het sprekend geweten van de gevangene. Gedragsaanwijzingen dienden geïnternaliseerd te worden. Michel Foucault schrijft in zijn *Discipline, toezicht en straf. De geboorte van de gevangenis* (1989) over de veranderde omgang met straf en gevangenen in de Westerse samenleving. Hij wijst op het feit dat een straf zich steeds meer richt op de psyche van de misdadiger in plaats van op zijn lichaam, omdat misdadig gedrag als afwijkend gedrag wordt gezien. Dit afwijkend gedrag (zielsziekte) kan bestreden worden door disciplineren en eventueel door een psychiatrische behandeling. Het is de bedoeling dat deze discipline als het ware geïnternaliseerd wordt. Foucault schrijft over het panopticisme als een mechanica van de macht. Hij gebruikt het woord ‘panopticisme’ of ‘panoptisme’ op een ideologische

⁴⁴⁰ Idem, 19.

⁴⁴¹ Countess Compton, ‘Woman’s work in the ragged schools’, in Angela Georgina Burdett-Coutts (red.), *Woman’s Mission: A Series of Congress Papers on the Philanthropic Work of Women* (Londen 1893) 79-86, 80.

⁴⁴² Vaak worden de ‘onbeschaafden’ in het beschavingsoffensief voorgesteld als ‘slachtoffers’ en als mensen die alles exact overnamen zoals het door de middenklasse werd voorgesteld. Ook uit deze casestudy blijkt dat niet het geval te zijn.

⁴⁴³ Ik duid hier op karaktervorming, te omschrijven als morele, emotionele en sociale vorming.

manier, hij doelt op het aanzetten tot zelfdiscipline door het geloof dat men onder permanent toezicht staat. Straatkinderen zouden onder totaal toezicht gesteld moeten worden, aldus Mayhew. Op deze manier kunnen ze de waarden van de dominante cultuur internaliseren. Later zullen ze deze waarden behouden, omdat deze voortkomen uit zelfdiscipline en een nieuw beschavingsachtergrond.

8.5 Straatkinderen en habitus

In het denken over straatkinderen heerste een spanningsveld. De lage moraal, het gedrag en het denken van de arme was het gevolg van zijn sociaal-economische omstandigheden en een gebrek aan mogelijkheden in de dominante cultuur. Het denken en handelen van de arme was als het ware een resultaat van overheersende maatschappelijke structuren. De subjectivisten, die de maatschappij beschouwen als het resultaat van het denken en handelen van individuele actoren, benadrukte de lage moraal van de arme als een gevolg van zijn karakterfouten. Door cultuuroverdracht zouden deze 'lage' moraal, waarden en normen in stand worden gehouden. Bourdieu weet de tweedeling tussen de subjectivisten en de objectivisten te combineren met zijn concept 'habitus'. De habitus is de mentale structuur die individuen tijdens hun leven, met name van de geboorte tot de volwassenheid, in een bepaalde sociale omgeving ontwikkelen, de wijze waarop mensen de wereld waarnemen, dingen waarderen en hoe zij handelen. Aangezien de habitus binnen een bepaalde sociale omgeving wordt gevormd, zullen mensen met een vergelijkbare sociale achtergrond een vergelijkbare habitus ontwikkelen en deze ook reproduceren. In de theorie van Bourdieu kan het optreden van mensen geanalyseerd worden in termen van strategieën. De mens is gericht op het vermeerderen van kapitaal. Bourdieu spreekt over symbolisch kapitaal als hij duidt op het verhogen van prestige of status. Deze theorie kan een hulpmiddel zijn om de situatie van en het gedrag van de straatkinderen te analyseren.

Straatkinderen bezaten een andere habitus, een andere mentale structuur, dan hun 'beschavers'. Andere straatkinderen deelden deze habitus, zij waren opgegroeid binnen een zelfde sociale omgeving. Kinderen konden zich in de klas aanpassen aan de habitus van hun 'beschavers'. Zij konden het gewenst gedrag laten zien. Tegelijkertijd lieten de kinderen onder elkaar ander sociaal gedrag zien, afgestemd op de eigen habitus. De middenklasse presenteerde de eigen cultuur via het beschavingsoffensief als de superieure dominante cultuur. Hoewel de straatkinderen zich deels aan deze cultuur aanpasten, hielden zij tegelijkertijd hun eigen cultuur vast. In het vermeerderen van symbolisch kapitaal, status, in lijn met de eigen habitus, probeerden zij bijvoorbeeld een meester in zakkenrollen te worden. Op school dienden zij zich een andere, soms tegenstrijdige habitus aan te meten en dus ook een andere inhoud van status na te streven. Deze dubbelzinnigheid is op te merken in het gedrag van de leerlingen. Op school gedragen zij zich conform de daar heersende regels. Buiten de school gedragen zij zich naar de regels van de straat. Zij gebruiken de school op een manier die strookt met de eigen mentale structuur. Dit zou een verklaring kunnen vormen voor de wijze waarop de kinderen met het op hen gerichte beschavingsoffensief omgingen.

8.6 Conclusie

Volgens velen waren de haveloze scholen een groot succes, er waren echter ook tegenstanders. Zij waren bang dat de school de zorgende taak en de verantwoordelijkheid van de ouders/verzorgers zouden overnemen. Ook was er kritiek op de idee dat materiële welvaart werd gekoppeld aan een goede moraal. Bovendien zou de school bijdragen aan de klasse van ‘slopworkers’. Leerlingen zouden niet genoeg vakonderwijs krijgen en later geen goede baan kunnen vinden. Door hen zouden de sociaal-economische omstandigheden verslechteren: de leerlingen zouden bijdragen aan de groei van een leger aan goedkope arbeidskrachten.

Er is een ambiguïteit in de negentiende-eeuwse perceptie van het straatkind zichtbaar. Aan de ene kant is het straatkind een onschuldig slachtoffer van zijn slechte omgeving. Bovendien is er een gebrek aan mogelijkheden voor deze kinderen. Tegelijkertijd heerst de idee dat het kind niet zal veranderen als de omgeving positief zal veranderen. Het kind beschikt namelijk over karakterfouten en een lage moraal. Deze gebreken zijn niet op te lossen door voldoende eten, kleding en onderwijs. ‘Habitus’ is een concept die deze twee benaderingen met elkaar kan verbinden. De mentale structuur van een kind, gebaseerd op zijn sociale omgeving, zal zijn waarnemen, denken en handelen bepalen. Straatkinderen bezitten een andere habitus dan de middenklasse. Dit kan verklaren waarom de stratkinderen de Ragged Schools en het op hen gerichte beschavingsoffensief gebruiken voor hun eigen doeleinden. De school gebruikten zij bijvoorbeeld als een ontmoetingsplaats om nieuwe benden te vormen en om nieuwelingen het stelen aan te leren. Deze nieuwelingen zullen spoedig in een bende worden opgenomen. Op deze wijze kan een individu zijn symbolisch kapitaal vergroten en tegelijkertijd het cultureel kapitaal van de groep uitbreiden.

De cultuur van de stratkinderen kan als een subcultuur beschouwd worden. Hoewel de kinderen zich bewust zijn van de ‘outlook’ van de dominante cultuur, gelden er in de straatcultuur tegenovergestelde waarden en hiërarchieën, vergeleken met de dominante cultuur. Ook deelden de kinderen een zekere groepsidentiteit. Niet alleen de opgeplakte classificatie door de middenklasse, maar een eigen identiteit met een eigen classificatie, onderwijs (het leren stelen aan ‘brave’ nieuwelingen) en bijbehorende cultuur. De kinderen bezitten een eigen habitus. Mayhew pleit daarom voor een totale supervisie. Dit is een panoptische visie: door (het geloof) dat men onder permanent toezicht staat, zal er verandering plaats vinden door zelfdiscipline. Als gevolg treedt er niet alleen een gedragsverandering op, maar ook, door het internaliseren van een andere cultuur (waarden, gebruiken, houding etc.) een wil- en karakterverandering en een verandering van habitus.

Hoofdstuk 9 De heldin van de school



444

De sociale rol van vrouwen in het midden van de negentiende eeuw is omhuld door een sfeer van ambiguïteit. De openbare, publieke sfeer was in deze dagen vooral het domein van de man. Het is daarom opmerkelijk dat het bestuur van de school in Utrecht in eerste instantie volledig uit vrouwen bestond. Ook het Amsterdamse bestuur bestond deels uit vrouwen. De twee wandelende vrouwen in de Boompjes en hun ontmoeting met de straatkinderen vormden bovendien de aanleiding voor de oprichting van de Rotterdamse school. Ook zaten er vrouwen in het Rotterdamse bestuur. Blijkbaar speelde de vrouw een belangrijke rol in de Nederlandse haveloze school. Het initiatief tot en het bestuur van de Rotterdamse *Inrigting tot wering der bedelarij* bestond bijvoorbeeld volledig uit mannen.⁴⁴⁵ Hoewel er in Rotterdam meer mannen dan vrouwen als officieel onderwijsgevende geregistreerd stonden, hoeft dit niet te betekenen dat vrouwen aanzienlijk minder les gaven⁴⁴⁶. Lya

⁴⁴⁴ Vrouwen onderwijzen meisjes in het lezen op de Lambeth Ragged School, 1868. Tekenaar is onbekend. <http://www.heritage-images.com> (29 december 2009).

⁴⁴⁵ Douwes, 'Een initiatief uit 1853', 186.

⁴⁴⁶ GAR, 80:9, op de eerste pagina's van het stamboek staan lijsten met onderwijzers en onderwijzeressen, van 1868 – 1918.

Dordregter vertelde dat de vrouw van haar officieel lesgevende grootvader regelmatig inviel en het lesgeven (tijdelijk) overnam.⁴⁴⁷ Dat de vrouw ook in de Ragged Schools een belangrijke, eigen rol speelde, blijkt uit het artikel ‘Woman’s work in the ragged schools’, geschreven door Countess Compton. Aangezien ik geen materiaal heb gevonden van de Nederlandse vrouwen die werkzaam waren in de haveloze scholen, zal het genoemde artikel een centrale plaats in dit hoofdstuk innemen.⁴⁴⁸

In dit hoofdstuk zal de rol van de vrouw in de haveloze school centraal staan. Door de geschiedenis heen zijn beelden en betekenissen van mannelijkheid en vrouwelijkheid veranderd, zij variëren per periode en/of cultuur. ‘Gender’ is een analytisch begrip dat omstreeks 1980 werd geïntroduceerd om onderscheid te kunnen maken tussen fysieke ‘feiten’ en sociaal-culturele ‘patronen’, aldus de historica Maria Grever.⁴⁴⁹ Het begrip ‘seksse’ duidt op fysieke verschillen tussen mannen en vrouwen, ‘gender’ op de sociaal-culturele constructie van mannelijkheid en vrouwelijkheid, gevormd door omgevingsfactoren, opvoeding etc. Grever spreekt van ‘seksespecifieke socialisatie’, het aanleren, internaliseren, van een seksespecifiek gedrag.⁴⁵⁰ ‘Gender’ is te gebruiken op drie niveaus: het individuele, het structurele en het symbolische niveau.⁴⁵¹

Sociale verhoudingen kunnen zowel product als producent zijn van gender-verschillen. Ideeën over gender kunnen een legitimatie vormen voor een marginale en buitengesloten positie van vrouwen. Aan de andere kant hebben vrouwen op basis van gender-ideeën een actieve bijdrage kunnen leveren aan de constructie van de identiteit van de middenklasse en ideeën over gender kunnen gebruiken om hun eigen optreden in de openbare sfeer te legitimeren. Vrouwen ontwikkelden een eigen werkwijze en eigen organisaties.

9.1 Vrouwen in de haveloze school

‘Thus it is evident that the undoubted success attained amongst poor and neglected children is largely owing to the beneficial influence of woman’s hands, woman’s head, and woman’s heart.’⁴⁵²

Dit schreef Countess Compton aan het einde van haar artikel ‘Woman’s work in the ragged schools’, opgenomen in een collectie van congrespapers geschreven door vrouwelijke filantropen die de taken van de vrouw extra benadrukken en rooskleurig beschrijven. Compton begint haar artikel met de constatering dat er niets nieuws onder de zon is: vrouwen hebben zich altijd bekommerd om kinderen, armen en ongelukkige, zieke mensen; de vrouw wordt altijd geassocieerd met liefdadigheid en naastenliefde. Elizabeth Fry (1780-1845), strijdend voor sociale verbeteringen, en Florence Nightingale (1820-1910), verpleegkundige, waren volgens haar pioniers. Duizenden vrouwen zijn

⁴⁴⁷ Telefoongesprek met Lya Dordregter, 12 mei 2009.

⁴⁴⁸ Compton, ‘Woman’s work in the ragged schools’, in Burdett-Coutts (red.), *Woman’s Mission*, 79-86.

⁴⁴⁹ Maria Grever, ‘Gender als analytische categorie voor historisch onderzoek’, in *Cursusboek Inleiding Gendergeschiedenis* (Nijmegen 2001) 8-16, 13.

⁴⁵⁰ Idem, 8.

⁴⁵¹ Idem, 14.

⁴⁵² Compton, ‘Woman’s work in the ragged schools’, 86.

daarna in hun voetsporen getreden. Vrouwen staan vooraan in de strijd tegen armoede, ziekte en lijden. ‘Hence, in the modern revival of benevolence and philanthropic activity, woman has borne her full share’.⁴⁵³

Dit geldt met name voor de RSU. Hoewel deze beweging altijd geassocieerd wordt met de genoemde graaf van Shaftesbury, zijn het de vrouwen die door hun tijd, talent, kracht en toewijding de beweging tot een succes hebben gemaakt. Haar elegante voorkomen, onvermoeide geduld, grote toewijding, inzicht, aanpassingsvermogen, verstand en zelfopofferingvermogen hebben de school tot een succes gemaakt.⁴⁵⁴

Vrouwen gaven geldelijke steun aan de scholen, organiseerden kledingacties, waren verbonden met zusterverenigingen en gaven les. Het lesgeven op deze scholen was geen gemakkelijke taak. De kinderen waren discipline, orde en netheid niet gewend en sommige kinderen gingen naar school met als doel de boel op stellen zetten.⁴⁵⁵ Vrouwen waren niet alleen van betekenis voor het meisjesonderwijs (onderwijzen van koken, naaien, etc.). Ook konden zij de ongehoorzame jongens bereiken. Het harde hart was niet bestand tegen haar medelijden, liefde en geduld. Compton vertelt een verhaal van een moedige vrouw die zich met succes ontfermde over een aantal onhandelbare jongens, die van school gestuurd zouden worden. Compton concludeert het volgende: ‘It is a work which has taxed woman’s best and rarest gift, and yet after all has yielded grand results.’⁴⁵⁶ Compton noemt de onderwijzeressen van de straatkinderen niet alleen heldinnen, maar zelfs de martelaren van de RSU. Door de vrouwelijke zelfopoffering konden de kinderen groeien en bloeien.

De vrouw is volgens Compton erg geschikt voor het werk in de scholen: ze gaf les, bezocht de zieken en de armen, ontmoette de moeders van de straatkinderen, zorgde voor kleding en voedsel en was zelf als een moeder voor de kinderen. Ook prijst zij de vrouwen om hun toewijding en zelfopoffering tijdens de cholera epidemie van 1866.⁴⁵⁷ Zij waren als heldinnen werkzaam tussen de wezen, weduwen en slachtoffers. Ook organiseerden vrouwen in samenwerking met de Ragged Schools speciale Mothers’ Meetings. Deze bijeenkomsten werden erg waardevol gevonden, omdat moeders via deze manier in aanraking konden komen met ideeën over opvoeding, het gezinsleven en het Evangelie. Met deze nieuwe bagage zouden de (haveloze) moeders een nieuwe sfeer in huis kunnen creëren. Ook beschikten sommige scholen over verpleegsters en crèches.

Vrouwen richtten bovendien speciale organisaties op, zoals *the London Needlework Guild*, *the Chiswick Dorcas Society* en *the Guild of the Good Samaritan*. In 1883 richtte barones Burdett-Coutts (1814-1906) de *National Society for the Prevention of Cruelty to Children* (NSPCC) op. Ook schonk zij geld aan de RSU en aan de kerk. In 1837 was zij de rijkste vrouw in Engeland nadat ze haar grootvaders fortuin had geërfd. Zij steunde allerlei liefdadigheidsinstellingen en ook probeerde ze de

⁴⁵³ Idem, 79.

⁴⁵⁴ Idem, 80.

⁴⁵⁵ Ibidem.

⁴⁵⁶ Idem, 83.

⁴⁵⁷ Idem, 84.

armoede en omstandigheden van mensen uit andere landen, zoals Afrika, te verlichten en te verbeteren. Ze vermeed zorgvuldig elke politieke betrokkenheid. In 1881 zorgde ze voor opschudding toen ze op 67-jarige leeftijd met haar 29-jarige secretaris, William Lehman Ashmead Bartlett, trouwde. Ook andere rijke vrouwen van goede komaf waren werkzaam in de liefdadigheid. Veel vrouwen waren werkzaam in zogenaamde *Holiday Homes*. In 1893 bezat de RSU tien van zulke huizen. In deze huizen hielpen vrouwen zowel arme kinderen als volwassenen.

Compton benadrukt dat vrouwen zich bezig hielden met werkzaamheden die alleen zij kunnen verrichten.⁴⁵⁸ In haar artikel spreekt zij over tussen de vier en vijf duizend vrijwillige onderwijzers/onderwijzeressen. Meer dan de helft bestaat uit vrouwen. Naast de vrouwen die indirect verbonden zijn met het werk van de Ragged Schools, zijn er in 1893 in Londen tussen de twee en drieduizend vrouwen werkzaam in deze scholen.⁴⁵⁹ Het succes van de Ragged Schools is daarom voor een groot deel te danken aan de vrouw, aldus Compton.

Compton gaat in haar artikel niet in op de bijdrage die mannen hebben geleverd aan het succes van de school. Bovendien heeft ze geen oog voor bijvoorbeeld de rol van de ‘verheven’ vrouw uit de ‘lagere’ klasse en het falen van vrouwen uit de middenklasse. Deze ‘verheven’ vrouwen konden een belangrijke rol voor de school vervullen, bijvoorbeeld door het armenbezoek onder de ‘eigen’ mensen. Haar goede voorbeeld zou schaamte opwekken bij anderen. Met haar zachtheid en liefde kon ze mensen bereiken. Juist doordat deze vrouwen uit ervaring wisten wat het was om arm, alleen en verwaarloosd te zijn, zou zij hen beter kunnen begrijpen. Sommige rijkere vrouwen openden een gesprek direct met godsdienstige vragen, zij hadden geen oog voor de materiële problemen. Pogingen van vrouwen uit de gegoede stand om de vrouwen uit de lagere klassen te bereiken, mislukten regelmatig. Het vreemde gezicht, de betere kleding, de nette manieren en het correcte taalgebruik van de rijkere vrouwen, maakten de mensen onwillig en stug. Zij hadden het idee dat zij in hun armoede tentoongesteld werden.⁴⁶⁰ ‘Verheven vrouwen’ uit de lagere klassen konden als het ware een bemiddelende rol spelen, als een voorbereiding op het contact met de vrouwen uit de rijkere burgerij. Compton negeert de ‘verheven’ vrouw uit de lagere klassen in haar pleidooi voor meer waardering voor de activiteiten en de eigenschappen van de vrouw. Zij benadrukt met name de in haar ogen succesvolle rol van de burgervrouwen.

9.2 Feminisering

Ten tijde van de ‘religieuze herleving’ in de Victoriaanse periode gingen zendingsactiviteiten samen met filantropische activiteiten. Het redden van mensen in het licht van de eeuwigheid ging samen met zorg voor het aardse leven. Elk mens was in de ogen van God gelijk en moest daarom niet lijden onder onderdrukking of geweld van andere mensen. Vrouwen leverden een zodanig grote bijdrage aan de

⁴⁵⁸ Idem, 86.

⁴⁵⁹ Ibidem.

⁴⁶⁰ M., ‘Armbezoek’, in *De Economist* 10:1 (1861) 26.

religieuze herleving in de achttiende en negentiende eeuw dat dit in historisch onderzoek wordt aangeduid als ‘feminisering’. Het aantal vrouwen dat actief bij de kerk en geloofszaken betrokken was nam, in verhouding tot het aantal mannen, enorm toe.⁴⁶¹ De term ‘feminisering’ wordt ook gebruikt om de aard van veranderingen aan te duiden ten tijde van de religieuze herleving.⁴⁶² Religie zou een middel tot macht zijn voor machteloze vrouwen.

Bonnie Smith, een Amerikaanse historica, analyseerde in *Ladies of the leisure class. The bourgeoisies of Northern France in the nineteenth century* (1981) de verwevenheid tussen religie, sekse en een bepaalde leefwereld. De belevings- en leefwereld van burgermannen en die van burgervrouwen vielen volgens haar in de loop van de negentiende eeuw uiteen. In het begin van de eeuw was er nauwelijks sprake van scheiding tussen huis en bedrijf. Vrouwen waren actief in zowel productieve als reproductieve taken, zij waren betrokken bij het economisch-maatschappelijk leven en bij thuiszaken. Zij verworven inkomsten en voedden kinderen op. In de loop van de eeuw ontstond er door een groeiende modernisering van de samenleving een scheiding tussen wonen en werken, tussen productie en reproductie. Het huis werd hét domein voor de vrouw. Het ideaalbeeld van een moeder en huisvrouw die ook met grote zorg hun religieuze en liefdadige plichten vervulde, was een beeld dat burgervrouwen zelf ook ontwikkelden en cultiveerden.⁴⁶³

Ook Staf Hellemans, een Belgische godsdienstsocioloog en historicus, beschrijft in *Strijd om de moderniteit: sociale bewegingen en verzuiling in Europa sinds 1800* (1990) dat oude traditionele verbindingen en regels werden opgeheven als gevolg van de transformatie van de feodaal-agrarische samenleving in een democratisch-industriële samenleving en dat er nieuwe bindingen en tradities ontstonden. Een voorbeeld hiervan is de taakverdeling tussen de man en zijn plaats in de openbare sfeer en de ‘huiselijke’ vrouw.⁴⁶⁴ Deze christelijk-burgerlijke interpretatie van de in de scheppingsorde vastgelegde taakverdeling raakte vast verankerd.

Smith verklaart dat mannen door hun verantwoordelijkheid voor en ontwikkeling van economische activiteiten buitenshuis een steeds rationelere kijk op de wereld kregen. De vrouwenwereld richtte zich op het privé domein en de verzorging, zo ook op de godsdienstige opvoeding. Zij konden niet actief functioneren in de politiek, kunst, wetenschap etc. Religie bood hen een mogelijkheid om toch in de burgerlijke maatschappij te integreren. Religie bond vrouwen samen en zij konden door middel van liefdadigheid hun specifiek burgerlijk maatschappelijk nut bewijzen. Zij spraken immers de taal en bezaten de kennis en ervaringen van het huiselijk domein.⁴⁶⁵ De samenleving functioneerde als het ware als een groot gezinsleven, vrouwen kregen de functie van

⁴⁶¹ José Eijt, *Religieuze vrouwen: bruid, moeder, zuster : geschiedenis van twee Nederlandse zustercongregaties, 1820-1940* (Hilversum 1995) 159.

⁴⁶² Ibidem.

⁴⁶³ Idem, 160 en 161.

⁴⁶⁴ Staf Hellemans, *Strijd om de moderniteit: sociale bewegingen en verzuiling in Europa sinds 1800* (Leuven 1990) 48.

⁴⁶⁵ Eijt, *Religieuze vrouwen*, 161-164.

moeders en hoeders.⁴⁶⁶ Het huiselijkheidsideaal fungeerde als een legitimatie voor publieke activiteiten door vrouwen. Annemieke van Drenth en Francisca de Haan zijn het met Smith eens. Ook zij verklaren in *The Rise of Caring Power. Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands* (1899) dat de sociale context en de gender specifieke eigenschappen van de vrouw het mogelijk maakten dat vrouwen in de publieke sfeer verwickeld raakten. Het humanitaire idee en de Protestantse religieuze opleving droegen hieraan bij⁴⁶⁷. De nieuwe macht, ‘caring power’, kon zich op deze manier ontwikkelen.⁴⁶⁸

Van Drenth en De Haan onderscheiden twee processen. Ten eerste noemen zij het proces van betekenisgeving aan het woord ‘vrouwelijkheid’. Vrouwen construeerden nieuwe betekenissen. Concepten als ‘geest’ en ‘ziel’ waren cruciaal, evenals ‘persoonlijkheid’, ‘waardigheid’ en ‘respectabiliteit’. Deze noties benadrukten de vrouwelijke individuele identiteit. Volgens de twee christelijke vrouwen, Elizabeth Fry, een Quaker, en Josephine Butler (1828-1906), een Britse feministe die streed voor het welzijn van prostituees, verloren vrouwen in gevangenissen en in de prostitutie zowel hun vrouwelijke identiteit als hun menselijkheid. Ten tweede signaleren zij veranderingen in het proces van betekenisgeving aan gender in een sociale en politieke context. Een bepaalde categorie vrouwen met een zeker sociaal bestaan werd een categorie vrouwen van sociaal gewicht. Deze groep werd als relevant gezien voor veranderingen van machtsrelaties in de samenleving.⁴⁶⁹ Vrouwen claimden een bepaalde sociale kracht/macht, gebaseerd op het gezinsleven en hun speciale vrouwelijke kwaliteiten, zoals geduld, liefde, zorgzaamheid, moederschap, morele en zedelijke kracht en deugdzaamheid. Dit zorgde niet alleen voor een groei van de ‘caring power’, maar droeg ook bij aan de ontwikkeling van de uitdragers. Butler probeerde vrouwen uit andere landen aan te moedigen om te vechten voor erkenning van hun vrouwelijke waardigheid en gewicht. Het was in deze context mogelijk om effectief een collectieve gender-identiteit te benadrukken en te ontwikkelen.⁴⁷⁰

9.3 Vrouwelijke identiteit

In de negentiende eeuw heerste in de burgerlijke kringen de opvatting dat de natuurlijke bestemming van vrouwen bestond uit het huwelijk en moederschap. De nadruk kwam te liggen op hun morele verantwoordelijkheid. Ook werd aan vrouwen een hoger zedelijk bewustzijn toegeschreven dan aan mannen.⁴⁷¹ Door de eigen deugdzaamheid en godsdienstigheid konden ze hun kinderen op de juiste

⁴⁶⁶ Simon Morgan schrijft bovendien dat de feminisering van liefdadigheidswerk in geen geval altijd een vloeiend en gemakkelijk proces was. De geschiktheid van de vrouw voor het betreffende werk stond ter discussie en ook de vrouwen zelf twijfelden hier soms aan. Simon Morgan, *A Victorian Woman's Place. Public Culture in the Nineteenth Century* (Londen 2007) 80.

⁴⁶⁷ Zie inleiding.

⁴⁶⁸ Annemieke van Drenth en Francisca de Haan, *The Rise of Caring Power. Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands* (Amsterdam 1999) 167.

⁴⁶⁹ Drenth en Haan, *The Rise of Caring Power*, 166.

⁴⁷⁰ Eijt, *Religieuze vrouwen*, 167.

⁴⁷¹ Idem, 164.

manier opvoeden. Veel vrouwen moesten echter door hun economische omstandigheden zelf deelnemen aan het arbeidsproces, zij konden niet aan dit christelijk-burgerlijk ideaalbeeld voldoen.

Opmerkelijk is dat ondanks het beschreven ideaalbeeld het percentage ongehuwde vrouwen in Nederland in de negentiende eeuw hoger was dan dat van ongehuwde mannen. In de tweede helft van de eeuw scheelde dit bijna vijf procent.⁴⁷² De ongelijke sekseratio zou dit ten dele kunnen verklaren. Lee Chambers-Schiller, een Amerikaanse historica, stelt, na onderzoek naar blanke, ongehuwde, voornamelijk protestantse vrouwen in de periode 1780-1840, dat er in de eerste eeuwhelft in de Amerikaanse vrouwenliteratuur sprake is van een 'cult of single blessedness'.⁴⁷³ Deze gelukzalige ongehuwde staat vormde volgens haar een legitimatie voor een toenemend aantal vrouwen uit de hogere en middenklasse om ongehuwd te blijven. Hun ideaal stond in contrast met het huiselijkheidsideaal waarin het huwelijk en de zorgende taak van de vrouw centraal stonden. De 'cult of single blessedness' vormde een combinatie van ambitie en dienstbaar willen zijn. De vrouwen wilden hun leven wijden aan goede daden en tegelijkertijd zichzelf ontplooien, hun eigen persoonlijkheid begrijpen en ontwikkelen. Ook bezaten deze vrouwen het verlangen om vrij en onafhankelijk te zijn. Hoewel er in Nederland geen vergelijkbare cultus waar te nemen is, kunnen deze motieven mogelijk iets vertellen over de levensinvulling van ongehuwde vrouwen. Jose Eijt stelt dat ongehuwde vrouwen in Nederland hun zorgende taak en veronderstelde morele superioriteit konden uitoefenen buiten het gezin, namelijk verbonden met allerlei liefdadigheidsinstellingen.⁴⁷⁴

De *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* bood uitkomst aan liberale burgervrouwen. Christelijke vrouwen sloten zich aan bij Réveil-kringen. Ze bezochten de armen in de achterbuurten. Evangelisatie door middel van filantropie was de gedachte van de *Inwendige Zending*, een praktische beweging die voortkwam uit het Réveil-gedachtegoed. Door evangelisatie te combineren met een praktische aanpak van de armoede konden mensen gered worden, zowel in dit leven als in eeuwigheidsperspectief. Veel ongehuwde burgervrouwen waren actief in de *Inwendige Zending*. Bovendien bekleedden zij bestuursfuncties.⁴⁷⁵ De *Inwendige Zending* was een antwoord op de liberale *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*.

T. de Bie en W. Fritschy zien in de protestantse Réveilbeweging in het tweede kwart van de negentiende eeuw de wortels van de eerste feministische golf. Het verrichten van allerlei liefdadige activiteiten door vrouwen zorgde ervoor dat deze vrouwen steeds meer betrokken raakten bij allerlei instellingen en dat ze de openbare sfeer betraden. Door in de openbare sfeer op te treden, keerden zij zich tegen de ideologie van gescheiden sferen voor mannen en vrouwen. Bovendien ontwikkelden zij allerlei bestuurlijke en administratieve vaardigheden die zij zouden kunnen gebruiken in de beroeps- en zakenwereld. Ook ontstond er een vraag naar betere scholingsmogelijkheden en beroepsopleidingen voor vrouwen naar aanleiding van hun werkzaamheden in het onderwijs en de verpleging. Sommige

⁴⁷² Idem, 165.

⁴⁷³ Ibidem.

⁴⁷⁴ Ibidem.

⁴⁷⁵ Idem, 166.

vrouwen wilden hun bijdrage aan het maatschappelijke leven terug vinden in het kiesrecht. De activiteiten buitenshuis van de Réveil-vrouwen waren een begin van de veranderingen in de maatschappelijke positie van de vrouw en vormen daarom een schakel tussen het Réveil en het feminisme.⁴⁷⁶ Politicoloog Siep Stuurman schrijft in zijn dissertatie *Verzuiling, kapitalisme en patriarchaat. Aspecten van de ontwikkeling van de moderne staat in Nederland* over een ‘emanciperend element’ van de vrouw vanwege haar openbaar optreden en zelfstandig bestuur.⁴⁷⁷

Kun je spreken van een ‘emanciperend element’ of van wortels voor de eerste feministische golf gezien de activiteiten van de (Réveil-)vrouwen en hun werk in en rondom de haveloze scholen? Het onderscheid binnen het feminisme zelf kan mijns inziens helpen om het werk van de vrouwen in de haveloze scholen te interpreteren. Wilhelmina Drucker (1847-1925), een Nederlandse vrouwenactiviste die in 1889 de *Vrije Vrouwen Vereeniging* oprichtte, maakte onderscheid tussen drie stromingen binnen het feminisme. Zelf schaarde ze zich onder de eerste stroming, de radicaal-feministen. Deze vrouwen streefden ernaar om de traditionele machtsverhoudingen omver te werpen. Verschillen tussen mannen en vrouwen zagen zij als cultureel bepaald in plaats van als een natuurlijk gegeven. Zij streden actief voor vrouwenkiesrecht en voor gelijkstelling in onderwijs en arbeid. De utiliteits-feministen zagen niets in een eisende houding en zagen verschillen tussen man en vrouw als een natuurlijk gegeven. Op eigen kracht diende de vrouw respect af te dwingen bij de man. Kiesrecht zou vanzelf volgen als vrouwen hun intellect toonden. De derde groep bestond uit de methodisch-feministen. Zij wilden de gezinsverhoudingen in tact laten en tegelijkertijd veranderingen doorvoeren, bijvoorbeeld op het gebied van huwelijkswetgeving, onderwijs en arbeid. Deze veranderingen mochten de ‘vrouwelijke natuur’ niet schaden.

Mijns inziens vallen de activiteiten van de vrouwen in de scholen onder de derde en willicht tweede stroming. Zij streden niet actief voor kiesrecht en het omverwerpen van machtsverhoudingen was niet hun eerste doel. De activiteiten van de christelijke vrouwen waren in eerste instantie gericht op het uitdragen van de Bijbelse taken en plichten. Hoewel op basis van de traditionele rolverdeling de vrouw buiten de publieke sfeer gesloten kon worden (haar taken lagen primair in het huisgezin), vormde deze rolverdeling gedurende de negentiende eeuw tevens een legitimatie voor het vrouwelijk optreden in de publieke, openbare sfeer. De samenleving functioneerde als het ware als één groot huisgezin. Verwaarloosde kinderen kregen een moeder die hen zou begeleiden en beschermen.

In het midden van de negentiende eeuw speelde de vrouw uit protestantse evangelische kringen in meerdere sociale bewegingen een leidende rol. Er wordt daarom een zogenaamd onderscheid gemaakt tussen het evangelisch feminisme en andere feminismen. De vrouw nam in het evangelisch feminisme een gerespecteerde positie in, die gebaseerd was op haar morele en spirituele vermogens. De vrouw werd niet langer gezien als de aanstichtster van de zondeval, maar als een

⁴⁷⁶ T. de Bie en W. Fritschy, ‘De ‘wereld’ van Reveilvrouwen, hun liefdadige activiteiten en het ontstaan van het feminisme in Nederland’ in J. Reys, e.a. (red.), *De eerste feministische golf* (Nijmegen 1985) 30-58.

⁴⁷⁷ Eijt, *Religieuze vrouwen*, 167.

wezen met natuurlijke en essentiële christelijke kwaliteiten, zoals bescheidenheid, gehoorzaamheid en liefde.⁴⁷⁸ Deze omslag hangt samen met de genoemde feminisering van de religie. Compton benadrukte in haar artikel ook de zogenaamde natuurlijke, essentiële, christelijke kwaliteiten van de vrouw.

A.E. Young en E.T. Ahston stellen bovendien dat de haveloze scholen een grote bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van het informele onderwijssysteem en het jongerenwerk. Mannen en vrouwen deden nieuwe ervaringen op. Deze ervaringen gebruikten zij bij het ontwikkelen van andere organisaties.⁴⁷⁹

9.4 Klassenidentiteit

Simon Morgan koppelt de strijd om vrouwenrechten in zijn boek *A Victorian Woman's Place. Public Culture in the Nineteenth Century* (2007) aan de strijd voor klassenemancipatie. De vrouw claimde een eigen plaats door haar specifieke eigenschappen. Hoewel vrouwen geen toegang hadden tot het publieke en politieke leven, waren zij in staat maatschappelijke verantwoordelijkheid te ontwikkelen. Vrouwen hadden een plicht in de samenleving naast de taken in het eigen huis. Naast mannen waren zij een belangrijke schakel in het beschavingsoffensief, de hoeksteen van de Victoriaanse middenklasse identiteit.⁴⁸⁰ Velen dachten dat vrouwen het beschavingswerk beter zouden kunnen doen als ze beter onderwijs zouden ontvangen, toegang zouden krijgen tot professionele (betaalde) beroepen en (beperkte) politieke rechten zouden krijgen. De basis in deze claims tot betere en meer mogelijkheden ligt volgens Morgan in de klassenidentiteit. Zodoende ging de strijd voor de identiteit van de middenklasse samen met een strijd voor een hogere waardering voor het werk van vrouwen in de publieke sfeer.

Ook in de haveloze school zijn deze twee elementen waar te nemen. Een voorbeeld is Mary Carpenter (1807-1877). Zij was de dochter van de dr. Lant Carpenter, een 'unitarian minister' te Bristol. Ze is ongetrouwd gebleven; in 1853 adopteerde ze een dochter. In 1829 opende ze, samen met haar zussen en moeder, een kleine school voor straatmeisjes in Bristol. Haar werk met arme kinderen breidde ze verder uit: na haar vaders dood in 1840 nam ze een deel van zijn liefdadigheidswerk over, in 1846 opende ze een Ragged School in Bristol en in 1853 richtte ze de *Working and Visiting Society* op. Carpenter ging zich met name richten op kleine criminelen en de manier waarop deze jonge straatkinderen al op jonge leeftijd crimineel gedrag leerden. Deze ontwikkelingen bestudeerde ze ook in andere landen, zoals India.

Carpenter heeft veel geschreven, waaronder *Reformatory Schools for the Children of the Perishing and Dangerous Classes and for Juvenile Offenders* (1851) en *Juvenile Delinquents, their Condition and Treatment* (1853). Ook bezocht zij verschillende conferenties. In 1852 opende zij haar

⁴⁷⁸ Petra de Vries, *Kuisheid voor mannen, vrijheid voor vrouwen. De reglementering en bestrijding van prostitutie in Nederland 1850-1911* (Hilversum 1997) 71 en 72.

⁴⁷⁹ Young en Ashton, *British Social Work*, 246.

⁴⁸⁰ Morgan, *A Victorian Woman's Place*, 195.

eigen Reformatory School. Mede door haar publicaties werd in 1854 de *Youthful Offenders Act* aangenomen en in 1857, 1861 en 1866 de verschillende *Industrial School Acts*. Zij heeft India vier keer bezocht en in 1870 richtte ze de *National India Association* op. Carpenter maakte zich hard voor onderwijs aan vrouwen en ook was zij ervan overtuigd dat vrouwen nodig en nuttig waren in de publieke, openbare sfeer.

Morgan koppelt de vrouwelijke activiteiten en het opeisen van eigen rechten aan het bevestigen en ontwikkelen van de eigen middenklassenidentiteit. Compton lijkt in haar artikel met name de rol van de vrouwen uit de middenklasse te benadrukken. De ‘verheven’ vrouwen uit de lagere standen noemt zij niet. In haar artikel pleit ze niet zozeer voor meer waardering voor de vrouwelijke activiteiten, maar zij claimt met name meer waardering voor de rol, de eigenschappen en het intellect van de burgervrouw. De haveloze school vormt niet alleen een middel om de christelijke identiteit uit te dragen, maar ook de vrouwelijke middenklassenidentiteit te benadrukken.

9.5 Conclusie

Compton beschrijft dat de Ragged Schools juist door toedoen van vrouwen een succes zijn geworden en claimt als het ware meer respect en waardering voor het werk van de vrouw. De onderwijzeres als moederfiguur trad op als vervanger van de afwezige of ‘slechte’ moeder. De onderwijzeressen bezaten de ideale moedereigenschappen. Zij was een opvoedkundige, morele en religieuze gids. Bovendien zorgde zij voor de overdracht van de culturele waarden en normen van de middenklasse. De vrouw was een krachtige gids en tegelijkertijd had zij een beschermende taak. Zij had als taak om een gezin te creëren en bijeen te houden. Door de nieuwe aandacht voor het kind ontstond er ook aandacht voor de vrouw als moeder en haar speciale (emotionele) vaardigheden in relatie tot het kind.

De vrouwelijke rol in de maatschappij was niet alleen een product van ideeën over gender, maar vrouwen produceerden en ontwikkelden zelf gender-ideeën en een bijpassende rol in de openbare sfeer. Juist de rechtvaardiging van gender-toeschrijvingen met als doel om de vrouw primair te laten functioneren in het huisgezin, werd door vrouwen gebruikt om een eigen plek in de openbare sfeer te verwerven door de samenleving voor te stellen als één groot huisgezin. Je zou kunnen zeggen dat op structureel niveau ‘typische’ vrouweigenschappen werden gebruikt om mannenarbeid voor een deel tot ‘typisch’ vrouwenarbeid te maken, bijvoorbeeld het onderwijzen met liefde, geduld en zorgzaamheid.

Haar specifieke vaardigheden en kwaliteiten kregen een steeds grotere waardering in het mannelijk domein. Zij zetten deze ervaringen ook op andere terreinen in. Een voorbeeld is Carpenter, zij speelde niet alleen een belangrijke rol bij de oprichting en voortgang van de scholen, maar ook op bredere terreinen (door haar publicaties en onderzoek). Ondanks dat vrouwen een plek in de openbare sfeer verwierven, bleven hun werkzaamheden verbonden met sociale verbeteringen en ontwikkelingen en het zorgen voor de ander, dé kenmerken van de ideale christenvrouw en moeder. In de Nederlandse haveloze scholen gaf de vrouw niet alleen les, maar vervulde ook bestuursfuncties. Het bestuur van de

school in Utrecht bestond in eerste instantie volledig uit vrouwen. Liefdadigheid en religie boden vrouwen mogelijkheden en een legitimatie om op te kunnen treden in de openbare sfeer.

In dit onderzoek zijn geen specifieke geschriften gevonden van Nederlandse vrouwen, die verbonden waren met de haveloze scholen, waarin zij nadrukkelijk pleiten voor meer waardering voor hun activiteiten en eigenschappen. In Engeland is dit wel het geval: Compton benadrukt in haar artikel de rol van de vrouw uit de middenklasse voor de school. Zij lijkt zich aan te sluiten bij het evangelisch feminisme. De vrouw nam in het evangelisch feminisme een gerespecteerde positie in, die gebaseerd was op haar morele en spirituele vermogens. De vrouw werd niet langer gezien als de aanstichtster van de zondeval, maar als een wezen met natuurlijke en essentiële christelijke kwaliteiten, zoals bescheidenheid, gehoorzaamheid en liefde.⁴⁸¹ Het zijn juist de natuurlijke, essentiële christelijke kwaliteiten die Compton in haar artikel benadrukt. Ze schrijft echter niet over de belangrijke rol van de ‘verheven’ vrouwen uit de lagere klassen op momenten en plekken waar de burgervrouwen faalden. De vrouw speelde een belangrijke rol in het beschavingsoffensief van de haveloze school en zo ook in het vormen en uitdragen van de vrouwelijke middenklassenidentiteit.

⁴⁸¹ Petra de Vries, *Kuisheid voor mannen, vrijheid voor vrouwen. De reglementering en bestrijding van prostitutie in Nederland 1850-1911* (Hilversum 1997) 71 en 72.

Hoofdstuk 10 Conclusie

De zorg voor kinderen kwam in de negentiende eeuw steeds meer centraal te staan. Hoewel bijna iedereen weet dat Nederland in die tijd beschikte over armenscholen, weet bijna niemand dat er ook ‘haveloze scholen’ bestonden. Dit is niet zo verwonderlijk, omdat er slechts drie Nederlandse (basis)scholen van dit type bestonden, namelijk in Utrecht (1847), Amsterdam (1849) en Rotterdam (1853). De Nederlandse school is opgericht naar Engels voorbeeld, de Ragged School. De Engelse voorloper heeft meer bekendheid verworven.

In mijn onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *Wat was de sociaal culturele betekenis van de haveloze school in de periode 1850 tot 1920?* Zowel onderwijsidealen als de onderwijspraktijk kwamen in mijn onderzoek aan bod. In deze slotbeschouwing zal ik de hoofdvraag op vijf niveaus beantwoorden: de samenleving, de leerlingen, hun ouders, de middenklasse en de vrouwen die verbonden waren met de school. Het doel van dit onderzoek was niet het aangeven van verschillen tussen de Engelse en de Nederlandse versie, maar een diepteonderzoek naar het type school als zodanig.

Zowel Engeland als Nederland kampten in de negentiende eeuw met grote armoede. De gedachte dat de arme in armoede leefde vanwege zijn karakterfouten overheerste in het denken van de rijke burgers. Zij probeerden de arme daarom te ‘beschaven’ door heropvoeding, het aanleren van nieuwe karaktereigenschappen en hen te leren zichzelf uit de armoede te verheffen. Kinderen vormden een belangrijk thema binnen dit beschavingsoffensief. Verschillende particuliere initiatieven kwamen van de grond met als doel het verwaarloosde, arme en misdadige kind te beschaven en voor te bereiden op zijn terugkeer als bruikbaar burger in de maatschappij. Bovendien werd het kind steeds meer vanuit zijn kind-zijn benaderd.

Het particulier initiatief ging zich in het midden van de negentiende eeuw steeds meer toeleggen op het verwaarloosde, arme, haveloze kind. De haveloze school, opgericht door particulieren die verbonden waren met de Réveilkringen, voorzag in een behoefte omdat nog weinig andere instellingen hulp boden. De school bood opvang aan de drop-outs van de negentiende eeuw, moest de veiligheid op straat vergroten en de jeugdcriminaliteit verminderen. Door middel van het beschavingsoffensief diende de school de kinderen om te vormen tot bruikbare ‘leden’ van de maatschappij. Daarnaast probeerde de school het bedelen op straat tegen te gaan. De school riep mensen op geen geld te geven aan de zwerfkinderen, maar om hen een kaartje aan te bieden waarop het adres van de school stond. Ook creëerde de haveloze school extra ruimte: veel kinderen stonden op lange wachtlijsten voor de reguliere armenscholen, maar konden niet geplaatst worden.

Arme kinderen die veelvuldig spijbelden, ziek waren of pas op late leeftijd voor het eerst naar school gingen, konden niet terecht op het reguliere armenonderwijs maar waren wel welkom op de haveloze school. De kinderen konden op verzoek worden opgenomen of uit zichzelf komen. De haveloze school bood de samenleving mogelijkheden tot het opvangen van deze ‘out-casts’ die anders

van elke vorm van onderwijs en opvoeding verstoken zouden blijven. Op school konden de kinderen ook eten en kleding krijgen en konden zij kennis maken met (praktijk)onderwijs en een 'juiste' opvoeding. Aangezien het haveloze kinderen van huis uit vaak ontbrak aan een 'juiste' opvoeding, bijvoorbeeld als gevolg van armoede, geweld en liefdeloosheid, probeerde de haveloze school op dit gebied een inhaalslag te maken. De ouders hadden het aangeboren kinderlijk egoïsme door gehoorzaamheid en respect voor het gezag moeten beteugelen, zodat het kind deze weg later zou blijven volgen. Kinderen met 'slechte' en 'bedorven' karakters waren daarom vooral een product van hun ouders. De school richtte zich met name op de opvoeding, karaktervorming en wilsverandering van de kinderen. Goede eigenschappen moesten worden aangekweekt, slechte worden afgeleerd.

De nadruk op karaktervorming en mentaliteitsverandering is op meerdere vlakken in de samenleving zichtbaar. Pedagogen wezen op het 'Bildungsideal': het internaliseren van kennis, beschaving en cultuur en het zichzelf beter leren kennen. Ook liberalen benadrukten karaktervorming. Een zelfstandig mens, gevormd door zichzelf en gemaakt door zijn eigen karakter, vormde een mooi uitgangspunt voor de liberale politiek. Ook nationalisme was nauw verbonden met karaktervorming en 'Bildung'. Na 1848 vormden zelfstandige ontplooiing, individueel burgerschap en vrijheid de centrale onderwijsthema's. Burgerschap diende voort te vloeien uit zelfstandige beslissingen. Beheersing van neigingen en 'driften' was een resultaat van een zelfstandige persoonlijke keuze, die was gebaseerd op rationele zelfanalyse.

Op de haveloze school vormde de Bijbel de basis voor te maken keuzes en niet de eigen ratio. Slechte eigenschappen moesten de kinderen door liefdevolle dwang en leiding afleren. De liefdevolle vermanende woorden moesten de kinderen als het ware internaliseren, zodat ze later zichzelf zelfstandig konden sturen. Gewetensvorming vormde het karakter. De rationele analyse was hier niet het basale uitgangspunt, maar de Bijbel en een persoonlijke relatie met God. Het beschavingsoffensief van de school had een sterk christelijk karakter. De school droeg zijn eigen specifieke identiteit over op de kinderen. Karaktervorming was van belang om de kinderen te bekeren, maar ook om hen om te vormen tot nuttige burgers van de maatschappij.

Voor de ouders betekende de school niet alleen steun bij de opvoeding van en onderwijs aan hun kinderen, de school probeerde hen ook zelf tot gewenst gedrag te brengen. In sommige gevallen werkte het beschavingsoffensief van de school daarom via het kind door in de richting van de ouders. Het kind zou de nieuw aangeleerde gezangen en ideeën mee naar huis nemen. De Engelse haveloze school gaf tijdschriften uit die voor zowel de ouders als de kinderen bedoeld waren. Bovendien probeerde de school 'onwillige' ouders door middel van huisbezoek over te halen hun kind toch naar school te zenden. Tegelijkertijd bleek in het onderzoek dat veel ouders bereid waren om hun kinderen naar school te sturen, maar dat er geen plaats was op de scholen of dat zij te kampen hadden met kinderen die niet naar school wilden. De school bood ouders mogelijkheden om hun kinderen kosteloos onderwijs te geven en onderwijzers probeerden door middel van liefde hun kinderen over te halen de school te bezoeken.

Na hun schooltijd kwamen veel haveloze kinderen in dezelfde beroepen terecht als hun ouders. Vaak vereisten deze beroepen geen vakopleiding of specifieke deskundigheid. Ondanks dat de kinderen op school praktijkonderwijs en theoretisch onderwijs hadden gekregen, hadden zij vaak geen ander vooruitzicht dan hun ouders. Met name in Engeland klonken daarom kritische geluiden.

De situatie van de haveloze kinderen en hun ouders zou je kunnen zien in het licht van een ‘(sub)culture of poverty’. De haveloze scholen droegen bij aan het vergroten van de groep werkloze, goedkope, onbekwame arbeidskrachten. Het praktijkonderwijs was niet zó goed dat kinderen een echte opleiding tot ambachtsman konden krijgen. De school bood weinig echt nieuwe vooruitzichten. De notie van een ‘(sub)culture of poverty’ wordt versterkt door de begrenzingen van de dominante cultuur. Dit verklaart wellicht waarom de haveloze school sterk de nadruk legde op het redden van kinderen met het oog op de eeuwige toekomst, de hemel, als gevolg van bekering tot God.

Een beschavingsoffensief impliceert een passieve reactie van de groep waar het offensief zich op richtte. Dat dit zeker niet het geval hoefde te zijn, blijkt uit de praktijken van de haveloze kinderen. De straatkinderen gebruikten de school voor hun eigen doeleinden. Leerlingen ontmoetten elkaar, identificeerden zich met elkaar en gingen na schooltijd met elkaar uit stelen. Ook de ‘goede’ nieuwelingen werden in bendes opgenomen en ook hun werd het stelen aangeleerd. Hoewel de school sommige omstandigheden verbeterde, zouden veel straatkinderen blijven stelen, uit groepsdruk, gewenning en om zichzelf te definiëren ten opzichte van andere straatkinderen.

Hoewel het overdreven is om te zeggen dat de straatkinderen de dominante cultuur bewust bekritiseerden of parodieerden, is hier wel degelijk sprake van. Ook deelden de kinderen een zekere groepsidentiteit. Niet alleen door de classificatie van de middenklasse, maar ook door de toe-eigening van een eigen identiteit met een eigen classificatie en bijbehorende cultuur. Ze leefden als het ware in een eigen wereld, waarin andere, vaak tegenovergestelde waarden golden in vergelijking met de dominante cultuur. Dit komt niet alleen tot uiting in de interviews met haveloze kinderen, maar ook bijvoorbeeld in de geschiedenis van het gebouw van de Lambeth Ragged School. Voordat in dit gebouw een Ragged School werd gevestigd gaf een meester-dief onderwijs in stelen. In de haveloze scholen waren deze oude praktijken nog steeds zichtbaar. Hieruit blijkt dat de haveloze kinderen selectief om gingen met het beschavingsoffensief en dit gebruikte voor eigen doeleinden.

Je zou deze selectieve omgang met het beschavingsoffensief kunnen verklaren met behulp van het concept ‘habitus’ van Bourdieu. Bovendien kan dit concept een brug vormen tussen subjectivisten en objectivisten. De habitus is de mentale structuur die individuen tijdens hun leven in een bepaalde sociale omgeving ontwikkelen, van geboorte tot volwassenheid. Deze bepaalt de wijze waarop mensen de wereld waarnemen, dingen waarderen en hoe zij handelen. Aangezien de habitus binnen een bepaalde sociale omgeving wordt gevormd, zullen mensen met een vergelijkbare sociale achtergrond een vergelijkbare habitus ontwikkelen en deze ook reproduceren. In de klas moesten de kinderen als het ware de habitus van de middenklasse overnemen. Dit zorgde voor een spanningsveld met de eigen habitus. Dit kan de verschillende (tegenstrijdige) gedragingen van straatkinderen verklaren.

Critici vonden dat de opvoeding op school geen zin had als de kinderen elke dag konden terugkeren naar hun eigen wereld met hun eigen cultuur en habitus. Zij pleitten voor een totale supervisie. Binnen deze panoptische visie stond men onder permanent toezicht en zou er door zelfdiscipline een gedragsverandering optreden. Het internaliseren van een andere waarden, gebruiken en houding resulteerde dan in een wil- en karakterverandering. De haveloze school koos er echter bewust voor om de kinderen niet uit de maatschappij weg te halen of apart te zetten. Dit zou de terugkeer bemoeilijken. Wel probeerde men, via het kind of op een directe manier, de ouders of verzorgers van het haveloze kind te beschaven. Dit zou de ‘culture of poverty’ kunnen doorbreken doordat de overdracht van een specifieke cultuur doorbroken zou worden. Bovendien zou er pas werkelijk verandering optreden als de mentale structuur van ouders en kind veranderde.

De haveloze school had ook grote betekenis voor de middenklasse zelf. Via de school kon deze meer controle uitoefenen over de lagere klassen en de haveloze kinderen de nodige discipline bijbrengen. Belangrijker in dit verband is wellicht het uitdragen van de eigen christelijke identiteit en het kunnen opleggen van de eigen cultuur aan anderen. De Nederlandse oprichters waren in meer of mindere mate verbonden met het Réveil, een opwekkingsbeweging die innerlijke vroomheid, een persoonlijke relatie met God en goede werken wilde combineren, en in de negentiende eeuw veel invloed heeft gehad op het geestelijke en maatschappelijke leven. Armenzorg, stichting van diaconessenhuizen en inrichtingen voor de verwaarloosde jeugd hadden ten doel de armoede en ellende te verminderen, maar ook om het evangelie uit te dragen.

In Engeland bestempelden de oprichters van de Ragged Schools de straatkinderen als ‘street Arabs’, woestijnnomaden die een goddeloos, bandeloos leven leiden. Meer in het algemeen typeerde de middenklasse de zwerfkinderen als een aparte stam, als een groep binnenlandse buitenlanders, wonend in een onbeschaafd deel van de stad. Zij bestudeerde de arme als een antropologisch of biologisch fenomeen, net zoals de mensen in de koloniën. De mensen in de slums leefden hun eigen leven met deviante waarden, normen en gedragingen ten opzichte van de Victoriaanse samenleving. De ‘street Arabs’ vormden een bedreiging voor de toekomst, de groei van het Engelse koninkrijk en de Victoriaanse beschaving. De term ‘street Arab’ is een label van de middenklasse, een manier om de arme te stigmatiseren. Door een tegenbeeld te creëren of de straatkinderen als zodanig te bestempelen, kon de eigen cultuur van de middenklasse aan de ‘street Arabs’ opgelegd worden. De middenklasse kon zichzelf, mede door de constructie van dit tegenbeeld, definiëren en profileren. Zij creëerde dus een afstand tussen de ‘onbeschaafde’ en de beschaafde burger door de arme te beschrijven in termen van ‘ras’. Het concept ‘ras’ werd zowel gebruikt om frustratie te uiten over het falen om armoede uit te roeien, als om een scheiding te maken tussen de respectabele Engelse burger en de ‘outcast’. Door middel van raciale termen werd vooral een cultureel onderscheid benadrukt. De arme die leefde zonder God en gebod, stond in scherp contrast met de christelijk Victoriaanse Engelse burger. Burgers waren daarom de aangewezen personen om de ‘street Arabs’ te verheffen uit hun armoede en hen te beschaven, zodat zij van waarde werden voor het vaderland en het koninkrijk van God.

Vrouwen speelden in het uitdragen van de identiteit van de middenklasse en het beschavingsoffensief een belangrijke rol. In 1891 verscheen in Engeland een invloedrijke bundel over de roeping van de vrouw, waarin de schrijfsters de waardevolle bijdrage van de vrouw aan het filantropische werk benadrukten. In deze bundel was een apart artikel gewijd aan de specifieke en succesvolle rol van de vrouw in de Ragged Schools. De schrijfster eiste meer waardering voor de vrouwelijke vaardigheden en kwaliteiten. De onderwijzeres trad op als moederfiguur, als vervanger van de afwezige of ‘slechte’ moeder. Bovendien was zij een opvoedkundige, morele en religieuze gids, overdrager van culturele waarden en normen en beschermvrouwe. De schrijfster bestempelde de vrouw als de sleutel tot het succes van de Ragged Schools. In het artikel is echter niets te lezen over de mannelijke bijdrage tot het succes van de school, het falen van de burgervrouwen en ook wordt de belangrijke rol van de ‘verheven’ haveloze vrouw uit de lagere klasse als intermediair niet belicht. De schrijfster benadrukt de rol van de rijke burgervrouw en claimt meer waardering voor deze vrouwen. Het beschavingsoffensief van de school was dus niet alleen ook gericht op het beschaven, verheffen en disciplineren van het haveloze kind, maar ook op het uitdragen en bevestigen van de religieuze, middenklasse en vrouwelijke identiteit van de ‘beschavers’. De filantropie bood kansen. Dit zou tot groei en meer waardering voor de protestantse christelijke middenklasse kunnen leiden. Religie en filantropie boden de vrouw mogelijkheden om in de openbare sfeer op te treden en betekenisvolle taken te verrichten op een nog veelal braakliggend terrein. Juist de rechtvaardiging van gender-toeschrijvingen met als doel om de vrouw primair te laten functioneren in het huisgezin, gebruikten vrouwen om een eigen plek in de openbare sfeer te verwerven door de samenleving voor te stellen als één groot huisgezin. Sociaal werk werd steeds meer een professioneel beroep. Het werk van de onderwijzeressen in de haveloze scholen heeft mijns inziens inderdaad bijgedragen aan het verwerven van een gewaardeerde positie in de openbare sfeer. Je zou in dit verband kunnen spreken van een evangelisch feminisme. Vrouwen waren prominent aanwezig in activiteiten verbonden met sociale verbeteringen, en verwierven geleidelijk aan waardering en respect. Hun werkzaamheden in de publieke sfeer richtten zich op sociale vooruitgang en het zorgen voor de ander, dé kenmerken van de ideale christenvrouw en moeder. De vrouwen zagen niets in een eisende houding. Op eigen kracht diende de vrouw respect af te dwingen bij de man. Je zou kunnen zeggen dat op structureel genderniveau ‘typische’ vrouweneigenschappen werden gebruikt om mannenarbeid voor een deel tot ‘typisch’ vrouwenarbeid te maken, bijvoorbeeld het onderwijzen met liefde, geduld en zorgzaamheid. Door te wijzen op en door het inzetten van hun specifieke eigenschappen en talenten verwierven vrouwen een eigen plek in de openbare sfeer. Tegelijkertijd konden zij zich afzetten tegen vrouwen en mannen uit lagere klassen. De vrouw uit de middenklasse als ‘beschaver’ van de man uit de lagere klasse bevestigde de middenklassenidentiteit en de natuurlijke eigenschappen van de (burger)vrouw. Het beschavingsoffensief was voor hen zowel een schild als een wapen.

Literatuur

Archieven

Gemeentearchief Rotterdam (GAR). *Vereniging Inrichting van Havelooze Kinderen*.

Gemeentearchief Utrecht (GAU). *Diaconiescholen der Nederduitsche hervormde gemeente Utrecht, na 1913 Nederduitsche hervormde gemeentescholen te Utrecht met gedeponeerde archieven*.

Gedrukte bronnen

Bosch Kemper, Jeronimo de, *Geschiedkundig onderzoek naar de armoede in ons Vaderland, hare oorzaken en de middelen, die tot hare verminderingen zouden kunnen worden aangewend* (Amsterdam, 1860, tweede druk).

Brunt, A.J. e.a., *Zestiende verslag over den staat en werkzaamheden der Inrichting voor Havelooze Kinderen te Amsterdam* (Amsterdam 1905).

Compton, Countess, 'Woman's work in the ragged schools', in Angela G. Burdett-Coutts, (red.), *Woman's Mission: A Series of Congress Papers on the Philanthropic Work of Women* (London 1893) 79-86.

Dickens, Charles, 'Ragged Schooling', *The Daily News* (13 March 1852).

Dickens, Charles, *Household Words: Volume 10* (New York 1855).

Eik, P. van, *Kindergedichtjes, uitgegeven ten voordeele der Inrigting voor havelooze kinderen* (Amsterdam 1855).

G., W. v., 'De "Ragged Schools" te Londen in 1861', *De Economist* 10:1 (1861) 408-414.

Guthrie, Thomas, *A plea for ragged schools; or, Prevention better than cure* (Edinburgh 1847).

Guthrie, Thomas, *Second plea for ragged schools* (Edinburgh 1849).

Guthrie, Thomas, *Seed-time and harvest of ragged schools: or, A third plea* (Edinburgh 1860).

Guthrie, Thomas, James Miller, Moncreiff en Robert Nisbet, e.a., *Speeches delivered at the second annual meeting of the Edinburgh Original Ragged School Association* (Edinburgh 1849).

Haan, S.E. de, H.A. Hoft Graafland, S.C.A.W. van Dielen, e.a., *Eenige Mededeelingen omtrent den toestand van de Inrigting voor havelooze kinderen te Utrecht* (Utrecht 1866).

Herklots, W.G., *De school voor havelooze kinderen, te Rotterdam: herinnering aan den avond van 30 januarij 1867: een rapport over die school en hare vruchten* (Rotterdam 1867).

Ittmann, G.P. e.a., *Gedenkboek, Vijftigjarig bestaan Inrichting voor havelooze kinderen 28 november 1903* (Rotterdam 1903).

Jorissen, W.J., *Havelooze kinderen, een avond in de Prinsenkerk te Rotterdam, den 18 maart 1870* (Rotterdam 1870).

'Een "klein begin" te Amsterdam, verslag van de Inrigting voor Havelooze kinderen te Amsterdam, in het openbaar uitgebragt, 28 februari 1853', in *De Economist* 2:1 (1853) 229-242.

Licher, H.G., 'Verhoor van den heer H.G. Licher, zitting van dinsdag 11 januari 1887', in Jacques Giele, *Een kwaad leven. De arbeidsenquête van 1887* (Amsterdam 1981) deel 1, vraag 3369-3416, 3373.

Levy, J.A., e.a., *Het vraagstuk van de verzorging der verwaarloosde kinderen* (Amsterdam 1898).

M., 'Armbezoek', in *De Economist* 10:1 (1861) 10-29.

Mayhew, Henry, 'Letter XLV' en 'Letter XLIV', *Morning Chronicle* (25 and 29 March 1850) in Henry Mayhew, Anne Humpherys (eds.), *Voices of the Poor: Selections from the Morning Chronicle 'Labour and the Poor' 1849-1850* (London 1971) 11-22.

Mayhew, Henry, 'Statement of a young pickpocket', in *London Labour and the London Poor* (London 1985) 410-412.

Molenaar, P., *Inrichting voor havelooze kinderen te Rotterdam opgericht in november 1853* (Rotterdam 1891).

Smith, J. e.a., *Report of a meeting of the Edinburgh Original Ragged or Industrial School Association* (Edinburgh 1848).

Stuart, C., H.W.A. van Oordt, e.a., *Inrigting voor Havelooze Kinderen. Verslag van den Toestand der School over de laatste drie jaren* (Rotterdam 1873).

Tuyl van Serooskerken, M.A. van, e.a., *Havelooze Scholen te Utrecht* (Utrecht 1850).
 Tuyl van Serooskerken, M.A. van, E.M.J. Poelman, J.B. van de Poll, e.a., *Havelooze School te Utrecht* (Utrecht 1855).
 Tuyl van Serooskerken, M.A. van, E.M.J. Poelman, J.B. van de Poll, e.a., *Verslag van den staat en de werkzaamheden der Inrigting voor Havelooze Kinderen* (Utrecht 1863).
 Wiegand, M., e.a., *Zestiende verslag over den staat en de werkzaamheden der Inrichting voor Havelooze Kinderen te Amsterdam, geopend 12 maart 1849* (Amsterdam 1905).
 Wolff, Betje en Aagje Deken, 'Het gasthuis', in *Economische liedjes* (1781) 91.

Literatuur

Bakker, Nelleke, *Kind en karakter. Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925* (Den Haag 1995).
 Bakker, Nelleke (red.), *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006).
 Bakker, Nelleke, Jan Noordman, Marjoke Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000* (Assen 2006).
 Beets, A., 'De Utrechtsche volkstaal', *Nederlansch Tijdschrift voor Taal- en Letterkunde* (Leiden 1927) 210-222.
 Beets, N., *Karakter, karakterschaarschte, karaktervorming. Redevoering bij de aanvaarding van het hoogleeraarsambt aan de Utrechtsche Hoogeschool* (Utrecht 1875).
 Bennett, James, *Oral History and Delinquency: The Rhetoric of Criminology* (London 1981).
 Bie, T. de en Fritschy, W., 'De 'wereld' van Reveilvrouwen, hun liefdadige activiteiten en het ontstaan van het feminisme in Nederland', in J. Reys e.a. (red.), *De eerste feministische golf. Jaarboek voor vrouwengeschiedenis* (Nijmegen 1985) 30-58.
 Bivona, Dan and Roger B. Henkle, *The imagination of class: masculinity and the Victorian urban poor* (Ohio 2006).
 Blaas, P.B.M., *De burgerlijk eeuw. Over eeuwwenden, liberale burgerij en geschiedschrijving* (Hilversum 2000).
 Boer, Pim den (red.), *Beschaving. Een geschiedenis van de begrippen hoofsheid, heusheid, beschaving en cultuur* (Amsterdam 2001).
 Boschloo, T.J., *De productiemaatschappij. Liberalisme, economische wetenschap en het vraagstuk der armoede in Nederland 1800-1875* (Hilversum 1989).
 Bouman, P.J., en Bouman, W.H., *De groei van de grote werkstad. Een studie over de bevolking van Rotterdam* (Assen 1952).
 Brink, Gabriël van den, 'Het derde beschavingsoffensief'. *Beschaving en normaliteit in het hedendaagse Nederland* (Rotterdam 2005).
 Dane, Jacques, *De vrucht van Bijbelsche opvoeding: populaire leescultuur en opvoeding in protestants-christelijke gezinnen circa 1880-1940* (Groningen 1996).
 Dane, Jacques (red.), *Honderd jaar kindbescherming* (Amsterdam 2006).
 Dane, Jacques, "'Meer en meer paedagoog geworden", *Opvoeding rondom Johannes Kneppelhout*, *De Negentiende Eeuw* (2002) 198-217.
 Dane, Jacques, 'Pedologie: de wetenschap van het kind', in Marjoke Rietveld - van Wingerden (red.), *Een buitengewone plek voor bijzondere kinderen* (Zoetermeer 2006) 15-26.
 Dekker, J.J.H., S. Groeneveld, Th. R.M. Willemse, J. Dane (red.), *Wezen en boeffjes. Zes eeuwen zorg in wees- en kinderhuizen* (Hilversum 1997).
 Doornenbal, Jeannette en Janny Reitsma, 'Samenleving lijdt schade als kinderen buiten de boot vallen', *Het Dagblad van het Noorden* (23 april 2008).
 Douwes, P.A.C., *Armenkerk: de Hervormde Diaconie te Rotterdam in de negentiende eeuw* (Rotterdam 1977).
 Douwes, P.A.C., 'Een initiatief uit 1853. Het ontstaan van de Havelooze School te Rotterdam', in *Rotterdams Jaarboekje* (1979) 175-205.
 Doyle, Arthur Conan, *De complete avonturen van Sherlock Holmes, Deel 7* (Amsterdam 2004).
 Drenth, Annemiek van en Francisca de Haan, *The Rise of Caring Power. Elizabeth Fry and Josephine Butler in Britain and the Netherlands* (Amsterdam 1999).

Dubois, O.W., Krijn de Jong, *Aan de minste van Mijn broeders. Het werk van 'tot heil des volks' 1855-2005* (Amsterdam 2005).

Eijt, José, *Religieuze vrouwen. Bruid, moeder, zuster: geschiedenis van twee Nederlandse zustercongregaties, 1820-1940* (Hilversum 1995).

Essen, M. van, 'Balanceren tussen hoofd en hart', in G. Harinck en G. Schutte (red.), *De school met de bijbel. Christelijk onderwijs in de negentiende eeuw* (Zoetermeer 2006).

Feldman, David en Gareth Stedman Jones, *Metropolis, London: histories and representations since 1800* (London 1989).

Frijhoff, Willem, 'Mentaliteitsgeschiedenis van de negentiende eeuw: een plaatsbepaling', *De Negentiende Eeuw* 11:2 (1987) 79-94.

Ghesquière, Pol, *Multi-problem gezinnen: problematische hulpverleningssituaties in perspectief* (Leuven 1993).

Grever, Maria, 'Gender als analytische categorie voor historisch onderzoek', in *Cursusboek Inleiding Gendergeschiedenis* (Nijmegen 2001) 8-16.

Grever, Maria, 'Van landsvader tot moeder des vaderlands. Oranje, Gender en Nederland', *Groniek* 36 (2002), 158/159, 131-150.

Hellemans, Staf, *Strijd om de moderniteit: sociale bewegingen en verzuiling in Europa sinds 1800* (Leuven 1990).

Huisman, Marijke, 'Autobiografieën en de mobilisatie van empathie. Receptie van slavenautobiografieën in Nederlands, 1790-1863' (Rotterdam 2009, ongepubliceerd paper 'The Quest for Humanity, Autobiography and social reform movement, 1750-present').

Illich, Ivan, *Ontscholing van de maatschappij. Het einde van een illusie?* (Baarn 1970).

Jones, Gareth Stedman, *Outcast London. A study in the relationship between classes in Victorian society* (Oxford 1971).

Khaldun, Ibn, *The Muqaddimah. An Introduction to history* (New York 1981, vert. Franz Rosenthal).

Klikspan, *Studentenschetsen* (Leiden 1844).

Kluit, M.E., *Het Protestantse Réveil in Nederland en daarbuiten 1815-1865* (Amsterdam 1970).

Koselleck, R., *Futures past. On the semantics of historical time* (Massachusetts 1985).

Kruithof, Bernard, 'De deugdame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tussen 1784 en 1860', *Symposion, Tijdschrift voor maatschappijwetenschap* (1980) 22-37.

Kruithof, Bernard, Jan Noordman en Piet de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding. Inleiding, bronnen, onderzoek* (Nijmegen 1982).

Kruithof, Bernard, *Tot burgerschap en deugd. Volksoepvoeding in de negentiende eeuw* (Hilversum 2006).

Lenders, Jan, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming Nederland 1780 – 1850* (Nijmegen 1988).

Lenders, Jan, 'Van kind tot burger. Basisonderwijs en burgerschap in de negentiende eeuw', *Leidschrift* 20:2 (2005) 7-39.

Leonards, C., *De ontdekking van het onschuldige criminele kind. Bestrafing en opvoeding van criminele kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgesticht, 1833 – 1886* (Rotterdam 1995).

Lomax, Elaine, *The writings of Hesba Stretton: reclaiming the outcasts* (Bedford 2009).

Loo, L. Frank van, "Den arme gegeven..." *Een beschrijving van armoede, armenzorg en sociale zekerheid in Nederland, 1784 – 1965* (Amsterdam, 1987, tweede druk).

Luiten van Zanden, Jan en Arthur van Riel, *Nederland 1780-1914. Staat, instituties en economische ontwikkeling* (Leuven 2000).

Marriott, John, *The other empire: metropolis, India and progress in the colonial imagination* (New York 2003).

Maxwell, Richard, 'Henry Mayhew and the Life of the Streets', *The Journal of British Studies* 17 (1978) 87-105.

Montagne, C.J., *Sixty years in waifdom. Or, the Ragged School Movement in English history* (London 1904).

Morgan, Simon, *A Victorian Woman's Place. Public Culture in the Nineteenth Century* (London 2007).

- Morris, Michael, 'From the Culture of Poverty to the Underclass: An Analysis of a Shift in Public Language', *The American Sociologist* 20 (1989) 123-133.
- Murdoch, Lydia, *Imagined Orphans: Poor Families, Child Welfare, and Contested Citizenship in London* (New Brunswick 2006).
- Muzumdar, P.M.H., *Eugenics, human genetics and human failings. The Eugenics Society, its sources and its critics in Britain* (London 1992).
- Oberman, G.W., *Verwaarloosde en misdadige jeugd. Haar godsdienstig leven en geestelijke verzorging* (Den Haag 1922).
- Ockerse, W.A., *Ontwerp tot eene algemeene characterkunde* (Utrecht 1788).
- Olson, L.M., *Van bewaking naar bescherming. De zorg voor misdadige en verwaarloosde kinderen gedurende de negentiende eeuw* (Amsterdam 1986).
- Oulton, Carolyn, *Literature and religion in mid-Victorian England: from Dickens to Eliot* (New York 2003).
- Pratt, John, *Governing the dangerous: dangerousness, law, and social change* (Sydney 1997).
- Regt, Ali de, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid, ontwikkelingen in Nederland 1870-1940* (Amsterdam 1984).
- Reuhman, J., *Lichamelijke opvoeding in historisch perspectief: het gymnastiekonderwijs tegen de achtergrond van het beschavingsoffensief* (Rotterdam 1990).
- Riis, Jacob, *How the Other Half Lives* (New York 1890).
- Rooy, Piet de, 'Burgers en arbeiders', *Theoretische geschiedenis* 20 (1993) 49-55.
- Rowbotham, Judith en Kim Stevenson, *Criminal conversations: Victorian crimes, social panic, and moral outrage* (Ohio 2005).
- Rowbotham, Judith en Kim Stevenson (eds.), *Behaving badly: social panic and moral outrage - Victorian and modern parallels* (Hampshire 2003).
- Setten, Henk van, *In de schoot van het gezin. Opvoedingscondities in Nederlandse gezinnen in de twintigste eeuw* (Nijmegen 1986).
- Sleebe, V.C., *In termen van fatsoen. Sociale controle in het Groningse kleigebied 1770-1914* (Assen 1994).
- Stephens, W.B., *Sources for English local history* (Cambridge 1981).
- Swaan, A. de, *Kwaliteit is klasse: de sociale wording en werking van het cultureel smaakverschil* (Amsterdam 1985).
- Swindells, Julia, 'Criminals, quadrupeds and stitching up girls or, classes and classrooms in the ragged schools' in Mary Hilton, Morag Styles en Victor Watson (eds.), *Opening the Nursery Door. Reading, Writing and Childhood 1600-1900* (London 1997) 199-211.
- Tiel, Elizabeth, *The Fantasy of Family* (New York 2007).
- Vanderstraeten, Raf, 'Recensie van *Beschaving. Een geschiedenis van de begrippen hoofsheid, heusheid, beschaving en cultuur*', *Pedagogiek* 22 (2002) 183-186.
- Velde, H. te, *Gemeenschapszin en plichtsbesef. Liberalisme en Nationalisme in Nederland, 1870-1918* (Den Haag 1992).
- Verkaik, Jan-Paul, *Voor de jeugd van tegenwoordig. Kinderbescherming en jeugdhulpverlening door Pro Juventute in Amsterdam 1896-1994* (Utrecht 1996).
- Vries, Petra de, *Kuisheid voor mannen, vrijheid voor vrouwen. De reglementering en bestrijding van prostitutie in Nederland 1850-1911* (Hilversum 1997).
- Ward, David, 'The Victorian slum: an enduring myth?', in *Annals of the Association of American Geographers* 66 (1976) 323-336.
- Welshman, John, *Underclass. A history of the Excluded, 1880-2000* (London 2006).
- Wilson, William Julius, 'The Underclass: Issues, Perspectives, and Public Policy', *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 501 (1989) 182-192.
- Wilterdink, N., 'Norbert Elias en onze beschaving', in Kruithof, Noordman en De Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (Nijmegen 1981) 13-22.
- Young, A.E., en E.T. Ashton, *British Social Work in the Nineteenth Century* (London 1956).

Internet

www.art-prints-on-demand.com

www.boijmans.rotterdam.nl

www.cda.nl

www.corbisimages.com

www.heritage-images.com

www.lantaren-venster.nl/36-308-Boefje

www.maybole.org/history/articles/raggedschoolscharlesdickens.htm

www.spartacus.schoolnet.co.uk/IRashley4.jpg

Overig

Telefoongesprek met Lya Dordregter, 12 mei 2009.

Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam (TMS).

Lijst met afkortingen

Het bestuur = Het bestuur van de haveloze school

Het Nut = Maatschappij tot Nut van 't Algemeen

RSU = Ragged School Union

Om de leesbaarheid te bevorderen heb ik regelmatig gebruik gemaakt van 'de school' als een handelend persoon.

Bijlagen - Tabellen bij figuren

Tabel bij figuur 1: Vordering van de leerlingen per periode

Periode	Slecht	Onvoldoende	Weinig	Redelijk	Vrij goed	Goed	Zeer goed	Eindtotaal
1881-1890				3		5	4	12
1891-1900		1	2	11	3	5	2	24
1901-1910	2	2	5	5	1	8	1	24
1911-1920	4	2	2	4	4	6	2	24
Eindtotaal	6	5	9	23	8	24	9	84

Tabel bij figuur 2: Reden van opname per periode

Periode	Reden opname	Totaal
1881-1890	Verwaarloosd	1
	Haveloos	3
	Geroieerd	5
	Ergens anders geen plaats	2
	Bedelgezin	1
Totaal 1881-1890		12
1891-1900	Verwaarloosd	5
	Verarmd	2
	Van 'Pro Juventute'	2
	Ouders ziek	1
	Op verzoek	1
	Haveloos	6
	Geroieerd	7
Totaal 1891-1900		24
1901-1910	Zeer haveloos	4
	Verwaarloosd	1
	Verarmd	2
	Vader in gevangenis	3
	Ouders ziek	1
	Op verzoek	5
	Haveloos	8
Totaal 1901-1910		24
1911-1920	Zeer haveloos	1
	Schimmelziekte	3
	Op verzoek	1
	Haveloos	5
	Armenraad	14
Totaal 1911-1920		24
Eindtotaal		84

Tabel bij figuur 3: Godsdienst ouders per periode

Periode	Israëliet	Luthers	N. Herv.	Onbekend	R.K.	Remons.	Eindtotaal
1881-1890	4	1	15	0	3	0	23
1891-1900	0	2	30	0	6	1	39
1901-1910	1	2	33	0	6	2	44
1911-1920	0	6	34	4	3	0	47
Eindtotaal	5	11	112	4	18	3	153

N.B.: Totaal is 153 en geen 168. Dit in verband met overleden ouders.

Tabel bij figuur 4: Beroepen verdeling ouders haveloze kinderen per periode

Periode	Beroep	Totaal
1881-1890	Werkster	1
	Stukadoor	1
	Sjouwer	4
	Sigarenmaker	1
	Schoenmaker	1
	Schipper	1
	Negotie	3
Totaal 1881-1890		12
1891-1900	Zeeman	2
	Werkster	4
	Timmerman	1
	Stoelenmaker	1
	Steenwerker	1
	Stadswerker	3
	Sjouwer	10
	Geen	1
	Bosjesmaker	1
Totaal 1891-1900		24
1901-1910	Werkster	2
	Sjouwer	7
	Sigarenmaker	1
	Schilder	1
	Negotie	2
	Muzikant	1
	Los werkman	5
	Koopman	1
	Kleermaker	3
	Borstelmaker	1
Totaal 1901-1910		24
1911-1920	Marmerslijper	1
	Los werkman	17
	Geen	6
Totaal 1911-1920		24
Eindtotaal		84

Tabel bij figuur 5: Gedrag van de leerlingen per periode

Periode	Slecht	Onvoldoende	Redelijk	Vrij goed	Goed	Zeer goed	Eindtotaal
1881-1890	2			2		7	12
1891-1900	5			5	1	12	24
1901-1910	3	1		7	2	8	24
1911-1920	2	3		4		13	24
Eindtotaal	12	4		18	3	40	84

Tabel bij figuur 6: Instroomniveau van de leerlingen per periode

Periode	Vorbereidende klas	Klas 1	Klas 2	Klas 3	Klas 4	Klas 5	Klas 6	Eindtotaal
1881-1890		11					1	12
1891-1900		14	1	4	3	2		24
1901-1910		11	2	4	4	2	1	24
1911-1920	6	6	4	1	3	2	2	24
Eindtotaal	6	42	7	9	10	6	4	84

Tabel bij figuur 7:Richting van vertrek van de leerlingen per periode

Periode	Vertrek waarheen	Totaal
1881-1890	Ambacht	3
	Dienst	5
	Negotie	1
	Thuis helpen	2
	Winkel	1
Totaal 1881-1890		12
1891-1900	Ambacht	9
	Andere school	1
	Dienst	3
	Gesticht	1
	Huis van Barmhartigheid	1
	Negotie	1
	Overleden	1
	Thuis helpen	3
	Verhuisd	3
	Weggebleven	1
	Totaal 1891-1900	
1901-1910	Ambacht	1
	Dienst	11
	Fabriek	1
	Thuis helpen	1
	Verhuisd	6
	Weggezonden	2
	Winkel	1
	Zetten 'Talitha Kumi'.	1
Totaal 1901-1910		24
1911-1920	Andere school	6
	Dienst	8
	Onbekend	8
	Thuis helpen	2
Totaal 1911-1920		24
Eindtotaal		84

